

BORDES, LÍMITES Y FRONTERAS

BORDES, LÍMITES Y FRONTERAS

Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes

Alba Lucy Guerrero

Ángeles Clemente

Diana Milstein

Maria Dantas-Whitney

Editoras académicas

Reservados todos los derechos

- © Pontificia Universidad Javeriana
© Alba Lucy Guerrero,
Ángeles Clemente,
Diana Milstein,
Maria Dantas-Whitney

Primera edición: Bogotá, D. C., diciembre del 2017

ISBN: 978-958-781-156-8

Número de ejemplares: 300

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Cra. 7, núm. 37-25, oficina 1301

Teléfono: 3208320 ext. 4205

www.javeriana.edu.co/editorial

editorialpuj@javeriana.edu.co

Bogotá, D. C.

Corrección de estilo:

Laura Acero Polanía

Diagramación y montaje de cubierta:

Isabel Sandoval Montoya

Impresión:

Javegraf

Pontificia Universidad Javeriana | vigilada
Mineducación. Reconocimiento como Universidad:

Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964.

Reconocimiento de personería jurídica:

Resolución 73 del 12 de diciembre de 1933
del Ministerio de Gobierno.



Guerrero, Alba Lucy, autora, editora

Bordes, límites y fronteras : encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes / Alba Lucy Guerrero [y otras tres]. -- Primera edición. -- Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017. (Colección Libros de Investigación).

210 páginas : ilustraciones, fotos; 24 cm

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN : 978-958-781-156-8

1. Etnoeducación. 2. Adolescentes - Condiciones sociales. 3. Niños - Condiciones sociales. 4. Etnología. 5. Investigación etnográfica. I. Clemente, Ángeles, autora, editora. II. Milstein, Diana, autora, editora. III. Dantas-Whitney, Maria, autora, editora. Pontificia Universidad Javeriana.

CDD 305.231 edición 21

Catalogación en la publicación - Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S. J.

inp

15 / 11 / 2017

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	9
PRÓLOGO	11
Joanne Rappaport	
INTRODUCCIÓN. INVESTIGAR, INTERACTUAR Y PRODUCIR CONOCIMIENTOS. ETNOGRAFÍA CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	13
Alba Lucy Guerrero, Ángeles Clemente, Diana Milstein y Maria Dantas-Whitney	
PRIMERA PARTE	
LA ETNOGRAFÍA EN COLABORACIÓN EN PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	23
Capítulo 1	
REFLEXIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO PRODUCIDO POR NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y PROFESORES JÓVENES EN UNA ETNOGRAFÍA DE COLABORACIÓN	25
Ángeles Clemente	
Capítulo 2	
ESTUDIAR INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA. EL PODER Y LA IDENTIDAD EXAMINADOS A PARTIR DE LA ETNOGRAFÍA COLABORATIVA	49
Maria Dantas-Whitney y Carmen Cáceda	
Capítulo 3	
POSICIONAMIENTOS ADOLESCENTES EN UNA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA Y DE INTERVENCIÓN EDUCOMUNICATIVA. TENSIONES Y ALTERIDADES CON EL MUNDO ADULTO	73
Andrea Valdivia Barrios	

SEGUNDA PARTE

LA INTERLOCUCIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES
EN EL ESTUDIO DE PROCESOS ESCOLARES 97

Capítulo 4

“LA ESCUELA ES NUESTRA Y SE LLAMA ‘CHE’ GUEVARA”. UNA ETNOGRAFÍA
CON ADOLESCENTES SOBRE ACCIONES POLÍTICAS 99

Linda S. Khodr

Capítulo 5

DESNATURALIZANDO FRONTERAS PARA ENTENDER LA ESCUELA.
PENSAR Y APRENDER CON CHICOS Y CHICAS 125

Alejandra Otaso y Santiago Sburlatti

TERCERA PARTE

TRANSFORMACIONES DE LOS INVESTIGADORES CON LA INCORPORACIÓN
DE LA COLABORACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES 155

Capítulo 6

DIALOGAR Y PRODUCIR ALTERIDAD. UN EPISODIO DE TRABAJO DE CAMPO
CON UNA NIÑA DE COLOMBIA 157

Alba Lucy Guerrero y Diana Milstein

Capítulo 7

“A MÍ NO ME LO CUENTAN, LO VEO”. EXPERIENCIA Y REFLEXIVIDAD
EN UNA ETNOGRAFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS 177

Diana Milstein, María Teresa Pujó y Jesús María Jaramillo

LOS AUTORES 201

AGRADECIMIENTOS

Primero, nuestro agradecimiento a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes participantes de las etnografías que integran este libro. Agradecemos su tiempo y trabajo, pero, sobre todo, agradecemos la forma en que nos ayudaron a construir una nueva mirada sobre el trabajo etnográfico.

También agradecemos los conocimientos compartidos por los autores de los capítulos de este volumen. Desde la publicación de la convocatoria hasta la última revisión, su paciencia y dedicación han hecho posible la publicación de cada una de las investigaciones aquí presentadas. Así mismo, queremos agradecer las sugerencias y contribuciones de Carlos Valerio Echavarría en la primera etapa de revisión de este trabajo y la revisión final de los evaluadores anónimos. Todos estos aportes han servido para dar forma a este trabajo colaborativo.

Finalmente, nuestro eterno agradecimiento a Yoko Héctor Mendes, cuyo altruismo académico lo hace estar siempre dispuesto a colaborar en la edición de nuestros proyectos editoriales.

La etnografía de la educación es, tal vez, el área en la que más claramente podemos percibir la necesidad de construir una metodología colaborativa. A diferencia de otros enfoques etnográficos, los estudios de planteles educativos no solo requieren una reflexión basada en el encuentro entre observación y teoría, sino que exigen que el proceso etnográfico incluya un reciclaje continuo entre la reflexión académica y la puesta en práctica pedagógica. A diferencia de otras experiencias colaborativas, se supone que los etnógrafos de la educación están conscientes de que la escuela debería ser un espacio caracterizado por relaciones horizontales, dentro del cual se aprende a pensar y a cuestionar. Por lo tanto, en el mejor de los casos, en una investigación colaborativa dentro de un recinto educativo se deberían problematizar las diferencias entre investigador e investigado, porque se entiende que los estudiantes están aprendiendo a ser sujetos que puedan cuestionar los propósitos y métodos de la misma investigación.

Podemos sumar a estas observaciones otro hecho. En la mayoría de los estudios etnográficos de escuelas, los estudiantes son niñas, niños o adolescentes. Por un lado, ellos son más vulnerables —tal vez más “subalternos”— que muchas otras comunidades que han participado en proyectos de investigación colaborativa. Por el otro lado, comparten hasta cierto punto con los investigadores el concepto mismo de *investigación* —lo que no necesariamente ocurre en otros contextos—. Particularmente en instituciones que han intentado establecer relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes, los alumnos pueden estar más dispuestos a resistir los objetivos de los investigadores y, por lo tanto, quizás más abiertos a compartir sus propias observaciones y críticas. No obstante, para poder aprovechar esta situación, los investigadores necesariamente tienen que abrirse: tienen que ser autocríticos, estar abiertos a escuchar las críticas de otros y dispuestos a cambiar su metodología.

De esta manera, la metodología colaborativa en investigación pedagógica puede, en manos de investigadores conscientes y autocríticos, llevarnos a un mejor entendimiento de lo que es y lo que podría ser la investigación. *Bordes, límites y fronteras* comparte con los lectores una serie de contextos concretos en los cuales podemos observar la construcción de esos procesos colaborativos entre investigadores, jóvenes, maestros, administradores de escuelas y comunidad. Se trata de relatos muy detallados, con descripciones pormenorizadas del día a día del desarrollo de los proyectos, lo que, para mí, es lo más valioso del volumen, porque nos permite reflexionar sobre la naturaleza de la participación estudiantil en el proyecto. Estos relatos a menudo incluyen las voces de los jóvenes, no solamente citándolos sino poniéndolos en diálogo con los investigadores externos. Los muchachos hablan, muchas veces, en un lenguaje muy diferente al discurso académico. Por esta razón, su lenguaje mismo nos ayuda a cuestionar más claramente nuestras preconcepciones sobre lo que es la investigación y arroja luces sobre cómo estos jóvenes tuvieron un impacto en la construcción de agendas de investigación y en la introducción de nuevos espacios de reflexión y análisis. Muchas veces, los productos de las investigaciones colaborativas quedan en la exposición de los resultados, apenas resumiendo la metodología. En estos artículos, en cambio, el proceso mismo de investigación se pone bajo el microscopio.

Como investigadora que no tiene más que una leve familiaridad con la etnografía de la educación —mis propias investigaciones colaborativas se han enfocado por fuera de los recintos escolares, en comunidades indígenas, y en los orígenes de la investigación-acción participativa en los documentos personales de Orlando Fals Borda—, esta colección me hace pensar más profundamente sobre lo que podría significar la colaboración por fuera de la aula, en los contextos en los que nuestros coinvestigadores comunitarios no necesariamente comparten con nosotros la misma noción de investigación y no están dispuestos a recolectar información o a reflexionar de forma escrita sobre un cuerpo de material etnográfico o histórico. El día a día de las investigaciones que se recoge en estas páginas me muestra que la colaboración no consiste tanto en la recolección de información como en el diálogo sobre cómo analizar conjuntamente una realidad. Esto es lo que me muestra este volumen, y en este sentido será útil no solo para los educadores, sino para todos los que queremos repensar qué es la investigación.

Joanne Rappaport
Profesora del Departamento de Español y Portugués
Universidad de Georgetown
Washington, 20 de julio de 2017

INTRODUCCIÓN
INVESTIGAR, INTERACTUAR Y PRODUCIR CONOCIMIENTOS.
ETNOGRAFÍA CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Alba Lucy Guerrero, Ángeles Clemente, Diana Milstein y María Dantas-Whitney

Este volumen reúne una selección de trabajos presentados y discutidos por primera vez en un simposio que las editoras organizamos en el año 2011 y sesionó en la Universidad de La Salle, en la ciudad de Bogotá. Fue la segunda vez que reunimos a investigadores e investigadoras de varias partes del mundo y diversos contextos para comentar estudios etnográficos realizados con niños, niñas y adolescentes —en adelante, NNA—. El primer simposio sesionó en el año 2009, en el Instituto de Desarrollo Económico y Social de la ciudad de Buenos Aires, y algunos de los trabajos allí presentados fueron publicados en la compilación *Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* (Milstein, Clemente, Dantas-Whitney, Guerrero y Higgins, 2011). El propósito de este primer libro fue reunir reportes de estudios etnográficos sobre procesos educativos desarrollados en colaboración con NNA; es decir, aquellos en donde los investigadores e investigadoras generaron espacios en los que alcanzaron diversas modalidades de participación y colaboración de NNA en los estudios etnográficos. Las editoras estábamos interesadas en producir un texto colaborativo con otros investigadores que prestara atención a la necesidad de discutir la voz activa y la agencia de NNA en la práctica etnográfica, sin reducir los temas y problemas a campos ya delimitados de la antropología y la educación. Los capítulos de ese libro son reportes de etnografías en las que los investigadores generaron espacios junto con los participantes —entre los que predominan NNA— para la reflexión conjunta sobre eventos, acciones y comportamientos que moldean la vida cotidiana, a través del análisis de experiencias en la escuela y en la comunidad en general.

En esta segunda compilación, nuestra intención es focalizar y abrir debates sobre aspectos teórico-metodológicos implicados en investigaciones colaborativas con niñas, niños y jóvenes. Todos los capítulos incluyen dimensiones relevantes de la

experiencia de investigación colaborativa e interrogan sobre la construcción de la pregunta de investigación con los niños y jóvenes participantes. Para ello, describen cómo la práctica colaborativa de conocimiento incidió, reorientó o transformó el proyecto de investigación diseñado por el etnógrafo o la etnógrafa en aspectos metodológicos, en la construcción del problema y del objeto de investigación.

Todos los autores y autoras reelaboramos las ponencias presentadas e incluimos, de manera paralela y articulada, la preocupación por el qué se buscaba conocer y el cómo se hizo para conocer, con un énfasis puesto en la relación entre investigadores, investigadoras y NNA en torno al conocimiento y la forma en que se fue produciendo. Cada uno de los capítulos presenta relatos entrelazados con el desarrollo de argumentos y los modos en que estos fueron tomando forma de resultados y descubrimientos, en un trabajo compartido con los colaboradores NNA según cada caso. De esta manera, le otorgamos un lugar privilegiado a la descripción del proceso de investigación en colaboración desde su dimensión metodológica sin separarla del argumento, los resultados y las preguntas que orientaron cada estudio. Al mismo tiempo, provocamos un análisis reflexivo del investigador o investigadora sobre su trabajo con sus colaboradores, que permite caracterizar la etnografía con NNA en sus particularidades como modalidad colaborativa. La búsqueda pretendida dio lugar a que cada uno de los textos formulara con más precisión la particularidad que tiene el producir alteridad —indispensable en el quehacer etnográfico— en el intercambio con NNA, y el modo de construcción colaborativa de preguntas, datos y resultados en cada caso.

Es común en esta época que la sola presencia de NNA en una experiencia de investigación vinculada a lo educativo sea considerada y valorada como un acto de respeto y cumplimiento de sus derechos. El simple hecho de que los NNA se integren a una o varias actividades dentro de un proceso de investigación parece otorgarles oportunidades que los consagran *per se* como sujetos de derechos. Sin embargo, esta consagración puede ser una ilusión cuando se fundamenta en un reconocimiento de los NNA como “minorías”, como entidades generales y abstractas a las que se les otorgan algunos beneficios genéricos: tienen voz, son escuchadas, según las situaciones pueden opinar, elegir, votar, etc. Esta forma de reconocimiento también puede operar como un mecanismo para silenciar y excluir a los NNA de decisiones que les interesan y los involucran, y, por supuesto, resulta útil para neutralizar el potencial de su presencia —muchas veces subordinada y ajena a las normas apropiadas del denominado *orden social*—. El contenido de este libro pretende contestar a esta perspectiva mostrando, en primer lugar, que no existen bordes, límites, ni fronteras constituidos y “naturales” que acoten las posibilidades de integrar a NNA en equipos

de investigación etnográfica. En segundo lugar, que las modalidades colaborativas de los integrantes de un equipo de investigación no quedan definidas prioritariamente por la edad de los investigadores e investigadoras, sino por los intereses, las motivaciones y las capacidades para producir conocimiento. En tercer lugar, que la etnografía es un enfoque de investigación social que se enriquece al incorporar a NNA —como interlocutores, trabajadores de campo y coautores— en estudios de procesos educativos.

La peculiaridad del problema de investigación que nos planteamos en etnografía radica en que se trata de una pregunta por la alteridad, es decir, que interroga fenómenos sociales y culturales vividos por grupos e individuos que caracterizamos como Otros. Ahora bien, el pensamiento occidental en que se gestó y desarrolló la etnografía, y en el que aprendimos todos nosotros, se basa en una lógica binaria. Esta lógica produjo pares en oposición que construyeron dicotomías que incorporamos como existentes y dadas, como si fueran naturales. Estas dicotomías —hombre/mujer, humano/animal, adulto/niño, negro/blanco, etc.— están presentes de una manera difusa, casi imperceptible, y conforman-constituyen nuestros modos de plantear los problemas de investigación. Como investigadores, necesitamos estar atentos al funcionamiento de estas dicotomías que constituyen los prejuicios etnocéntricos, generocéntricos y adultocéntricos, entre otros, “para controlar las distorsiones que tienden a marcar diferencias que no existen o a construir semejanzas ilusorias entre el Nosotros y los Otros de quienes y con quienes queremos conocer” (Milstein, 2015, p. 195).

Así, la aventura de investigar —además de involucrar documentación, análisis, explicación e interpretación— requiere interacción y comunicación, lo que vuelve la etnografía un tipo de conocimiento que modifica al conocedor y que también impacta a aquellos con quienes conocemos. Ni ellos ni nosotros quedamos al margen de ser tocados por nuestros proyectos de investigación cuando “concebimos la investigación como una forma interactiva y comunicativa, comprometida en la colaboración, a través de relaciones intersubjetivas y coetáneas entre el investigador y los investigados” (Fabian, 2012, p. 443). Es así que la producción de conocimiento etnográfico está íntima y directamente vinculada a las relaciones que establecemos los investigadores con los individuos y grupos que residen y trabajan o transitan los lugares donde hacemos trabajo de campo. Cuando estudiamos contextos educativos, es ineludible establecer relaciones con NNA, pero lo que estas relaciones producen en términos de conocimiento aún despierta escaso interés en los estudios de procesos educativos. Los capítulos de este libro presentan diferentes análisis de las interacciones en el trabajo colaborativo entre NNA e investigadores adultos y, al mismo tiempo,

muestran la difícil tarea de poner bajo examen las propias categorías de interacción por medio de las cuales organizamos cada una de esas relaciones entre nosotros, investigadores e investigadoras, y los NNA interlocutores, partícipes y colaboradores.

En los capítulos se evidencia la relevancia que tuvieron las interacciones, los diálogos y todas las formas que asumió la comunicación entre el investigador o la investigadora y los NNA para construir datos, desarrollar análisis y problematizar fenómenos o procesos. Ahora bien, las modalidades que asumieron esas relaciones en cada caso tienen semejanzas y diferencias. Tienen en común haber compartido con NNA la experiencia de extrañarse y familiarizarse para intentar entender circunstancias, situaciones, fenómenos sociales y culturales, y haber construido una pregunta compartida entre investigadores o investigadoras y NNA, haciendo explícitas y conscientes las formas que asumieron lo que podríamos denominar provisoriamente *encuentros culturales*. Cabe recordar que la pregunta antropológica “depende siempre del o de los encuentros concretos de los que nace y de las configuraciones culturales e históricas siempre únicas, de las cuales estos encuentros son, a su vez, partes integrantes” (Krotz, 1994, p. 8). Cada uno de los capítulos que componen este volumen incluye algún aspecto referido a la particularidad que tiene producir alteridad en el intercambio con NNA.

En el capítulo 1, Clemente muestra cómo la construcción conjunta de la alteridad se puede trabajar en dos sentidos. Convencionalmente, los participantes provenientes de comunidades vulnerables han sido considerados —por sí mismos y por sus jóvenes profesores— como el Otro, exótico y diferente. Sin embargo, en el transcurso del estudio, la situación se revirtió de tal manera que los participantes, miembros de la minoría doblemente subalterna, ayudaron a los jóvenes representantes de la hegemonía a reconsiderar sus conceptos binarios y sus fronteras, antes bien delimitadas. Así, los etnógrafos y etnógrafas se transformaron en el Otro hegemónico y cuestionaron las preconcepciones que tenían no solo acerca de sus estudiantes, sino también de ellos mismos. En el capítulo 7, Milstein, Pujó y Jaramillo analizan el conocimiento coproducido con niños y niñas en un barrio de una provincia en Argentina. A través de la descripción del proceso de trabajo compartido, desenvuelven un análisis sobre el modo en que los investigadores e investigadoras organizaron la experiencia etnográfica cuando lograron entender quiénes eran los Otros para esos niños y niñas.

En el capítulo 6, Guerrero y Milstein muestran cómo el reconocimiento de una niña como un interlocutor válido en el proceso de investigación transforma la perspectiva de la investigadora sobre el fenómeno de estudio. La comprensión de lo que significa el desplazamiento desde la perspectiva del Otro, en este caso una niña, implica un contraste de reflexividades en donde la investigadora reconoce los

argumentos de la niña, no como producciones de una víctima del desplazamiento ni como una ocurrencia propia de alguien que no puede comprender lo sucedido, sino como una construcción de sentido de una par interlocutora que, junto con la investigadora, busca darle sentido a una situación que le concierne de manera directa. Del diálogo con la niña emergió entonces una nueva perspectiva para pensar esa alteridad representada en la categoría de “desplazado interno”.

En el capítulo 2, Dantas-Whitney y Cáceda evidencian el carácter conflictivo de las relaciones entre estudiantes universitarios extranjeros con sus compañeros de clase y sus profesores, quienes, como Otros con más poder, a menudo los ubican en posiciones marginales. Sin embargo, estos estudiantes extranjeros, en lugar de ajustarse sin cuestionamientos a las prácticas dominantes de la comunidad y de aceptar sus posiciones marginales, desafían estas prácticas y las problematizan a la luz de sus propias necesidades de construcción de identidad.

En el capítulo 3, Valdivia presenta, a través de historias digitales producidas por adolescentes en talleres de una escuela secundaria en Chile, las tensiones profundas que estos experimentan con el mundo adulto como una Otredad. Los episodios de confrontación entre los adultos y los adolescentes posibilitaron que la investigadora descubriera que ella también formaba parte de esa Otredad y que desafiara su práctica investigativa con esos adolescentes. En el capítulo 4, Khodr también presenta un trabajo realizado en colaboración con adolescentes de una escuela secundaria, en este caso en Argentina, en el que reconstruye la historia de cómo se impuso y se defendió el nombre a la escuela. En este, a diferencia del trabajo de Valdivia, la Otredad se constituye a través de un proceso de lucha política articulada entre adolescentes y adultos.

En el capítulo 5, Otaso y Sbulatti muestran cómo los NNA han contribuido a develar y comprender la complejidad de las redes de significado desde las cuales reinterpretar las fronteras de y para la escuela. Entrar o salir de la escuela, actividades ordinarias, pudieron transformarse con las miradas e interpretaciones de los NNA en una instancia de reflexión acerca del modo y contenido de la escuela, y en una búsqueda por comprender Otredades en la representación de la escuela y sus fronteras.

Desde la perspectiva de bordes, límites y fronteras, este volumen hace especial énfasis en el tipo de interlocución llevada a cabo entre los participantes de los estudios. En la mayoría de los casos, la división entre investigador e investigado se vuelve una línea apenas perceptible, ya que el trabajo colaborativo permite la covalencia y los encuentros etnográficos. El concepto de encuentro etnográfico es de especial importancia en este volumen, ya que no se refiere simplemente a la interacción entre investigadores y colaboradores. Lo tomamos de Johannes Fabian, quien, después de

hacer un recuento histórico del término *encuentro* en diferentes culturas y lenguas, explica que el concepto engloba el sentido de idea, evento y práctica etnográfica, cuya significancia epistemológica es la producción de la clase de conocimiento que se busca en la antropología y la historia (Fabian, 2007, p. 159). “El encuentro como un evento es algo que favorece la producción de conocimiento. Como concepto, nos ayuda a estar conscientes de la contingencia histórica de nuestra labor como etnógrafos y antropólogos” (p. 160).

En este sentido, los encuentros etnográficos como se entienden en este volumen se tornan menos desiguales en términos de quien controla la interacción y quien produce el conocimiento. El capítulo 1 ilustra innumerables experiencias en las que, por ejemplo, las barreras físicas —en el caso de los adolescentes de la prisión juvenil—, de edad y clase social —en el caso del trabajo con niños y niñas de cuatro años— se hacen a un lado para aprender de aquellos que están reclusos o que parecen contar con un horizonte del saber muy reducido. El capítulo 2 evidencia la colaboración entre una maestra investigadora y sus estudiantes: la experiencia investigativa permite cambiar el rol de la maestra poniéndola en el lugar de una aprendiz que obtiene información valiosa sobre las experiencias de sus estudiantes, fuera de las paredes del aula escolar y dentro de una comunidad académica más amplia. En el capítulo 3, Valdivia incluye un amplio debate sobre su papel como investigadora: después de algunos enfrentamientos, sus jóvenes coparticipantes le hicieron reexaminar el uso de las bromas y los juegos, y se dio cuenta de que pueden ser generadores de significado y conocimiento acerca de la vida cotidiana de las y los adolescentes. Esta toma de conciencia le hizo volver a examinar la naturaleza de su trabajo etnográfico, reflexionar sobre sus retos y realizar cambios en su práctica investigativa.

En una línea similar, Khodr, en el capítulo 4, reflexiona sobre su posición como investigadora adulta que trata de imponer problemas y métodos de investigación sobre sus colaboradores adolescentes y jóvenes. A través de un proceso de diálogo y reflexión, ella reorienta su rol y su tarea, y se convierte en una aprendiz, curiosa por descubrir qué construía el grupo de estudiantes. En el capítulo 5, Otaso y Sburlatti deciden aprovechar la escritura de este para someterse a un proceso similar de reflexión y transformación de su rol durante la investigación. Ellos se adaptan y ajustan sus métodos de investigación, tomando las orientaciones de las niñas y los niños e incorporándose a actividades lúdicas en su trabajo de campo. También cambian sus visiones del mundo y modifican en profundidad su visión de la “escuela”.

Por su parte, Guerrero y Milstein, en el capítulo 6, muestran cómo una situación conversacional puede convertirse en un encuentro etnográfico en el que, además de escuchar al Otro, nos escuchamos a nosotros mismos y replanteamos nuestras

propias comprensiones. A través del análisis de una situación de conversación, las investigadoras evidencian la importancia de que la reflexividad de los investigadores y los participantes se intercambie para construir nuevos significados que pongan en diálogo las teorías nativas —en este caso particular, sobre el desplazamiento forzado— con las teorías producidas en el ámbito académico. Milstein, Pujó y Jaramillo, en el capítulo 7, hacen un esfuerzo análogo y dan cuenta de cómo experimentaron durante el proceso de trabajo con los niños y las niñas una particular relación entre conocer y aprender que se diferencia de la que practicaban entre adultos. Sugieren que esta particularidad tiene que ver, en cierta medida, con que una gran parte de lo que fueron elaborando en conjunto —niños, niñas, investigadores e investigadoras— no se expresa con palabras sino con gestos, miradas, desplazamientos y cambios de ritmos, y esto les permite abrir un debate sobre los límites de la interlocución.

Organización del libro

Organizamos esta compilación agrupando los primeros tres capítulos como exploraciones de las implicaciones que presenta realizar etnografías en colaboración insertas en procesos de enseñanza y aprendizaje. En el capítulo 1, Clemente describe una etnografía llevada a cabo por estudiantes de universidad que se preparaban para convertirse en profesores y profesoras de inglés y sus respectivos estudiantes, provenientes de dos instituciones —una prisión estatal para jóvenes y un albergue para niños en situación de calle— de la ciudad de Oaxaca, en el sur de México. Partiendo de un concepto de educación que conlleva conocimiento y emancipación étnica, de género y de clase social, el estudio se contrapone al concepto eurocéntrico de Modernidad/colonialidad, y busca crear una localidad¹ en donde estos tres grupos —estudiantes de universidad, jóvenes internos y niños y niñas en situación de calle—, a través de encuentros etnográficos covalentes, exploren y cuestionen las fronteras fluidas y difusas dentro de las cuales construyen y reconstruyen sus identidades y las del Otro. La principal conclusión de este capítulo es la demostración de cómo los miembros de las comunidades subalternas son capaces de crear conocimiento y, por medio de este, concientizar al representante hegemónico.

En el capítulo 2, Dantas-Whitney y Cáceda presentan una experiencia de investigación en colaboración con 23 jóvenes estudiantes extranjeros matriculados en

¹ Según Pennycook (2010), la localidad se diferencia de la locación, pues la primera es más que solo un espacio. La localidad es la *creación* de un espacio a partir de la interacción entre tiempo, espacio y discurso (p.14).

una universidad pública de los Estados Unidos. En un curso sobre habilidades de comunicación oral, este grupo de estudiantes y su maestra aprendieron técnicas de investigación etnográfica. Los estudiantes realizaron el trabajo de campo en diferentes contextos dentro de la universidad, compartieron sus observaciones y realizaron un proceso conjunto de análisis, interpretación y reflexión. A través de la experiencia de investigación en colaboración, los estudiantes ganaron una mayor conciencia de sus luchas cotidianas en la comunidad académica y un profundo sentido de compromiso para hacer parte de ellas. En este capítulo destacan las expresiones de agencia y resistencia realizadas por dos estudiantes, Kim y Mark. Para estos estudiantes, el desarrollo de las habilidades de observación y de reflexión crítica se convirtieron en recursos para su posible transformación: transformación de su ser, de su potencial para futuras acciones.

En el capítulo 3, Valdivia presenta una investigación cuyo trabajo de campo incluyó la implementación de talleres multimedia para la creación conjunta de narrativas audiovisuales digitales con adolescentes de entre 13 y 15 años de dos establecimientos públicos de Chile. La investigación reveló el papel del lenguaje y el discurso en las configuraciones adolescentes al reconocer las particularidades de los modos semióticos que intervinieron en la experiencia, a saber, lo verbal, la imagen y el audiovisual. De los diversos hallazgos que se realizaron, la autora profundiza en dos: por un lado, las tensiones que provocan experiencias como estas en y entre sus diversos participantes —adolescentes, investigadores y docentes—; y por otro, cómo este escenario de tensión se ofrece como una oportunidad para el posicionamiento diferenciado y subjetivante de adolescentes, hombres y mujeres.

Los capítulos 4, de Khodr, y 5, de Otaso y Sburlatti, están agrupados porque reconstruyen cómo la interlocución y el trabajo colaborativo con NNA fue indispensable para realizar hallazgos acerca de los procesos escolares estudiados por los investigadores. Khodr describe una investigación realizada en una escuela pública de enseñanza media cerca de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. A través de la reconstrucción de situaciones en las que las y los estudiantes ejercieron su agencia política para lograr la aprobación oficial del nombre Ernesto “Che” Guevara para su escuela, la investigadora indaga sobre cómo ellos interpelaron a su contexto socio-educativo y qué estiman que aportan sus acciones políticas a la identidad social de la escuela. Por su parte, Otaso y Sburlatti presentan dos investigaciones realizadas en dos escuelas primarias de dos provincias argentinas: Buenos Aires y Jujuy. A través de una suerte de diálogo entre ambos autores, exploran los modos en que cotidianamente los niños y las niñas de uno y otro lugar se involucran en prácticas vinculadas a la relación ‘adentro-afuera’ sobreimpuesta a la escuela. Ambos investigadores, en

interlocución con los alumnos y alumnas, procuran problematizar ese dualismo desde sus puntos de vista, a través de los sentidos construidos en y a través de la escuela.

Finalmente, los últimos dos capítulos quedaron agrupados porque exponen detalladamente el proceso de cambio que produce en el investigador o la investigadora la incorporación de la colaboración de NNA. En el capítulo 6, Guerrero y Milstein, a través del análisis de un diálogo en el que participan una madre, una niña y la investigadora, evidencian la producción de significados como un proceso colaborativo que ocurre en el trabajo de campo. El diálogo ocurre en el marco de una investigación etnográfica que buscaba comprender lo que significa ser niño o niña en situación de desplazamiento por causa del conflicto armado en un área violenta y empobrecida ubicada en las afueras de Bogotá, Colombia. En la conversación con la niña, la categoría de desplazado interno, constituida en un marcador humanitario, emerge como categoría social construida en la vida cotidiana que varía y se configura en la diversidad de experiencias de niños y niñas. Lo que devela el trabajo es que la categoría de desplazado interno está temporalmente situada y que los niños y las niñas, en la medida de lo posible, la evitan para crear identidades asociadas a los lugares en que residen. Durante la investigación, se hace evidente la resistencia de la niña participante frente al discurso estigmatizante del desplazamiento construido en el contexto local y en el discurso de las organizaciones nacionales e internacionales se vuelve evidente.

El capítulo 7, de Milstein, Pujó y Jaramillo, está basado en un trabajo de campo realizado en un barrio popular de Neuquén, al norte de la Patagonia, Argentina, con un grupo de niños y niñas coinvestigadores. El trabajo incluyó tareas de conformación y consolidación del grupo, actividades de trabajo de campo propiamente dichas y escritura, confección y difusión de un libro. Los autores y las autoras exploran la naturaleza de la participación de los investigadores e investigadoras en el trabajo de campo con niños y niñas. Conceptos tales como experiencia, reflexividad y coetaneidad son centrales en el análisis.

Así, cada capítulo muestra cómo los NNA, al intervenir haciendo, pensando y proponiendo, son cruciales para producir el descubrimiento en la investigación; y que el proceso de investigar tiene mucha proximidad con el proceso de enseñar y aprender. Los procesos de aprendizaje implican la adquisición de nuevas identidades y el desarrollo de nuevas formas de hacer las cosas. Lave y Wenger (1991) describen la *participación periférica legítima* como un proceso a través del cual los recién llegados entran a formar parte de una comunidad de práctica. Si bien los recién llegados desarrollan habilidades y aprenden de la comunidad, ellos no solo reproducen ciertas prácticas, sino que, por el contrario, las transforman, y eventualmente también

transforman a la comunidad. De este modo, el proceso de aprendizaje implica creatividad y transformación. Los capítulos aquí presentados no dejan dudas acerca del potencial que tiene la participación de NNA en la investigación, no solo para comprender su propia situación, sino también para entender los fenómenos sociales desde sus perspectivas. Los NNA, como miembros activos, trabajan en la elaboración de nuevas comprensiones de los fenómenos sociales y culturales estudiados, y, así, contribuyen a producir, reproducir y transformar la sociedad y la cultura.

Bibliografía

- Fabian, J. (2007). *Memory against culture: Arguments and reminders*. London, UK: Duke University Press.
- Fabian, J. (2012). Cultural anthropology and the question of knowledge. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 18, 439-453.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A. y Higgins, M. (Eds.). (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes: entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 193-211.

PRIMERA PARTE
LA ETNOGRAFÍA EN COLABORACIÓN
EN PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

CAPÍTULO 1

REFLEXIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO PRODUCIDO POR NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y PROFESORES JÓVENES EN UNA ETNOGRAFÍA DE COLABORACIÓN

Ángeles Clemente

José me preguntó: “¿Crees en la Santa?” (haciendo referencia a la Santa Muerte). Le contesté que sí. Entonces me preguntó: “¿Desde cuándo?”. Le contesté: “Desde siempre porque siempre he sabido que existe”. Me comentó que él se hizo un tatuaje en la espalda con la imagen de la Santa Muerte. En ese momento pensé: “Quizá estos chicos han perdido la fe en Dios y la reflejan en su veneración a la Santa Muerte”. También noté que Juan la porta en una imagen colgada al cuello y le dije a José que había visto que otros chicos también llevaban la imagen...

Diario de Karol, joven profesor en DEMA

Introducción

El objetivo de este capítulo es explorar las implicaciones de un proyecto de etnografía en colaboración (Estudio sobre Locaciones Sociales o ELS) dentro del cual niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) pertenecientes a diferentes contextos colaboran en un programa educativo —inicialmente para aprender inglés— que les da también la posibilidad de construir, reconstruir, coconstruir y deconstruir el conocimiento y de allí modificar la forma y los términos en que hacen juntos etnografía. El ESL actualmente se lleva a cabo en comunidades vulnerables de Oaxaca, México, y su objetivo es explorar la forma en que los NNA de DEMA de Oaxaca y Canica, una estancia para niños de la calle, relocalizan sus prácticas socioculturales (Pennycook, 2010) de aprendizaje al interactuar con jóvenes practicantes en la enseñanza de inglés de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (Uabjo). Estos tres contextos presentan para todos y todas las participantes la posibilidad

de comparar el mundo con sus realidades específicas dentro de las instituciones en donde están viviendo parte de su niñez, adolescencia y juventud. A pesar de que se encuentran en una constante confrontación de fronteras socioculturales (Mignolo, 2000) por más definidas a partir de binarios bien delimitados hegemónicamente, estos agentes sociales reflejan en sus identidades su constante situación de flujo y movimiento (Moita Lopes y Cabral Bastos, 2010).

El análisis de las actividades en estos tiempos y espacios se lleva a cabo dentro de un estudio etnográfico de largo plazo, con un enfoque no solo metodológico sino también conceptual de etnografía que considera al lenguaje como “intrínsecamente ligado al contexto y a la actividad humana” (Blommaert, 2005, p. 233). Bajo esta perspectiva, he analizado las actividades y producciones de los participantes durante los Talleres de Habilidades Múltiples ofrecidos por los jóvenes profesores que estudian en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (Uabjo).

Oaxaca, DEMA y Canica

El ELS se sitúa en un momento fuertemente marcado por una política de mano dura contra el narcotráfico y la delincuencia organizada en México (2006-2012). Esta guerra ha tenido como consecuencia la muerte de miles de mexicanos que pueden haber estado, o no, involucrados en actos delictivos en el país. Esta situación y la falta de políticas efectivas para combatir el desempleo y mejorar la salud y la educación han traído consigo problemas sociales mayores, muchos de los cuales son vividos por los NNA de DEMA y Canica. Tal realidad es la que se vive en Oaxaca, estado del sureste de México que cuenta con una extensión de más de 90 000 km² y una población de casi 4 000 000 de habitantes. Además de ser uno de los tres estados más pobres de México, Oaxaca cuenta con la mayor diversidad étnica y ecológica del país. Su geografía es altamente accidentada, lo que hace difícil el acceso a innumerables poblaciones que viven sin servicios básicos como electricidad y agua potable. La ciudad de Oaxaca, capital del estado, concentra la mayoría de la infraestructura administrativa y laboral, por lo que la migración hacia este centro urbano es bastante fuerte. El fenómeno migratorio también se presenta hacia los Estados Unidos, ya que la extrema pobreza de Oaxaca hace de este uno de los estados con mayor movimiento de población en busca de trabajo y mejores condiciones de vida en el norte de América. En este contexto, Oaxaca se distingue por una fuerte presencia de pobreza (29,5 % de la población sufre de alta marginación y el 46,5 % muy alta marginación), desigualdad (71,93 % de la población trabajadora gana menos de 70 pesos diarios),

exclusión (34 % de los niños mayores de 5 años no asisten a la escuela) y represión e impunidad por parte de los grupos en el poder.

DEMA (Dirección de Ejecución de Medidas para Adolescentes), mejor conocida como Consejo Tutelar, es una correccional que alberga a 64 adolescentes, la mayoría de los cuales son varones —en el momento de la investigación solo había 4 mujeres, de las cuales 2 tenían a sus hijos pequeños viviendo con ellas—. Las instalaciones son similares a las de una escuela secundaria en Oaxaca. Existen cuatro edificios, todos de una sola planta. Tres de ellos son prácticamente para el uso de la sección varonil.¹ Existen varios talleres (carpintería, panadería, cocina, peluquería y artesanías) y salones de clase. También existen varios dormitorios, el comedor y el almacén de ropa. Las mujeres viven en un salón acondicionado como dormitorio dentro del edificio dedicado a las oficinas administrativas de la institución.

En DEMA, los jóvenes universitarios trabajaron con 25 adolescentes y jóvenes (21 hombres y 4 mujeres) en 4 grupos que variaban constantemente, ya que la participación en el proyecto fue voluntaria. En un principio, dos grupos fueron solo de varones, uno solo de mujeres y uno mixto. Este último grupo se formó cuando las chicas vieron la posibilidad de convivir en un contexto “oficial” con sus parejas sentimentales. De esta manera, las chicas tomaban dos cursos, uno de 3:00 p. m. a 4:00 p. m. y otro de 6:00 p. m. a 8:00 p. m., cuatro días a la semana. Sobra comentar que la motivación, comportamiento y participación de las chicas era completamente diferente en el grupo mixto y en el de mujeres. Desafortunadamente, la situación cambió después de dos meses de trabajo. Debido a las repetidas llamadas de atención, las autoridades decidieron suspender el permiso de las chicas para asistir al grupo mixto, ya que se tenían prohibidas las relaciones sentimentales entre los internos de la institución. A pesar de ello, las parejas continuaron sus relaciones, aprovechando cualquier oportunidad para comunicarse. A continuación se presentan tres retratos etnográficos que los jóvenes profesores hicieron o recabaron de sus estudiantes de DEMA:

Adrián nos contó algo de su vida: “Soy originario de Santiago Jamiltepec, Oaxaca. Soltero, tengo 21 años, mi familia se conforma de cuatro hermanos, soy el mayor. Yo tenía buena relación con mis papás, a pesar de que mi papá tomaba mucho. Me independicé a los 15 años, me vine a vivir a Oaxaca con unas personas que le pidieron permiso a

¹ El lugar donde dan el THM a las jóvenes de DEMA es afuera de su dormitorio. Un cuarto de hora antes de terminar la clase varias de las chicas atienden a la clase desde el dormitorio, mientras se arreglan para asistir a sus clases escolares en las instalaciones de la sección varonil de la institución.

mi mamá para que trabajara con ellos en su taller de hojalatería y pintura. Terminé la primaria, y por falta de dinero solo fui medio año a la secundaria. En el Consejo de Tutela terminé mi secundaria y actualmente curso el cuarto trimestre de Cobao [bachillerato] abierto. He tomado talleres de carpintería, calado, resinado, tejido de hamacas y piñatería. Me gustaría ser veterinario. Me considero un chico contento, enojón, serio, trabajador, inteligente, respetuoso, amable y cariñoso”. Al preguntarle qué cambiaría de su vida, Adrián nos respondió: “Ya es muy tarde para arrepentirse en este lugar... Eso hubiera pensado antes de hacerlo”. (Diario de Eli y Karol, 2012)

Miguel está sentado frente a mí, aún conserva la risa juguetona de los chicos de su edad. Bien peinado el cabello negro y espeso, de piel morena y ojos avellanados, que, a pesar de todo, están alegres. Al entrar al salón me llama por mi nombre. Entra casi brincando, con las manos en las bolsas. Noto la pulsera que dice “Cristo, te seguiré”. “De las que regalan los cristianos”, me explica con su acento istmeño. Viste playera blanca y pantalón caqui, el uniforme de DEMA. Calza huaraches, de los cuales está muy orgulloso: “Me apodan ‘el huarache’, maestra”, y sigue la plática. “Extraño a mi mamá. Era bien poca madre ‘la jefa’, pero mi carnal sí se la rifaba, él sabía todo de mí, hasta las cosas en las que andaba metido. Él supo desde mi primera vez, hasta que me atraparon. Pero, nel, mi jefa es poca madre. Sabe, cuando yo era niño vivía con mi abuelo, un señor bien alto con bigotes blancos. Era bien cabrón, pero muy trabajador. Me enseñó a valerme por mí solo. Pero si supiera que esto fue lo que hice, mi abuelo se vuelve a morir. Él ya no vive, pero lo que siempre me acuerdo es que cuando traía ‘la feria’, todo era para mi abuela”. Se ríe y me pregunta: “¿A poco a las mujeres hay que darles toda la lana? De mi niñez me acuerdo un día de Navidad que me regalaron un caballito de madera que movía las patas. Me acuerdo cuando mi mamá me abrazaba. Era muy travieso. Mi niñez fue muy chida. Fui muy pobre, pero mi jefa nos quería mucho, del que nunca supe fue de mi jefe. No me importa saberlo”. (Diario de Maya, 2012)

Cuando yo era niña a mí me hizo falta mi madre, x q yo crecí con ms abuelos, cuando iba a la escuela veía sus madres y pues mis abuelos nunca ivan x falta de dinero xq les kdaba lejos y cuando yo me regresaba a m casa me iba sola y la verdad lo k mas me hizo falta de niña fue mi madre y mi padre, pero pues como iba creciendo iba aprendiendo tantas cosas cuando iba en 5° de primaria tuve mi primer novio y era 1 año mas grande q yo, mis abuelos no lo sabían pero como veían k yo le hechava ganas a la escuela pues no se preocupaban, cuando iba en 6° de primaria me pelee con una chava k se llama arely y me acuerdo k le rompi la cabeza y pues la amenase q no dijera nada y cuando Sali de 6° tenia 12 años me faltaba 3 meses para cumplir 13 años, pues ese día de mi clausura me dijeron ke tenia ke bailar con mis padres pues mi papá no abia

asistido y pues cuando entre a la secundaria me volvi muy floja ya no le hechaba ganas en esa fecha de septiembre llego mi papá y pues me compraba cosas pero nunca me de mostro amor, como lo hacían mis abuelos y empeze hacer de la mias a cada 3 dias, tenia novio y mis padres ni por enterados en la secundaria era muy lindo xq me la pasaba haciendo relajo y cada rato castigada era una temporada muy linda, de ahí cuando ya iva en la etapa final de la secundaria en 3° sali pansona y pues ya casi de terminar me alivie y pues tuve una hija muy linda ke todo el mundo la quiere pues mi madre en ese tiempo estuvo conmigo pero mi abuela me dio la espalda eso fue lo ke mas me dolio x q me rechazo y ella mas q mi abuela era mi madre bueno sigue siendo mi madre pero pues ya cuando conoció a su nieta sintió muy feliz después mi madre desapareció y llevo un año sin saber nada de ella y pues cometi una gran idiotez y pues llegue a este maldito lugar arrastrando a mi hija a mi hermano, la verdad sufro y lloro pero dentro de mi xq la verdad nunca voy a demostrar mi debilidad pero la verdad me siento mal xq nos tenga a mi madre y me hace falta pero pues tengo una hija tan hermosa k debo amar y cuidar x sobre todas las cosas, pero como dicen akel que tenga una madre k la sepa cuidar y amar y no la agan sufrir como yo lo hice bueno lo hice x venganza x aberme dejado de niña bueno eso es todo lo ke puedo decir. (Autobiografía escrita de Ana, de DEMA, 2012)

Canica es una ONG cuyo objetivo es trabajar con niños y niñas entre 3 y 14 años que viven en situación de calle. Está situada cerca de la central de abastos de la ciudad. Su localización es estratégica pues allí puede captar a los NNA que se encuentran acompañando a sus padres, que trabajan en el mercado. Para corregir esta “situación de calle”, Canica les ofrece un espacio durante el tiempo en que salen de la escuela y hasta que sus papás o tutores terminan sus actividades laborales. En Canica, 52 NNA (24 varones y 28 mujeres) comen, estudian, hacen sus tareas, usan computadoras y juegan acompañados de profesores que dirigen sus actividades. Los NNA están divididos en tres grupos de acuerdo a su edad escolar: preescolar (de 2 a 5 años de edad), primaria (de 6 a 12 años), y secundaria/bachillerato (de 13 a 16 años). En el proyecto trabajamos con 15 participantes, cuya asistencia variaba considerablemente ya que su participación no era obligatoria. Juan, María y Rosa son tres pequeños de Canica que trabajaron con Itzel y Julia:

Juan está a punto de cumplir cuatro años. Es pequeño para su edad y muy delgado. Su mamá es soltera y lo tuvo a los 18 años. Su familia consiste en su abuela, que es como su segunda madre, pues ella lo ve “como su propio hijo”; su abuelo, a quien Juan le llama “papá”, sus tías, que Juan ve como sus hermanas. Los abuelos de Juan llevan 19 años vendiendo globos en el zócalo de Oaxaca. Su mamá empezó a ir con su

abuela a vender desde los tres años, y con el tiempo ella también se dedicó a la venta de globos. Antes de saber de Canica, las dos mujeres se turnaban para cuidar a Juan, pero ahora que va al albergue, las dos pueden trabajar todos los días...

María tiene cuatro años y va al kindergarden de la Central de Abastos. Tiene una hermana de 8 años. Ellas viven con sus padres quienes se dedican a la venta de verduras los lunes, martes y jueves, aunque hay meses que trabajan todos los días porque la venta es mayor. A María le gustan mucho las clases en Canica y su respuesta cuando le preguntamos qué quiere hacer de grande fue: "Estudiar la secundaria"...

De Rosa, de tres años, no pudimos saber mucho porque nunca encontramos su casa, a pesar de que fuimos a buscarla tres veces. De lo que sabemos, podemos decir que Rosa vive con sus padres y con su hermana Ana. Su mamá está en este momento embarazada, así que Rosa tendrá otro hermanito pronto. Su mamá nunca está en casa porque trabaja lavando ropa fuera de casa. Por esta razón Rosa va a Canica en lugar de ir al kínder. La mamá las lleva a las dos a Canica y cuando las pasa a recoger deja a Ana en la escuela y Rosa y su mamá se van a casa. Rosa es muy callada y siempre que le hablamos mira al piso. Muchas veces se esconde porque no le gusta participar en juegos con sus compañeros. Cuando los maestros de Canica la obligan a sentarse con sus compañeros se la pasa llorando todo el tiempo. Una de las ironías de la vida de Rosa es que su ropa siempre está sucia y su cara también, mientras su mamá se la pasa lavando ropa ajena. Es muy posible que en su casa no tengan los servicios necesarios para asearse o lavar su ropa. (Diario de Itzel y Julia, 2012)

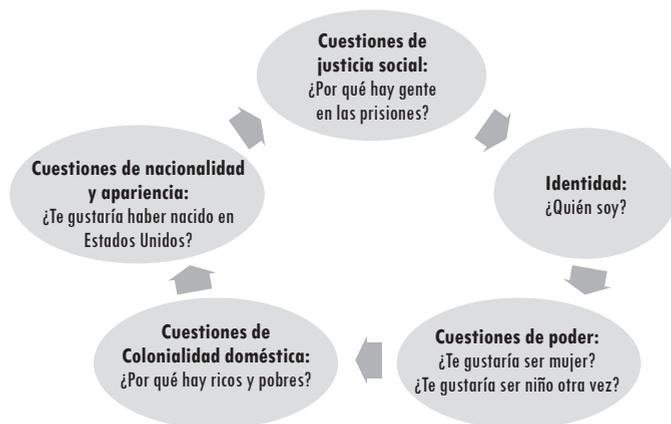
Estudio sobre Locaciones Sociales: una etnografía en colaboración

El Estudio sobre Locaciones Sociales nace con dos objetivos principales. Por un lado, se propone investigar etnográficamente las locaciones sociales de diferentes comunidades vulnerables oaxaqueñas. Por el otro, se considera necesario concientizar a los jóvenes profesores en formación sobre su papel social y político, particularmente cuando se atiende a comunidades de este tipo. Para poder llevar a cabo el estudio se trabajó con 16 estudiantes universitarios en el último año de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (inglés) de la Uabjo, los cuales realizarían el servicio social obligatorio dando clases en DEMA y Canica (de julio de 2011 a junio de 2012). La primera parte del estudio consistió en introducir a los 16 jóvenes a la investigación etnográfica y a la pedagogía crítica, lo cual forma parte de su formación como educadores y se incluye específicamente en los contenidos de varias de las asignaturas que cursan en la universidad. Este proceso se llevó a cabo durante los primeros meses

de dos cursos universitarios en el primer trimestre del proyecto. Durante la segunda etapa, los jóvenes profesores se dieron a la tarea de conocer las dos instituciones, desde las políticas de ingreso y prestación de servicio social, pasando por la presentación con las autoridades, hasta involucrarse en la vida cotidiana de la institución como prestadores de servicio social atendiendo a parte de la comunidad. Todo esto lo llevaron a cabo a partir de la búsqueda de información sobre las instituciones y una serie de visitas a DEMA y a Canica acompañadas de entrevistas a los administradores y pláticas informales con sus posibles estudiantes. La práctica del servicio social se llevó a cabo a través de lo que terminó llamándose Taller de Habilidades Múltiples (THM), el cual se impartía tres o cuatro veces a la semana de acuerdo al horario establecido por las instituciones.² El proceso y contenido del THM se detallan más adelante.

Para enriquecer el conocimiento mutuo y la discusión entre todos los participantes del proyecto, los contenidos de la primera parte del THM se refirieron a temas como identidad, hegemonía, poder, colonialismo doméstico, imperialismo, diferencia colonial e inequidad, etc. Estos temas, que forman parte del contenido curricular de varias de las asignaturas universitarias, sirvieron para que los participantes se involucraran en un diálogo y una negociación constante sobre la diferencia colonial y las situaciones de frontera (Mignolo, 2000) en que se localizan (figura 1).

FIGURA 1. TEMAS TRABAJADOS EN LA INTRODUCCIÓN DEL TALLER DE HABILIDADES MÚLTIPLES



Fuente: Elaboración propia.

² El trabajo previo con los profesores practicantes se llevó a cabo dentro de una dinámica de aprendizaje por medio de la experiencia, en donde ellos tenían que llevar a cabo las actividades para experimentar qué sentimientos y reflexiones se generaban en ellos y así poder imaginar lo que generarían en sus propios alumnos.

Fronteras, colonialidad y mundialización, conceptos subyacentes al ELS

Frontera significa división. Muchas fronteras son físicas, pero la mayoría son imaginarias, simbólicas, virtuales. Desde una lógica hegemónica, las fronteras marcan el límite entre binarios tradicionales. Sin embargo, desde la perspectiva de la colonialidad/modernidad el concepto de frontera es ambivalente y fluido, como lo ilustra Belausteguigoitia: “Las fronteras separan, unen, delimitan, marcan la diferencia y la similitud, pero también producen espacios intersticiales, nuevos espacios que inauguran relaciones. Pueden ser burladas, acatadas, cruzadas, transgredidas, imaginadas, reales, reinventadas y destruidas. Confinan y liberan. Protegen y torturan” (en Szurmuk e Irwin, 2010, p. 106).

Pensando en la función pedagógica del concepto de frontera (Anzaldúa, 1987; Alarcón, 1989), y coincidiendo con Belausteguigoitia en que el objetivo es “la generación de epistemologías geoculturales desarticuladoras de las diferencias y asimetrías frente al poder” (en Szurmuk e Irwin, 2010, p. 106), las discusiones de la introducción del THM giraron en torno a temas de frontera como género, edad, clase, etnicidad, nacionalidad, entre otros. Los temas se presentaron de manera que invitaran a la discusión de las “identidades que aparentemente han sido claramente definidas por la historia, la geografía, o la biología, y que hacen más fácil esencializar las fronteras de resistencia” (Castells, 1997, p. 9).

Este enfoque se basa en la creencia de que la educación, dentro del contexto educativo de este estudio, como afirma Cantoral, “requiere difundir conocimiento teórico-práctico acerca de la formación de sujetos en el ámbito educativo multicultural con un sentido de alegría, dignidad y emancipación étnica, de género y de clase en las relaciones históricas de dominio, opresión y sojuzgamiento” (2005, p. 11). El marco teórico que subyace a este enfoque de educación está construido a partir de los conceptos de Modernidad/colonialidad, sociedades subalternas, identidades fluidas y situaciones de frontera. Es indudable que hoy en día los humanos vivimos en un mundo globalizado. Este estado de globalización se funda a partir de la modernidad/colonialidad, que, según Mignolo, son “los dos lados del sistema del mundo moderno” (2000, p. 52). La modernidad/colonialidad es “el final de un proceso que empezó con la constitución de América y el capitalismo eurocéntrico colonial/moderno” (Quijano, 2008, p. 181; Mignolo, 2000, p. 52). Basándose en Quijano y Wallerstein, Mignolo afirma que la modernidad/colonialidad nació en el siglo XVI, en el preciso momento en que la colonialidad se establecía en América. De hecho, esta se convertía poco a poco y al mismo tiempo en la expansión de Europa, es decir, en la primera periferia de la Europa moderna. En realidad, según este autor, es imposible imaginar la economía del mundo capitalista sin conectarla con la historia

de las Américas (2000, pp. 56-58). Además de los imaginarios colectivos—tanto de los europeos sobre América como de los americanos sobre los otros y sobre ellos mismos—, se construyen condiciones históricas locales en Europa —en las historias locales de España y Portugal, por ejemplo— y en la periferia —los movimientos de independencia en América Latina— (p. 64).

Al concepto de globalización se ha contrapuesto el de mundialización. De acuerdo con Mignolo (2000), la mundialización se refiere a las historias locales por medio de las cuales se adaptan, adoptan, transforman y rearticulan los diseños globales (globalización), que no son otra cosa que otras historias locales que fueron vendidas—por medio de la colonialidad de poder— como diseños globales (p. 278). Esta distinción es también relevante porque marca la diferencia geopolítica entre Anglo y Latino América, y porque define a la diferencia colonial como una nueva forma de colonialidad de poder que no se localiza en un solo país o región, sino que se refiere a una colonialidad global inter-nacional e interestatal (Mignolo, 2000).

La modernidad/colonialidad es un fenómeno histórico-social que sin duda ha provocado el surgimiento de diferencias sociales abismales. Una de esas diferencias es la que ha originado las sociedades subalternas. Dentro de este marco de inequidades, desigualdades y diferencias (García Canclini, 2004), cada uno de nosotros se encuentra construyendo y desconstruyendo constantemente su identidad, tanto individual como social.

El término identidad puede ser básicamente definido como “las pertenencias, reconocimientos, compromisos, confianza, solidaridad y todas las representaciones que de ello hace cada sujeto histórico en particular” (Cantoral, 2005, p. 97). La identidad es un concepto que abarca tanto “lo vivido a través de la actividad y desarrollado en la práctica social como las formaciones psichistorias que se desarrollan a lo largo de la vida de una persona invadiendo el terreno íntimo y motivando la vida social” (Holland et ál., 1998, p. 5).

Cuando hablamos de nuestras identidades o las realizamos por medio de nuestras prácticas sociales, no lo hacemos en binarios bien definidos sino a partir de un complejo de locaciones sociales que incluyen edad, clase social, etnicidad, género, ocupación, orientación sexual, entre otras. Estas locaciones sociales, además, como lo ilustran los extractos que incluyo en la siguiente sección, se entremezclan y fluyen de acuerdo al momento y al lugar desde el que estamos posicionados. Así, nuestras marcas sociohistóricas se entrelazan con trazos identitarios que se definen a partir de las prácticas discursivas y de los posicionamientos interaccionales que desplegamos todos los días (Moita Lopes, 2002). Es en este sentido que “el ‘tipo de persona’ por medio del cual se es reconocido, en un momento y lugar dado, puede mudar de

momento en momento en la interacción, puede mudar de contexto en contexto en la interacción y, claro, puede ser ambiguo e inestable” (Gee, 2001, p. 99).

Los discursos y el papel de los jóvenes profesores en el ELS

Mientras la preparación de los jóvenes profesores del ELS se trabajó a partir de la reflexión de los conceptos señalados en la sección anterior, la concepción de su papel como etnógrafos se basó en la discusión sobre los conceptos de discurso, identidad, y encuentro etnográfico (Fabian, 2007). Los discursos y las identidades legitimizadas (Castells, 1997) con las que estos están relacionados se construyen dentro de un proceso de producción: “Cuando una persona actúa o interactúa en un contexto determinado, otros reconocen a aquella persona como actuado o interactuado como un ‘cierto tipo de persona’ o hasta como diversos ‘tipos’ diferentes al mismo tiempo” (Gee, 2001, p. 99). De acuerdo con Pennycook (2010), es la práctica la que ayuda a definir identidades, interacciones e instituciones (p. 30), y es el lenguaje como práctica local lo que da lugar a la formación de identidades (p. 124). Pennycook, en una posición contrahegemónica y crítica hacia los discursos e ideologías que predeterminan a los individuos, afirma que las “identidades nos son atributos fijos ni estables de los individuos, sino que se producen a través del lenguaje (y otras) prácticas” (Pennycook, 2010). Así, las discusiones sobre discursos e identidades hicieron que los jóvenes profesores reflexionaran sobre la práctica, casi siempre inconsciente, de predeterminar que, por ejemplo, los hombres se comportan de una manera específica y las mujeres de otra. Tomando este ejemplo, a continuación se ilustra el tipo de interacción que se generó en el proyecto etnográfico.

Al abordar el tema de género, los y las participantes mostraron una primera coincidencia en la forma de definir la conducta socialmente aceptada de las mujeres, lo cual queda bien ilustrado en lo que escribió una de las profesoras en su diario:

Yo estoy contenta siendo mujer porque es lo que me tocó ser. Aunque a veces he deseado ser hombre para llegar tarde a casa sin que mis papás me regañen... o tal vez ser fiel como en ninguna ocasión los hombres lo han sido. (Diario de Eli, 2011)

Sin embargo, mientras avanzaban las discusiones, los y las participantes se fueron alejando de esa posición binaria tradicional. Las profesoras de los niños y niñas más pequeños de Canica se toparon con que las decisiones de los niños no correspondían a lo que ellas habían pensado al planear una de sus actividades: ellas habían pensado que, al darles a elegir, un niño escogería un carro mientras que las niñas escogerían

los muebles de una casa de muñecas. En DEMA, conforme la discusión se fue desarrollando, los límites descriptivos se tornaron menos extremos y más plurales:

Alicia comentó que ella se describía como “una mujer hermosa e inteligente”, y las demás empezaron a reírse de ella. Alicia se defendió con groserías y le dijo a Rosario que ni que ella “estuviera tan bonita”. Al mismo tiempo, Ana afirmaba que las mujeres eran “hombrieriegas”. Así se expresó de las mujeres. Alicia le respondió que ella lo sería, “porque no todas eran así”. (Diario de Mary y Cathy, 2011)

De esta manera quedó definida la posición de tres mujeres que, en medio de bromas y lenguaje coloquial, se alejan de la posición “convencional” de su joven profesora para describirse a partir de autodefiniciones y experiencias propias, además de mostrar resistencia sobre clasificaciones hegemónicas y estereotipadas.

El proceso que vivieron los diferentes participantes del ELS fue de construcción, deconstrucción y reconstrucción de identidades, “un proceso de sedimentación, las formas en que las personas, de manera repetitiva se valen de recursos que gradualmente construyen” (Pennycook, 2010, pp. 125-126), en donde la interacción y el diálogo entre ellos jugó un papel esencial: “El lenguaje y la identidad son moldeadas por los precedentes y contextos históricos, discursivos, culturales y sociales actuales” (pp. 125-126).

Tomando en cuenta que los jóvenes profesores están tratando de encontrar una forma propia de ‘ser y hacer como profesor’, se llevaron a cabo discusiones sobre cómo la identidad se relaciona con el discurso. Gee (1996), por ejemplo, define el Discurso (con ‘D’) como “formas de ser en el mundo” (p. viii), ya que “cada Discurso incorpora una ‘teoría’ tácita e implícita que da cuenta de lo que es una persona ‘normal’ y la forma ‘correcta’ de pensar, sentir, y comportarse” (p. ix). Esas teorías, según Gee, son lo que se conoce como ‘ideologías’ (p. ix). Siguiendo a Foucault, Moita Lopes (2002) habla sobre las identidades fragmentadas, las que no son escogidas, sino que son inscritas en relaciones discursivas de poder que son construidas a través de los Discursos.

Teniendo en mente esta concepción de discurso y su relación con las identidades, el primer trabajo que los jóvenes profesores realizaron con sus estudiantes consistió en una primera serie de encuentros etnográficos que tuvieron la función de que los participantes se conocieran, negociaran el contenido y las actividades del Taller de Habilidades Múltiples, y de motivarlos para formar parte del ELS y trabajar de manera colaborativa, participativa y dialógica (Fabian, 2007). Así, en lugar entrevistas profundas, los encuentros etnográficos (Fabian, 2007) se basaron en la interacción

de los y las participantes dentro del contexto del salón de clases en sus respectivas instituciones.

En su papel de etnógrafos, la función más inmediata de las y los jóvenes profesores fue escuchar, escribir y reportar las interacciones con sus estudiantes y las reflexiones a las que dieron lugar estos encuentros etnográficos. Estos reportes tomaron la forma de notas de campo, diarios y reportes finales en dos seminarios de licenciatura. Las reflexiones se dieron durante el transcurso de los dos seminarios que estaban a mi cargo. Del resultado de estas se hablará en la siguiente sección, después de presentar los resultados en términos del conocimiento producido de manera colaborativa.

Análisis e interpretación de situaciones de frontera durante el ELS

El diálogo en los encuentros etnográficos de los que tomaron parte tanto los profesores como los participantes de las dos instituciones generó posiciones y argumentaciones fluidas y fragmentadas, algunas de las cuales se analizan a continuación en cuatro secciones: género y edad, clase social y etnicidad, nacionalidad y apariencia, y justicia social.

Género y edad

Los temas de género y edad se trabajaron en la misma sesión. Como ya se incluyó este tema en la sección anterior, aquí solo se presenta un ejemplo referente al tema de la edad. En todos los grupos de las dos instituciones se llevaron a cabo diferentes actividades para abordar las diferencias de edad, básicamente contraponiendo las percepciones de los participantes sobre niños y sobre adultos. Al igual que en el caso de la discusión sobre género, primero surgió la visión generalizada de que los niños son inocentes, tiernos, caprichosos, etc., y los adultos son responsables, aburridos y trabajadores. Sin embargo, estas posiciones se vieron pronto remplazadas por las varias experiencias y percepciones que contradecían y rebasaban la aseveración inicial.

En Canica, las niñas y niños se centraron en el concepto de trabajo:

Cuando les pregunté si los niños trabajan como los grandes, yo esperaba que dijeran que no, sin embargo, lo que recibí fue un “sí” de todos. Pregunté qué en donde trabajaban, y ellos rápidamente respondieron: “En la frutería, en los dulces”. Y yo les dije: “Tú no trabajas, solo le ayudas a tus papás”. Pero ellos insistían que sí trabajaban. (Diario de Itzel y Julia, 2012)

En DEMA, para alimentar la discusión, una de las profesoras les preguntó si querían volver a ser niños. Muchos contestaron que sí, pues querían volver a la edad de no tener responsabilidades y de contar con el cariño y apoyo de sus padres. Sin embargo, Rosario cambió el sentido de la discusión súbitamente al compartir su triste historia de niña maltratada. Su propósito era demostrar que no todos los adultos eran responsables y cariñosos con sus hijos. Rosario terminó contestando la pregunta de la profesora de esta manera: “No me gustaría ser niña otra vez [y después de un momento de silencio]. Bueno, sí me gustaría, pero si me cambian de padres” (Diario de Mary y Cathy, 2011).

De esta manera, los NNA de DEMA y Canica ayudaron a sus jóvenes profesores a reconsiderar sus conceptos binarios de género y edad, aprendiendo de la realidad que muchos otros mexicanos viven en sus vidas cotidianas.

Clase social y etnicidad

Sobre la actividad de dibujar casas pobres y ricas, Jaime dibujó en la casa de pobre unas gallinas y Ramón dibujó un coche en la casa de rico. Uno de los chicos (el que había dicho que no iba a participar en la clase porque necesitaba armar los adornos para las fiestas patrias), mientras pegaba banderas comentó: “La casa de los narcos tiene lujos y drogas”. (Diario de Jacob y Gabriel, 2012)

En esta breve descripción que dos profesores hacen de una de sus actividades en DEMA nos encontramos con dos aspectos interesantes sobre fronteras de clase. Primero, nos damos cuenta de que, como en la mayoría de ocasiones, los estudiantes iniciaron la discusión estableciendo la concepción hegemónica que define diferencias bien marcadas y delimitadas (pobre/rico; gallinas/coche). Pero inmediatamente nos percatamos, en la siguiente interacción, de cómo uno de los chicos recuerda a sus compañeros lo complejo y absurdo que resulta este binario. Su comentario, contextualizado en la situación en que se encuentran estos jóvenes y complementado con otros pensamientos que expresaron en diferentes ocasiones, puede ser entendido de la siguiente manera: “Los ricos no somos nosotros, y por eso estamos en la cárcel, y los ricos no están aquí; los narcos son ricos y no están aquí, y nosotros somos pobres y estamos acusados de ser narcos”. Desde un punto de vista latinoamericano, Williams añade otra característica importante de la subalternidad: “el límite epistemológico en el cual lo no hegemónico anuncia los límites del pensar hegemónico” (en Szurmuk e Irwin, 2009, p. 256).

En el grupo donde participaban las chicas de DEMA también surgió una interacción interesante sobre este tema:

Algunas chicas se pusieron a dibujar la casa de un pobre y un rico. Trabajando en el dibujo de la casa rica, Ana se quedó pensando y dijo que no tenía más ideas, y Alicia rápidamente le contestó “No tienes ideas porque no eres rica, no tienes casa de un rico, es por eso que no tienes ideas”. Todas se rieron. (Diario de Mary y Cathy, 2013)

Aquí, las chicas, otra vez entre bromas y juegos, establecen una situación de frontera opaca. El otro lado queda indefinido debido a la falta de conocimiento del Otro. Según ellas, no pueden describir algo que no conocen, algo a lo que no tienen acceso y así, de manera por lo demás irónica, la casa del rico quedó vacía en el dibujo de Ana (figura 2).

FIGURA 2. LA CASA RICA VACÍA DE ANA



Fuente: Fotografía de la autora.

Los pequeños de Canica también problematizaron el binario rico/pobre, pero su planteamiento se basa en supuestos muy diferentes. A las jóvenes profesoras les había costado mucho trabajo encontrar una ilustración de una casa pobre para trabajar su actividad. Entonces decidieron dibujarla, lo que según ellas contrastaba muy bien

pues la casa pobre era más chica y solo aparecía en blanco y negro, mientras que la ilustración de la casa rica consistía de varios recortes de revistas de decoración en papel brillante y con muchos colores (figura 3).

FIGURA 3. LA CASA RICA Y LA CASA POBRE EN CANICA



Fuente: Fotografía de la autora.

Después de ubicar las dos ilustraciones en el pizarrón, empezaron la actividad:

Les preguntamos qué casa les gustaba más, la gris o la de colores, y ellos dijeron que la gris. Me llamó mucho la atención su respuesta pues yo esperaba que escogieran la más grande, así que empezamos a preguntar qué no tenía la casa de colores que la casa gris sí tenía, y ellos respondieron, ventanas, patio, flores. Les preguntamos si les gustaría vivir en la casa de colores y ellos dijeron que no, que la casa gris estaba más bonita. Yo estaba sorprendida por la respuesta, porque para ellos la casa gris era la perfecta. Mi compañera y yo tratamos de hacerles ver que la casa de colores era más elegante, que tenía televisión, y ellos decían que también su casa tenía, y les dijimos

que la casa de colores tenía chimenea, y Bety dijo: “En mi casa yo también tengo”. Entonces le preguntamos: “¿Tu chimenea está adentro o afuera?”. Y ella respondió: “Afuera”, y comenzó a describir su chimenea diciendo que le ponían palos para que prendiera. Entonces solo pensé que a lo que ella se estaba refiriendo era al “fogón”, y que para ella tenía el mismo valor que chimenea. (Diario de Julia, 2012)

Desde su perspectiva de cuatro años y con poca experiencia sobre la diferencia colonial, esta pequeña defiende su derecho a nombrar y definir su propia realidad. Las profesoras desgraciadamente representan aquí al Otro hegemónico, quien se cree con el derecho a decidir qué clasificación se les dan a las cosas y qué queda dentro y fuera de esa clasificación. De esta manera, la casa pobre no le pide nada a la rica pues las dos son funcionales y bien dotadas. Bety, como Ana, de DEMA, es probable que no conozca una casa rica, pero eso no le quita el derecho a reconocer sus elementos y usarlos para nominar su propia realidad (“En mi casa yo también tengo”). Así, dentro estos espacios identitarios opacos, Ana, una joven de 18 años, no puede dibujar las características de una casa rica porque, según su compañera, le son desconocidas. Lo innombrable (o imposible de dibujar) contrasta con la fuerte posición de Bety, la pequeña de cuatro años, que, en una interacción inocentemente retardora, le afirma a su maestra que ella conoce el concepto ‘de la casa rica’ del que le habla su profesora y que además sabe para lo que sirve una chimenea porque la tiene en su casa y ha visto cómo la usa su familia.

Nacionalidad y apariencia

Los temas de nacionalidad y apariencia también permitieron el surgimiento de situaciones de frontera fluidas y debatibles. Dos jóvenes profesores en DEMA describieron la posición identitaria de uno de sus alumnos:

Hoy comenzamos a ver los países y los gentilicios de cada uno de los que están mencionados en el libro de ejercicios. Jaime comentó: “Yo no soy mexicano, soy istmeño”. Nosotros le dijimos que el istmo pertenece a Oaxaca, y que Oaxaca pertenece a México, y que por lo tanto era mexicano... Pasamos a la pregunta de *What do you do?* Jaime contestó rápidamente: “Soy narco”. (Diario de Jacob y Gabriel, 2012)

En cuanto a su nacionalidad, Jaime se autodefine dando relevancia a lo local y a la fuerte presencia de su cultura dentro de la región. En este caso, son los profesores los que representan la perspectiva hegemónica que defiende el punto de vista oficial de las fronteras geopolíticas del país y que generaliza nacionalidades, en detrimento

de los contextos y culturas locales. Más adelante, en esa misma clase, Jaime tiene otra vez la oportunidad de posicionarse contrahegemonicamente al contestar abiertamente sobre su ocupación. La mención de una ocupación por demás controvertida en los momentos que está viviendo el país muestra resistencia, pero también honestidad; otro elemento contradictorio, pues, de acuerdo al sentido hegemónico, los narcos no son personas honestas. Según Williams,

La subalternidad es el nombre de los varios puntos de exceso dentro de las historias nacionales y posnacionales del desarrollo latinoamericano. Este es el límite en el cual las narrativas hegemónicas y los modos sociales e intelectuales de reproducción dominante encuentran sus puntos radicales de disfuncionalidad. (en Szurmuk e Irwin, 2009, p. 256)

El binario bueno/malo y las situaciones de frontera con las que juega Jaime son un tema que aborda también Armando, un alumno de reciente ingreso a DEMA y que sufre de lento aprendizaje, según fueron informados sus profesores. Durante la discusión sobre los contrastes entre México y Estados Unidos, “Armando preguntó que si los norteamericanos eran malos, a lo que comentamos que había personas buenas y malas en todos los países, por lo tanto no podíamos hacer una generalización como esa” (Diario de Jacob y Gabriel, 2012).

La pregunta ingenua de Armando responde al contexto local de Oaxaca, en donde la mayoría de los muchachos adolescentes de clase baja, tanto rural como urbana, abrigan la esperanza de irse a los Estados Unidos para trabajar y así solucionar sus problemas económicos. La imagen que puede tener Armando de los estadounidenses se ve alimentada por la fuerte presencia de turistas en Oaxaca, quienes obviamente tienen una forma de vivir diferente a los oaxaqueños. En el fondo, Armando piensa que ser norteamericano no puede ser tan malo:

Cuando les preguntamos si querían ser norteamericanos, Ramón y Jaime contestaron que ‘no’ mientras Armando dijo que ‘sí’, pero inmediatamente cambió de opinión debido a las respuestas de sus compañeros. Ramón y Jaime comentaron que les gusta ser mexicanos por las comidas, los colores, la manera en que es una persona y porque somos libres. (Diario de Jacob y Gabriel, 2012)

Otra vez la situación de frontera se presenta ambivalente, entre un Armando que no sabe si es mejor mostrar abiertamente su deseo de ser como el Otro o unirse a los demás y ganar la membresía al grupo social con el que ahora convive. Aquí también cabe resaltar la ironía de la última característica que los muchachos atribuyen a ser

mexicano (“somos libres”), en el contexto de DEMA. Jugando con los límites de lo que significa libertad, y de manera irónica, los muchachos no se refieren a aquella libertad que les ha quitado la sociedad, es decir, a aquella de la que han sido privados.

Justicia social

Por último, el tema de justicia social fue de interés especial para los NNA de DEMA, ya que se mostraron bastante conscientes de que los Discursos alrededor de este tema los involucran directamente:

A la pregunta de ¿por qué existe DEMA?, Esmey respondió que es para corregir sus errores y que muchos hacen las cosas sin pensarlas. Ella está muy arrepentida de haber hecho lo que hizo porque si no lo hubiera hecho estaría con su hija, que ya tiene 4 años, y añadió que “gracias a Dios” ya iba a salir. Las demás chicas también dijeron estar arrepentidas. Cuando les preguntamos: “¿Quiénes están afuera?” Alicia comentó que “los que están afuera son los delincuentes”, y que hay peores criminales que ellos, y Esmey, Ana, e inclusive Rosario, asienten con la cabeza como haciendo un gesto de “Sí, tiene razón”. Ana agregó que ella es inocente, y dijo que los inocentes y víctimas son quienes están adentro y los culpables y los verdaderos criminales están afuera y no les hacen nada. (Diario de Mary y Cathy, 2012)

Esta deconstrucción identitaria en la que se involucran estas cuatro jóvenes empieza expresando la posición institucional (el discurso con ‘D’) que les ha repetido constantemente que están ahí “para corregir sus errores”. Siguiendo la misma línea institucional, expresan lo que la hegemonía de afuera espera de ellas (“estar arrepentidas”). Sin embargo, unas líneas más abajo se contradice el discurso institucional al declarar su ineficacia (“los que están afuera son los delincuentes”, “los peores criminales”) para hacer justicia, pues el binario adentro-criminales /afuera-inocentes ya no corresponde a lo que expresa el discurso institucional.

Los cambios interactivos al ELS

Partiendo del supuesto de que las identidades son el producto de performatividades sociales ritualizadas (Pennycook, 2010, p. 138), de que se construyen a partir de la actividad y la práctica social (Holland et ál., 1998, p. 5), y de que las identidades son fluidas y cambiantes, podemos afirmar que los encuentros etnográficos, además de generar conocimiento, también influyeron en la definición de la metodología y

enfoque del proyecto ELS. Estos cambios se dieron a partir de decisiones interactivas, generadas a partir de los momentos de reflexión de la práctica etnográfica durante la implementación del proyecto.

Cabe señalar en este momento que, después de la selección de los jóvenes profesores que solicitaron participar en el proyecto, se llevó a cabo un trabajo de concientización y capacitación. Durante varios meses, nos reunimos dos veces a la semana en sesiones de dos horas para reflexionar sobre los conceptos teóricos y metodológicos, y para planear el trabajo etnográfico que se llevaría a cabo con los participantes de cada institución donde inicialmente la tarea principal era la impartición de clases de inglés. No obstante, el primer elemento que tuvo que considerar una modificación y adecuación fue el enfoque de la práctica docente, a partir de las necesidades expresadas por las instituciones participantes. DEMA hizo patente la necesidad de que los profesores practicantes trabajaran talleres manuales —para realizar artesanías— y teatrales —“lo que ha resultado muy positivo en otros planteles de este tipo”, expresó el titular de esta institución—. Con respecto a Canica, a los profesores se les requirió hacer su servicio social alrededor de las necesidades relacionadas a las diferentes edades de los participantes. El grupo de los más pequeños requería de asistencia para sus actividades de recreación y desarrollo social, mientras los más grandes necesitaban apoyo en las tareas y trabajos escolares, así como en el desarrollo de habilidades de lectoescritura. El segundo elemento lo constituyeron las necesidades específicas de los participantes del proyecto, quienes expresaron su interés en un rango muy variado, que iba desde aprender inglés con fines laborales —para trabajar con el turismo o irse a Estados Unidos— hasta participar en actividades interesantes y divertidas —y salir del tedio de sus vidas cotidianas—. Así, los jóvenes profesores reconstruyeron el programa de su curso de inglés, que pasó a ser el Taller de Habilidades Múltiples, donde el inglés era solo un elemento más, pero no el único. La urgencia ahora era la conexión de los aspectos expresados por instituciones y participantes con los requerimientos del programa educativo de la Uabjo, que les obliga a aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes en la enseñanza, particularmente para la enseñanza del inglés en un contexto sociocultural específico.³

A pesar de que desde el principio del proyecto se había pensado en encuentros etnográficos, más que en clases ‘convencionales’ de inglés, como la mejor vía para

³ El objetivo del Taller de Habilidades Múltiples terminó definido como el desarrollo de habilidades diversas (sociales y de colaboración, orales y de lectoescritura en español o inglés, manuales, creativas y recreativas, etc.) de acuerdo a las necesidades individuales, grupales e institucionales (tanto de la Uabjo, como de DEMA y de Canica).

llevar a cabo el estudio, los encuentros se convirtieron en una variedad de interacciones durante las cuales los y las participantes olvidaban sus diferentes posiciones sociales para acortar la distancia y compartir emociones y experiencias muy personales. El mejor ejemplo fue el de la dupla de Mary y Cathy, quienes trabajaron con las cinco chicas de DEMA. Estas últimas se encargaron de hacer que las primeras semanas de la práctica de estas jóvenes profesoras fueran realmente penosas y difíciles. La resistencia, unas veces pasiva y otras abiertamente retardadora —y siempre acompañada de expresiones como: “Ya me aburrí”, “Tengo hueva”, “Mmmm, otra vez ustedes”—, tenía el fin de dejar claro que las despreciaban abiertamente y que no les importaban los esfuerzos de las jóvenes profesoras para llevar a cabo el objetivo del proyecto. Afortunadamente, la situación cambió. Poco a poco, Mary y Cathy se ganaron la confianza de las chicas de DEMA, al punto de convertirse en sus confidentes —de toda serie de secretos— y mediadoras en los frecuentes conflictos entre ellas. Así fue como lo expresaron en su diario:

Hoy comimos con las chavas. La situación ha cambiado completamente. Ya no somos “las de afuera”. Ahora somos sus amigas, sus consejeras y confidentes. Una vez no pudimos ir por varios días, y cuando nos vieron lo primero que dijeron fue: “Pensamos que ya no volverían, y que nos habían abandonado”, y todas nos abrazaron. Fue lindo, increíble. No podíamos creer el gran cambio que se dio. Estamos tan sorprendidas. Ese día dimos la clase y al final no querían que nos fuéramos: “¿Por qué no se quedan a dormir y hacemos una pijamada. Nosotras le decimos al director, va?”. Nos gustó mucho la idea, pero estábamos conscientes que era imposible... (Diario de Mary y Cathy, 2012)

En general, nos enfrentamos a numerosos cambios de horarios que respondían al deseo de los jóvenes profesores de ir sábados y domingos a jugar y a compartir celebraciones y otros eventos especiales, además de involucrarse en actividades de canto, baile y teatro. Todo esto también incluyó cuidar a los pequeños bebés y traer y llevar recados y cartas entre los internos de DEMA.

En el caso de los pequeños de Canica, las dos profesoras tuvieron que ser bastante ingeniosas para construir los retratos etnográficos de sus pequeños participantes. Como todos eran muy pequeños y era imposible que ellos hablaran de sus contextos y antecedentes, las profesoras recurrieron primero a la institución para que les proporcionara información de los preescolares. Sin embargo, la política de Canica hacía imposible compartir la información personal de los pequeños. Lo que hicieron las dos profesoras fue recorrer las calles y mercados donde sabían que las

familias de los pequeños vivían o trabajaban. Así conocieron a la abuelita de Juan, a la mamá de María y a las hermanas mayores de Bety. En todos los casos, las familias estuvieron muy contentas de platicar con las jóvenes profesoras y compartir las historias de los pequeños.

Los jóvenes profesores estaban conscientes de que en el encuentro etnográfico es importante acortar la distancia, lo que muchas veces fue difícil por cuestiones de edad, pero también porque la institución lo complicaba aún más. En DEMA, los profesores fueron presentados como “universitarios” por el director el primer día de trabajo. Este enfatizó en que ellos, los universitarios, eran positivos y estudiosos, y habían logrado salir adelante. Los presentó como “el modelo a seguir” a los adolescentes internos de DEMA. Los profesores me comentaron que se habían sentido muy mal por la posición en la que los había puesto el director, y que les costó mucho trabajo borrar la imagen de “jóvenes modelo” que les había construido en su discurso de presentación.

Un último aspecto que vale la pena mencionar es la peculiar situación de frontera en la que se vio envuelta la dupla de profesores que trabajó en el grupo mixto. Eli y Karol, una pareja heterosexual involucrada sentimentalmente, decidieron desde el principio mantener en secreto su relación amorosa, porque pensaban que no era justo con los y las jóvenes de DEMA, que tenían prohibido involucrarse en este tipo de relaciones sociales. Además, su mismo papel de profesores de clase tuvo que ampliarse para dar paso a la posibilidad de defender y a veces hasta “encubrir” a los estudiantes que mantenían relaciones amorosas “prohibidas”.

Por último, un aspecto que sobresalió en los cambios interactivos durante el desarrollo del ELS fue la actitud de los profesores. Como varios de ellos expresaron: “Dejamos de ser profesores y empezamos a estar conscientes que estábamos aprendiendo mucho más de lo que estábamos enseñando”; “Dejamos de enseñar inglés y lo transformamos en el THM porque sentíamos que lo que menos deberíamos enseñar era gramática y vocabulario”; “Aprendimos a no usar un libro de texto y a no imponer un programa preconcebido”. Así, en términos de metodología de la enseñanza, se rompieron los esquemas convencionales, lo que obligó a estos jóvenes profesores a cambiar la forma de ser y hacer dentro del salón de clases. Por supuesto, este cambio tan radical no se dio de manera natural e inmediata, sino a partir de los ejercicios de reflexión metodológica que llevábamos a cabo semanalmente para discutir, adoptar y adaptar nuestra forma de hacer con los niños y jóvenes de las comunidades vulnerables que estábamos atendiendo. La mayoría de estos cambios respondieron a un enfoque participativo, basado en Freire (1973).

Conclusiones

La primera conclusión de la que nos percatamos los jóvenes profesores y yo misma como diseñadora principal del proyecto durante el ELS es que nos habíamos quedado cortos al definir el objetivo de enseñanza. Pronto nos dimos cuenta de que enseñar inglés no era importante. De ahí la decisión de todos los profesores de no realizar ninguna evaluación de aprendizaje, que un profesor de inglés sí hubiera considerado como parte de su papel dentro del salón de clases. Como uno de ellos expresó: “No podíamos considerarnos la autoridad, si eran ellos los que nos habían enseñado tanto”. Esta realización también favoreció la apertura de fronteras rígidas y bien definidas para dar paso a fronteras fluidas y flexibles. En cuestiones éticas, los jóvenes investigadores aprendieron la ética del etnógrafo que va más allá de la confidencialidad y el anonimato de los participantes, pues también incluyó el no revelar los secretos que sus estudiantes les habían contado y que no podían ser incluidos en ninguno de sus diarios, discusiones en clase ni reportes finales.

El objetivo del estudio del término de frontera es la “visibilización de inequidades, resistencias y negociaciones ocultas o explícitas frente al poder. Acentúa, en particular, actos de demarcación de límites, asimetrías, o cruces entre prácticas pedagógicas hegemónicas con aquellas que plantean algún tipo de corte o desvío” (Belausteguigoitia, en Szurmuk e Irwin, 2009, p. 107). Las sociedades subalternas dentro de un sistema dominante se caracterizan por la subordinación (Guha, en Szurmuk e Irwin, 2009, p. 255) a partir de características como clase, edad, etnicidad, oficio, género, etc. Reforzando esta idea, también se ha usado el término de “sociedades silenciadas” para aquellas sociedades cuyas producciones orales o escritas existen, pero solo de manera local, sin que se hayan tomado en cuenta dentro de la producción planetaria del conocimiento, determinada por las sociedades desarrolladas y silenciadoras (Mignolo, 2000, p. 72). A partir de estos constructos, se puede afirmar que las dos instituciones de las que hemos hablado aquí atienden a poblaciones que provienen de sociedades subalternas, pero que, en su condición de pobreza o transgresión, han tenido que salir de estas. Así, estamos hablando de lo doblemente subalterno, ya que las características y los antecedentes de estos niños y adolescentes, los contextos institucionales en que se encuentran y la percepción externa de la sociedad y su hegemonía colonizadora los representan dentro de las escalas más bajas de la valoración social, partiendo de lo que Zuleta llama la “moral de la crueldad” (2010).

Sin embargo, el subalternismo, según Mignolo, “significa la posibilidad de establecer un vínculo teórico con las diferentes regiones periféricas afectadas por la colonialidad del poder; cruzar fronteras y poner a conversar a los afines” (en Szurmuk

e Irwin, 2009, p. 258). Los registros que hemos leído y analizado en las páginas anteriores nos han dado acceso a las variadas situaciones de frontera fluidas y escurrecidas, obscuras y transgresoras con las que los actores de esta doble subalternidad actúan sus propias identidades al mismo tiempo que las construyen, reconstruyen y deconstruyen. Ya de entrada, la doble subalternidad se puede entender como una situación de frontera, en donde los NNA han transgredido las leyes sociales, en el caso de DEMA, o están en riesgo de escoger el “desvío” (Boumard y Cohn-Bendit, 1995) como criterio para la acción, como es el caso de Canica.

Es así como los espacios que todos los participantes de este proyecto hemos creado juntos no son globalizados sino mundializados, lo que significa que en ellos hemos construido “historias locales en las cuales las historias globales se adaptan, adoptan, transforman y rearticulan” (Mignolo, 2000, pp. 278-279). También podemos hablar de nuestros encuentros como pequeñas locaciones de “resistencia, cambio, adaptación y reformulación” (Pennycook, 2010, p. 79), la “perspectiva de resistencia” de la que habla Canagarajah (1999): “las formas en que los sujetos postcoloniales ‘encuentran maneras de negociar, alterar y oponerse a las estructuras políticas, y la manera en que reconstruyen sus lenguajes, culturas e identidades para su provecho’”.

El propósito de nuestros encuentros etnográficos, nuestros diálogos e interacciones fragmentadas ha sido proporcionar un poco del material cultural —las discusiones de situaciones de frontera— que posiblemente les ayudará a estos jóvenes actores sociales a construir, reconstruir o deconstruir nuevas identidades que “redefinan su posición en la sociedad”, no a la manera en que lo dicta el Discurso institucional de “reinserción a la sociedad”, sino de manera que “busquen la transformación de la estructura social total” (Castells, 1997, p. 9) con un “proyecto de una vida diferente, quizá basándose en una identidad oprimida, pero expandiéndose hacia la transformación de la sociedad como la prolongación del proyecto de identidad” (p. 10). No obstante, este propósito no solo va dirigido a los participantes de estas dos instituciones, sino que también incluye a los profesores practicantes, ya que ellos precisan entender que la intención de este tipo de trabajo no es “rechazar el inglés”, sino, como afirma Canagarajah, “reconstituirlo en términos más democráticos, éticos e inclusivos” (1999).

Bibliografía

- Alarcón, N. (1989). Traduttora/Traditora: A paradigmatic figure of Chicana feminism. *Cultural Critique*, 13, 57-87.

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boumard, P. y Cohn-Bendit, G. (1995). L'autogestion ou l'institutionnel entre le politique et le pédagogique. En P. Boumard y A. Lamihi (Eds.), *Les pédagogies autogestionnaires* (pp. 249-267). Vauchrétien, Francia: Editions I. Davy.
- Cantoral, S. (2005). *Identidad, cultura y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- Fabian, J. (2007). *Memory against Culture: Arguments and reminders*. London: Duke University Press.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, Tierra Nueva.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gee, P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Oxon: Routledge.
- Gee, P. (2001). Identity As an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25. 99-125.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories, global designs*. Princeton: Princeton University Press.
- Moita Lopes, L. P. (2002). *Identidades fragmentadas*. Río de Janeiro: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, L. P. y Cabral Bastos, L. (2010). *Para além da identidade, fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. UK: Routledge.
- Quijano, A. (2008). Coloniality of power, eurocentrism and social classification. En M. Moraña, E. D. Dussel y C. A. Jáuregui (Eds.), *Coloniality at large: Latin America and the postcolonial debate* (pp. 181-224). Durham: Duke University Press.
- Szurmuk M. e Irwin, R. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Siglo XXI.
- Zuleta, M. (2010). La moral de la crueldad. *Nómadas*, 33, 13-29.

CAPÍTULO 2

ESTUDIAR INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA. EL PODER Y LA IDENTIDAD EXAMINADOS A PARTIR DE LA ETNOGRAFÍA COLABORATIVA

Maria Dantas-Whitney y Carmen Cáceda

No es fácil tener un amigo estadounidense. Solo tenemos una clase juntos, pero no tenemos muchas oportunidades para conversar con ellos y cuando hay que trabajar en grupo, ellos sienten que nosotros somos estúpidos o algo así. Tenemos miedo de hablar.

Kim, estudiante universitaria de Corea del Sur

Los comentarios de Kim reflejan la difícil tarea que enfrentan los estudiantes universitarios internacionales que estudian inglés como segunda lengua. Ellos no solo tienen que adquirir la gramática, el vocabulario y las funciones del idioma inglés, sino también aprender a negociar identidades, culturas y relaciones de poder como parte del aprendizaje del discurso académico. Las palabras de Kim nos dan una idea de cómo experimentó el proceso de socialización en un mundo académico lleno de tensión, de lucha interna y de desgaste emocional.

El discurso de la comunidad académica representa a una comunidad cultural aislada que tiene sus propias expectativas, suposiciones y convenciones. Gee (2012) nos recuerda que los Discursos (con mayúscula) son “maneras de comportarse, de interactuar, de valorar, de pensar, de creer, de hablar [...] aceptadas por grupos específicos” (p. 3). El discurso académico tiene estructuras y formas de comunicación particulares “que son privilegiadas, esperadas, cultivadas, convencionalizadas o ritualizadas [...] y [que son] evaluadas por los instructores y las instituciones” (Duff, 2010, p. 175). Estas reglas, convenciones y prácticas culturales a menudo se dan por sentadas y casi nunca son explícitas. Cuando se comprenden y son usadas por los individuos de manera adecuada y efectiva en diferentes contextos sociales, constituyen una forma de “capital cultural”, en los términos de Bourdieu (1986). Para tener éxito en las comunidades académicas, los estudiantes nuevos, o principiantes,

deben tomar conciencia con respecto a cómo las fuerzas sociales dentro del discurso académico afectan la organización y la interpretación de las interacciones; y también a cómo las características de sus propias identidades —referidas a, por ejemplo, sus etnicidades, géneros, idiomas y particularmente a sus conocimientos del idioma inglés— los posicionan en relación con otros miembros de la comunidad.

El proceso de socialización académica no es simplemente un proceso pasivo y predeterminado de adquisición de conocimientos y habilidades, o una imitación o reproducción de normas culturales preestablecidas. Los discursos propios de las comunidades son entidades dinámicas que están en constante movimiento, por lo tanto dicho proceso de socialización involucra “la negociación de dos frentes, en lugar de una enculturación unidireccional [solamente]” (Morita, 2004, p. 575). Los miembros principiantes de una comunidad cuentan con capacidades de agencia y resistencia, de innovación y autonomía que a menudo les permiten experimentar transformaciones personales durante el proceso de socialización (Duff, 2010). Sin embargo, este proceso involucra retos, conflictos internos y ansiedades.

El estudio aquí presentado se desarrolló en el contexto de un curso avanzado de inglés (ESL, por sus siglas en inglés) con énfasis en habilidades de comunicación oral para estudiantes internacionales, quienes planeaban ingresar a programas académicos en universidades en los Estados Unidos. En este curso, los estudiantes con su profesora Maria se comprometieron a realizar un estudio etnográfico colaborativo para indagar la naturaleza de las prácticas discursivas de ese contexto y reflexionar sobre su propio proceso de socialización académica. Como tarea de clase, Maria diseñó su Proyecto de Investigación sobre Lenguaje, el cual invitó a los estudiantes a realizar observaciones y recolectar datos sobre sus interacciones con otros miembros de la comunidad académica.

El proyecto consistió en que los estudiantes hicieran observaciones y compartieran sus hallazgos y reflexiones a través de reportes escritos, discusiones en línea con sus compañeros y diarios auditivos con Maria. Este proyecto tomó como base trabajos realizados por Norton (2000), en los que pondera “la investigación social en el aula” (p. 152), y por Hall (1999), quien propone proyectos que motivan a los estudiantes no solo a reproducir los roles de los hablantes nativos, sino también a empoderarlos para que tomen decisiones informadas sobre la manera en que usan el lenguaje.

Perspectivas teóricas

Este estudio se sitúa dentro de la perspectiva sociocultural, que entiende el proceso de la adquisición del lenguaje esencialmente como un fenómeno social y también

reconoce la influencia del contexto, la identidad y la agencia de las personas en el aprendizaje de un segundo idioma. De acuerdo con Swain y Deters (2007), los enfoques socioculturales consideran el aprendizaje de un segundo idioma como “una actividad muy compleja en la cual se desarrollan el conocimiento y la agencia humana, y se co-construyen múltiples identidades a través de las interacciones con los otros, con uno mismo y con los artefactos culturales de nuestros medio ambientes” (p. 831). Como parte de esta orientación sociocultural, para este estudio también es importante y relevante el concepto de “comunidad de práctica” acuñado por Lave y Wenger (1991). De estos autores también incorporamos el concepto de “participación legítima periférica” (p. 29) para describir el proceso a través del cual los principiantes llegan a ser parte de una comunidad de práctica. Los autores comparan el aprendizaje con el proceso de un aprendiz novato durante el cual este, gradualmente, desarrolla habilidades a través de la participación en las diferentes prácticas situadas de una comunidad dada. Según ellos, el proceso de aprendizaje “nunca es un proceso de transferencia o asimilación” (p. 57). El aprendizaje incluye procesos que van más allá de la mera reproducción o apropiación de las formas, prácticas y valores de una comunidad; y puede involucrar “resistencia, transgresión de normas, incompleta reproducción o desarrollo de múltiples códigos/prácticas, posicionamientos o culturas híbridas” (Duff, 2008, p. 110). Por lo tanto, el aprendizaje es considerado como un proceso de transformación de la comunidad de práctica y esta conlleva “conflictos, intereses, significados compartidos e interpretaciones que se intersectan con la motivación de los participantes e inciden en las transformaciones en términos de su participación y de sus identidades” (Lave y Wenger, 1991, p. 56).

El marco conceptual de la comunidad de práctica es importante para la investigación sobre el aprendizaje de un segundo idioma porque centra su atención en los procesos en los que a los estudiantes se los incluye o excluye de las actividades e interacciones que hacen posible el aprendizaje de un idioma (Watson-Gegeo, 2004). “Las minorías lingüísticas o inmigrantes [...] a menudo enfrentan situaciones de exclusión social y política y pueden reaccionar a esa exclusión con cierta resistencia” (p. 341). Cuando se investiga la adquisición de un idioma en la interacción social, deben ser consideradas las relaciones de poder entre los aprendices de una lengua y los hablantes nativos de esta. Como Norton (2000) sugiere, el sentido de identidad de los aprendices de un segundo idioma se desarrolla a menudo considerando las relaciones de poder entre ellos y los hablantes nativos del inglés. Los investigadores de un segundo idioma “necesitan prestar atención a la forma en que las comunidades y sus prácticas se estructuran para analizar cómo esta estructura facilita o impide el

acceso de los aprendices a los recursos lingüísticos de tales comunidades” (Norton y Toohey, 2001, p. 312).

El proceso coinvestigativo

Este estudio examinó el proceso de 23 estudiantes internacionales que llevaron a cabo una investigación etnográfica en colaboración con Maria, su profesora y una de las autoras de este artículo. Los estudiantes se matricularon en un programa intensivo de inglés como segunda lengua en una universidad en los Estados Unidos, como parte de su preparación para ingresar a la misma en sus respectivos campos de estudio. Este estudio se desarrolló en un curso avanzado, cuyo objetivo principal era desarrollar las habilidades necesarias para que los estudiantes logaran una comunicación oral exitosa en contextos académicos. Las clases tenían lugar de lunes a viernes con un total de 6 horas a la semana, durante 10 semanas. Los jóvenes estaban en el rango de los veinte años y representaban nueve países: Corea del Sur (8 estudiantes), Japón (4 estudiantes), Taiwán (4 estudiantes), Tailandia (2 estudiantes), Francia (1 estudiante), Indonesia (1 estudiante), México (1 estudiante), Arabia Saudita (1 estudiante) y los Emiratos Árabes (1 estudiante).

El estudio duró un año académico. La primera etapa se llevó a cabo durante el trimestre en que los estudiantes estuvieron matriculados en la clase de inglés que dictaba Maria. Durante esta fase, los estudiantes y Maria evaluaron conjuntamente sus procesos de aprendizaje y sus perspectivas sobre sus observaciones, análisis y reflexiones de sus interacciones dentro de la comunidad universitaria. La segunda fase se llevó a cabo durante el siguiente semestre. 10 de los 23 estudiantes participaron en esta fase, que consistió en 18 entrevistas de seguimiento. Estas entrevistas se centraron en las reflexiones de los estudiantes y sus autoevaluaciones sobre su participación en la comunidad de la que aspiraban a ser parte como estudiantes universitarios de tiempo completo, en sus respectivas especialidades.

Sobre las autoras

Maria llevó a cabo todo el proceso investigativo etnográfico en colaboración con sus estudiantes (véase Dantas-Whitney, 2007, 2011a). Recientemente, para el propósito de este estudio, Maria y su colega, Carmen Cáceda, reexaminaron parte de los datos recolectados para explorar conceptualmente los temas de identidad y resistencia con más profundidad. El presente capítulo es el resultado de las colaboraciones interpretativas y reflexiones de ambas. Carmen también tradujo el texto al español.

El proceso investigativo de los estudiantes

Como profesora universitaria, María deseaba crear una estructura para ayudar a los estudiantes a hacer una investigación etnográfica colaborativa en la que observaran, analizaran y reflexionaran críticamente las interacciones dentro del contexto académico de la universidad. Con este propósito, diseñó el Proyecto de Investigación sobre Lenguaje, organizado alrededor de varias tareas, entre ellas, las reflexiones o discusiones diseñadas para construir cada actividad progresivamente. Lo central del proyecto fueron las observaciones etnográficas de los y las estudiantes, llevadas a cabo en contextos académicos tales como clases, talleres y asesorías.

Para generar ideas sobre preguntas de investigación significativas, los estudiantes trabajaron tomando notas de su autoobservación al inicio del trimestre. Para esta tarea los estudiantes tenían que escribir los detalles de todas sus interacciones durante dos días completos con hablantes del inglés en la comunidad universitaria. También debían escribir la información del contexto, el propósito de la conversación y el idioma usado. Luego, los estudiantes usaban la plataforma discursiva en línea para reflexionar sobre su propia participación en las interacciones en inglés. Intercambiaban ideas entre ellos y hacían preguntas, como, por ejemplo, “¿Cómo te sientes cuando participas en discusiones con hablantes del inglés en el contexto universitario?”.

Pienso que nosotros [los franceses] tenemos más contacto físico que los estadounidenses. Por ejemplo, nosotros a menudo no nos damos la mano, salvo que sea alguien a quien no conocemos bien, pero nos besamos mucho, quizás demasiado. Estamos acostumbrados a tener menos espacio personal que los estadounidenses sobre todo cuando hablamos. Pero no sonreímos cuando alguien nos mira en la calle, por ejemplo. ¡Eso da pena! (Liana, estudiante universitaria de Francia)

No siempre me siento cómodo hablando con los estadounidenses. De hecho, a los estadounidenses les gusta hablar... sonreír y reír... Las conversaciones de alguna manera son diferentes a aquellas que tengo con los hablantes de mi idioma. Usted sabe, los estadounidenses tienen diferentes maneras de saludar, los temas de los que hablan también son diferentes al igual que los sentimientos, las emociones que usan, todo ello es diferente... (Khaled, estudiante universitario de los Emiratos Árabes)

Una vez que los estudiantes habían participado en estas discusiones, iniciaban la planeación de sus proyectos individuales. Muchos prepararon un diario auditivo en el que seleccionaban los temas en los que deseaban profundizar. La realización de

esta actividad les ayudó a formular sus preguntas de investigación. Maria escuchaba sus diarios y grababa su propia retroalimentación para los estudiantes, creando un diálogo con ellos.

Mencionaste que algunas veces te sentías incómodo o te daba vergüenza cuando intentabas expresar tus ideas... Bueno, eso es muy natural, pero pienso que no deberías sentirte avergonzado por ello. Después de todo, tú sabes, eres bilingüe, hablas dos idiomas. Las personas deberían entender que el inglés es un idioma extranjero para ti y que no siempre va a ser fácil. (Diálogo en un diario auditivo entre Maria, la profesora, y Yoon, estudiante universitario de Corea del Sur)

Los estudiantes investigadores utilizaron técnicas de recolección de datos usando el marco conceptual de Hymes (1972) en lo referente a la habilidad del habla (Speaking, en inglés) como su sistema de análisis y observación. Este marco conceptual está diseñado para guiar la descripción de un evento del habla en particular centrándose en ocho componentes: la situación (el contexto y la escena); los participantes (sus edades, roles, géneros y etnicidades); los fines (metas y logros); la secuencia del acto (la forma y el contenido del mensaje); el registro (el tono, el modo y el espíritu de la comunicación); los instrumentos (los canales y las formas de comunicación); las normas (de interacción y de interpretación) y el género (tipo de evento). Se usó este marco conceptual como una manera de ayudar a los estudiantes a que se centraran en características concretas de la comunicación durante la recolección de datos en sus observaciones.

El contexto de la conversación fue muy importante. Cuando hablábamos en un lugar relajado, como una cafetería o un restaurante, este nos ayudaba a que habláramos durante mucho más tiempo. (Jae, estudiante universitario de Corea del Sur)

Cuando participo en un grupo, el tema decide mi actitud. Si sé sobre el tema, puedo unirme más activamente en el debate. Pero si no sé mucho sobre el tema, solo me gusta escuchar y obtener nueva información... Me siento más cómodo cuando hablo sobre algo que ya conozco en inglés. Sé cómo explicar mi pensamiento y puedo agregar ideas la próxima vez. (Hiroko, estudiante universitaria de Japón)

Cuando usualmente hablo con mis amigos de la residencia estudiantil en el corredor... me siento muy cómoda, así como cuando hablo con otras coreanas, muy, muy cómoda... Sin embargo, cuando participo en una conversación en clase o en otros lugares con personas extrañas, la historia es completamente distinta. Usualmente me

“congeló”, me pongo nerviosa. Así me sentí cuando empecé las clases en la universidad. Cuando mi grupo me preguntaba qué había aprendido de la clase, me convertía en una roca. Aunque tuviera una buena idea, no les daba mi opinión a ellos. (Eun-Hee, estudiante universitaria de Corea del Sur)

Después de que los estudiantes recolectaron los datos y los analizaron en clase, estuvieron listos para continuar el trabajo de campo. Los estudiantes hicieron observaciones en contextos tales como salones de clase, sesiones de talleres, encuentro con grupos de estudio y en las oficinas de los profesores. La mayoría de los estudiantes recolectaron sus datos a través de notas de campo y un grupo escogió grabar y transcribir sus interacciones. Después de cada observación, los estudiantes examinaron la información que habían recolectado y escribieron reportes breves sobre sus observaciones en los que reflexionaban sobre sus experiencias e intentaban dar respuesta a las preguntas de investigación que ellos mismos habían formulado. Algunos ejemplos de las preguntas de investigación formuladas por los estudiantes son: ¿Cuáles son las diferencias en los estilos de comunicación de hombres y mujeres? ¿Cómo expresa la gente el desacuerdo en las interacciones formales? ¿Cómo el lenguaje corporal mejora la comunicación en situaciones académicas? ¿Cómo interrumpe la gente de manera educada? En clase se generaron discusiones llenas de entusiasmo sobre sus hallazgos y también intercambios de ideas sobre las posibles interpretaciones de los datos.

—Ahora, los participantes, ¿cuántos participantes?

—[Los estudiantes responden]: Quizás seis o siete.

—¿Quiénes son? Cuando hablamos sobre el rol, eso es lo que quiero decir. ... Si estuviéramos describiendo este contexto, los roles serían los estudiantes y la profesora ¿verdad? Si están describiendo una reunión de estudio, los roles serían los compañeros de clase, ¿verdad? Todos están... en una clase juntos, ¿verdad? Algunas veces pueden ser solo amigos, eso es un rol. Hum... El género, el género es muy importante en esta conversación, ¿verdad?

—[Los alumnos responden] Solo una mujer y seis hombres.

—Entonces, a la pregunta de quién es el que más puede hablar: el hombre o la mujer... quizás dependa de cuántos hombres y cuántas mujeres hay... Depende del ambiente, depende del tema de la conversación ¿verdad? Está bien. ¿Cuántos años? ¿Cuántos años creen que tienen [los participantes]? (Maria guiando una discusión en clase)

Basándose en los análisis de sus observaciones, los estudiantes usaban las discusiones en línea como una oportunidad para compartir y tratar de entender sus hallazgos. Comparaban y contrastaban las interacciones que ellos habían observado y a la vez revisitaban sus comentarios autorreflexivos escritos en línea. Cuando tenían la oportunidad, respondían con más preguntas y reflexiones a los comentarios que ellos mismos habían escrito. Maria contribuía a la discusión en línea, agregando sus propias ideas y preguntas. Este proceso colaborativo de análisis de datos continuo enriqueció significativamente la experiencia coinvestigativa. Los dos testimonios a continuación muestran intercambios entre dos estudiantes, y entre un estudiante y la maestra Maria. En ambas situaciones, los interlocutores aclaran y amplían sus comprensiones sobre los factores complejos que afectan las interacciones.

Tu reacción... es similar a la mía. Para mí, cuando me siento segura de que mi opinión es correcta discuto con mucha confianza. Por otro lado, si no estoy segura, solo escucho y trato de entender la opinión de las otras personas. Además, la mayoría del tiempo depende del tema de la discusión, esto es, si me siento cómoda con el tema, siempre me siento segura de poder debatir. (Diálogo en línea entre Porntipa, estudiante universitaria de Tailandia, y Amy, estudiante universitaria de Taiwán)

¡Tu descripción de cómo el lugar puede influir en la manera en que usamos los gestos es muy interesante! El ambiente físico alrededor nuestro, por ejemplo, los objetos, los muebles, el plan de una sala, puede tener un efecto profundo en la manera cómo nos comunicamos, pero a menudo no nos damos cuenta de esto. También mencionaste que las personas usan gestos sin darse cuenta de que los están usando. ¡Pienso que tienes razón! Muchas reglas de comunicación no son explícitas; entonces, la mejor manera de aprenderlas es observar a las personas en estas interacciones. (Diálogo en línea entre Maria, profesora, y Jin Young, estudiante universitario de Corea del Sur)

Al término del curso, los estudiantes prepararon una última reflexión en un diario auditivo para evaluar el proyecto en su totalidad. Usaron la información de sus instrumentos de recolección de datos, los reportes de sus observaciones, los diarios auditivos y las discusiones en línea para reflexionar sobre lo que habían aprendido. También intercambiaron ideas de lo que les había sorprendido y compararon los datos con situaciones similares en sus países. Finalmente, hicieron planes para desarrollar acciones relativas a su participación en interacciones futuras.

Lo que aprendí al observarme... me ayuda a conocerme más. Entonces, en el futuro espero ser yo misma en un ambiente donde se habla el inglés. Porque algunas veces he ocultado mis sentimientos, mis opiniones, mis ideas solo porque no tengo el dominio del idioma [inglés] para compartirlo con las otras personas. (Porntipa, estudiante universitaria de Tailandia)

Lo que he aprendido del proyecto investigativo es sobre la actitud, es decir, aprendí cómo pensar en aspectos o ideas diferentes y cómo analizar de diferentes maneras o puntos de vista para descubrir lo que deseo saber. Entonces pienso que la actitud es muy, muy importante para mí en la vida... Pienso que en la vida de todos nosotros... porque la vida es un aprendizaje... un proceso. Y... el aprendizaje continuará infinitamente. Entonces, el método, las maneras y los procedimientos que usemos influirán en lo que logremos. (Amy, estudiante universitaria de Taiwán)

Ahora no veo la vida como lo hacía antes. Pienso que lo que usaré en el futuro es tener una mente más abierta sobre las diferencias que he observado. (Liana, estudiante universitaria de Francia)

El proceso investigativo de la profesora investigadora

Como profesora universitaria y coinvestigadora de este estudio, además de examinar materiales —los instrumentos de recolección de datos de los estudiantes, las entradas de las discusiones en línea, los diarios auditivos y los planes de trabajo—, Maria seleccionó, grabó y transcribió algunas clases; a la vez, mantuvo un diario de campo donde registró los eventos diarios de la clase y también escribió preguntas personales, inquietudes e intuiciones sobre el estudio en su totalidad. Además, como se mencionó anteriormente, realizó entrevistas de seguimiento con algunos estudiantes fuera de la clase.

Maria y los estudiantes compartían ciertas características personales. Su experiencia anterior como estudiante internacional de Brasil en una universidad estadounidense y su situación como hablante no nativa del inglés le ayudaron a entender las perspectivas de los estudiantes, a desarrollar una buena relación con ellos y a crear oportunidades para dialogar y cooperar con ellos durante el estudio. Sin embargo, también reconoció que había una diferencia de poder importante entre ellos como estudiantes y ella como profesora. Como su maestra, tenía la autoridad de evaluarlos en clase y, por tanto, de incidir en su participación. Su edad y su rol como profesora universitaria y como miembro de la comunidad académica fueron factores adicionales

que la distanciaban de sus estudiantes. Sin embargo, su aspiración era crear una comunidad de investigación basada en la negociación y la reciprocidad, sobre todo al comprometerse con esta coinvestigación en el salón de clase. La estructura del Proyecto de Investigación sobre Lenguaje les ayudó a unirse más durante el análisis de los datos; a la vez, les dio ánimo, elogios y retroalimentación positiva a cada uno de ellos. Similar a Milstein (2010), “la decisión de incluir [a mis estudiantes] como colegas e interlocutores me dio perspectivas que enriquecieron varios aspectos de mi trabajo” (p. 11). Al leer las observaciones y las reflexiones de los estudiantes durante el proceso investigativo, María pudo entender mejor las experiencias de ellos fuera del salón de clase y los retos diarios que enfrentaban en una comunidad universitaria. Los conocimientos logrados a lo largo de este estudio le han posibilitado una mejor comprensión de las experiencias de los estudiantes y el desarrollo de un trabajo más crítico en la práctica diaria dentro de las aulas como profesora universitaria.

Explorando identidades, emociones y relaciones de poder

Esta parte del capítulo se centra en las reflexiones de dos estudiantes: Kim y Mark, quienes ayudaron a María a explorar la forma en que los estudiantes negociaban sus identidades, sus emociones y las relaciones de poder dentro de una comunidad académica durante este proceso colaborativo de investigación.

Kim era una estudiante universitaria de Corea del Sur y tenía alrededor de veinte años. Se estaba especializando en literatura inglesa. Cursó el tercer año de estudios en una universidad coreana y fue a los Estados Unidos como parte de su experiencia en el extranjero por un año. Después de ese año, su plan era regresar a Corea del Sur para estudiar un año adicional y obtener su título universitario. Mark era un estudiante de postgrado de Taiwán, y tenía alrededor de veinticinco años. Deseaba especializarse en pesquería y fauna silvestre. Acababa de obtener su grado de maestría en Taiwán y había venido a los Estados Unidos para seguir sus estudios doctorales. Tomaba clases de inglés antes de ser admitido al programa de postgrado de tiempo completo. Tanto Kim como Mark eran jóvenes que experimentaban, por primera vez, el sistema de una universidad extranjera.

Mark y Kim fueron seleccionados para este análisis por varias razones. Ellos fueron parte de los diez estudiantes que participaron en las entrevistas con María dos trimestres después de que el curso hubiera terminado. Por lo tanto, tuvieron la oportunidad de continuar su participación en diálogos y reflexiones mientras iniciaban sus estudios académicos en sus respectivas disciplinas. Mark y Kim eran de Asia, y compartían la etnicidad de la mayoría de los alumnos de la clase (así como también

la mayoría de los alumnos internacionales en la universidad). Los dos participantes también representaban la diversidad de la clase en término de géneros (femenino y masculino) y diferentes niveles académicos —Kim era alumna de pregrado y Mark alumno de posgrado—. Sin embargo, lo más importante fue que tanto las acciones como las reflexiones de Kim y de Mark revelaban contrastes interesantes relacionados con los temas de identidad, emociones, resistencia y relaciones de poder.

Un tema recurrente en este estudio fueron los retos particulares que los estudiantes enfrentaban cuando interactuaban con sus compañeros de clases y sus profesores estadounidenses. Tanto Kim como Mark veían a sus compañeros estadounidenses como poco cooperativos y sin deseos de involucrarse en intercambios comunicativos, y a menudo eran excluidos y no podían participar en proyectos de grupos con ellos. Sin embargo, las experiencias de los estudiantes con los profesores universitarios eran más diversas. Algunos estudiantes describían a sus maestros como personas renuentes a hacer cambios o adaptaciones en sus clases para poder ayudarlos en el logro de sus necesidades lingüísticas. Mark y Kim, como se puede leer más adelante, sostenían que sus maestros, a pesar de tener buenas intenciones, los colocaban en posiciones de vulnerabilidad. Kim y Mark respondían de diferentes maneras a las posiciones identitarias que les eran asignadas por sus compañeros de clase y por sus profesores. Las observaciones y reflexiones presentadas a continuación derivan de sus diálogos colaborativos con Maria mientras estaban estudiando su primer curso académico con compañeros estadounidenses en sus respectivos programas.

Kim: “Siento que los fastidio a causa de mi nivel de inglés”

Mientras estaba matriculada en un curso universitario con compañeros estadounidenses, Kim insistentemente expresaba sus frustraciones con respecto a su posicionamiento en clase, en comparación con sus compañeros hablantes nativos de inglés. Ella describe así su experiencia durante una reunión con sus compañeros estadounidenses:

Tú sabes, estoy estudiando la clase de Macroeconomía, y te he comentado que teníamos que formar grupos para nuestro examen de medio trimestre. Y había muchos estadounidenses allí, más de cincuenta... Y yo me sentía como: “Oh, ¿cómo voy a hablar con ellos?” Porque, tú sabes, nuestro inglés no es tan bueno y algunas veces siento que los fastidio a causa de mi nivel de inglés. Ellos quieren hablar de muchas cosas y está esta chica que no puede hablar inglés muy bien, y quizás ellos piensan que ella no puede ayudarlos.

Kim reflexiona sobre los esfuerzos para unirse al grupo de estudio y para trabajar colaborativamente con sus compañeros estadounidenses en la preparación para su examen de medio trimestre (“teníamos que formar grupos para nuestro examen de medio trimestre”). Sin embargo, no es capaz de contribuir a la reunión porque siente que “fastidiaba” a sus compañeros. Ella se mantiene en silencio durante la reunión porque asume que sus compañeros no apreciarán sus contribuciones por lo limitado de su inglés. Kim empieza a tener un diálogo interno, como si tomara la voz de un compañero estadounidense, y se refiere a sí misma en tercera persona: “Está esta chica que no puede hablar inglés muy bien... Y quizás ellos piensan que ella no puede ayudarlos”. Kim luego explica que los estadounidenses muchas veces son poco serviciales o renuentes a cooperar con los estudiantes internacionales en los proyectos de grupos. Así cuenta la experiencia de su amiga coreana:

Y escuché a mi otra amiga... Cuando hubo un grupo de estudio o algo así, ellos [los coreanos] piensan que los estadounidenses no quieren que ellos estén en sus grupos... Y mi amiga dice que no es fácil hacer amistad con los estudiantes estadounidenses. Los estudiantes solo toman una clase juntos, pero no tienen muchas oportunidades para hablar con ellos y cuando hay que formar grupos, ellos [los coreanos] se sienten estúpidos o algo así. Ellos tienen miedo de hablar... Ella comentó que algunas personas no quieren hablar con ellos, y si hay una reunión, algunas veces no los llaman. Los estadounidenses hacen el proyecto por sí solos y luego ella solo obtiene el producto final.

En palabras de Kim, los estudiantes internacionales algunas veces se sienten “estúpidos” cuando trabajan en grupos con sus compañeros estadounidenses porque “tienen miedo de hablar”. Además, ella agrega que los estudiantes estadounidenses a menudo excluyen a los estudiantes internacionales de las reuniones de grupo (“si hay una reunión, algunas veces no los llaman”) y escogen trabajar “por sí solos”. Esta situación crea un sentido de impotencia en los estudiantes internacionales, quienes, en primer lugar, no tienen confianza en sus habilidades en inglés. Las observaciones de Kim son consistentes con los hallazgos de Leki (2001) quien sostiene que los estudiantes nacionales “[usan] el poder para negar el acceso [a los estudiantes internacionales] a algunas de las prácticas de la comunidad universitaria estadounidense y por lo tanto de participar completamente en esta” (p. 61).

Otros estudiantes en este estudio usaron palabras tales como “diferente”, “no aceptado”, “desalentado” e “inferior” para describir sus profundas luchas emocionales cuando interactuaban con sus compañeros nacionales. Estos sentimientos de inferioridad e incompetencia se unen a las relaciones de poder que los estudiantes

tienen que negociar a diario dentro de la comunidad académica y con su posicionamiento marginalizado como estudiantes internacionales (Norton, 2000).

Muchos estudiantes no son capaces de apartar las imágenes de debilidad que sus compañeros y profesores tienen de ellos. La experiencia de Kim, narrada en el siguiente testimonio, refleja el rol que los profesores universitarios pueden jugar cuando establecen desigualdades entre los estudiantes y orquestan oportunidades de aprendizaje en clase. Kim describe una experiencia con un profesor que ella consideraba muy comprensivo:

Al inicio del trimestre, fui a hablar con él sobre la clase y yo deseaba saber qué tipo de clases él nos iba a dar y además deseaba que supiera que yo era una estudiante internacional y que mi... primera lengua no era inglés. Él entendió que yo no era muy buena hablando y escuchando en inglés... Le pregunté: “¿Puedo usar un diccionario durante el examen, porque no soy muy buena en inglés y todo?”. Y él dijo: “Está bien”. Y él dijo que le daría gusto volver a reunirse conmigo en cualquier momento. “Entonces si tienes alguna pregunta o algún problema, puedes venir a mi oficina”. Pero después de esa reunión no regresé a su oficina.

Kim dio el primer paso al visitar al profesor para presentarse y pedirle permiso para usar un diccionario durante los exámenes. El profesor fue receptivo frente a sus necesidades; le dio permiso para usar el diccionario —lo cual es una adaptación de enseñanza razonable— y la motivó a que regresase a su oficina en cualquier momento que necesitara su ayuda. Kim demostró un gran sentido de agencia en su determinación de visitar al profesor en su oficina y al negociar el uso del diccionario. Sin embargo, en esta situación ella se posicionó en desventaja al informar a su profesor que no era “buena en inglés” y al no aprovechar el ofrecimiento del profesor para tener más apoyo (“después de esa reunión no regresé a su oficina”). La imagen de Kim de “estudiante internacional” que no es “tan buena en hablar y escuchar en inglés” puede haber influido en las subsiguientes acciones del profesor en clase:

Entonces, después de esto, un día, él necesitaba preguntar algo a toda la clase. Pero él sabía que yo era algo miedosa... Él preguntó a cada estudiante, excepto a mi fila... Él preguntó: “¿Qué tenemos [para hoy]?” “Siguierte, siguierte, siguierte, siguierte”. De hecho, él sabe el nombre de todos los estudiantes en la clase, él también sabe mi nombre. Él se saltó una o dos filas. Una de ellas era mi fila... Eso me contentó... Yo estaba muy nerviosa y creo que el maestro lo entendió.

Tal como lo describe Kim, su profesor pidió a cada estudiante en clase que respondiera una pregunta y llamó a los estudiantes uno por uno, de acuerdo a como estaban sentados (“Él preguntó: ‘¿Qué tenemos [para hoy]?’”, ‘Siguiente, siguiente, siguiente, siguiente’”). Sin embargo, como él sabía que Kim “estaba muy nerviosa”, él decidió no preguntar a los que estaban sentados en su fila (“Él se saltó una o dos filas. Una de ellas era mi fila”). El profesor de Kim parecía ser muy perceptivo ante su aprehensión de no hablar en voz alta en la clase. No solo decidió no hacer una pregunta a Kim, sino que decidió saltarse la fila entera para no centrar la atención en ella.

El profesor de Kim quizás demostró un juicio experto en su decisión de no ponerla en una situación incómoda. Este era el primer trimestre de Kim como estudiante en una clase universitaria en inglés. Probablemente ella necesitaría más tiempo para sentirse segura en el uso del idioma antes de hacerla participar oralmente en clase. Sin embargo, Auerbach (2000) expresa que debemos “ser cuidadosos de no silenciar a los estudiantes mientras respetemos su silencio” (p. 162). Supongamos por un momento que todos los profesores de Kim —presentes y futuros— decidieran hacer lo que este profesor hizo: pasar por alto a una estudiante cuando se hacen preguntas para todos, sin esperar nunca que esa estudiante alcance el mismo nivel de participación que sus compañeros de clase. En tal sentido es difícil imaginar cómo Kim podría empezar a interactuar en las discusiones de clase sin ser motivada a hacerlo por sus profesores. Kim probablemente continuaría en silencio y nunca contribuiría a los diálogos en clase y a la construcción colectiva del conocimiento. Su autoimagen de “estudiante internacional” que no es “tan buena en sus habilidades de habla y escucha” se perpetuaría a lo largo de su profesión universitaria. Kim reflexionaba que “eso la alegró”. Kim fue capaz de negociar activamente un acuerdo con el profesor, esto es, su silencio en clase, que, si bien le daba una posición marginal, le sirvió para estar cómoda en el salón de clase.

Mark: “A mí no me gusta obtener notas por buena voluntad. A mí me gustaría obtener una nota por mi esfuerzo”

Sin embargo, como se puede leer más abajo, el caso de Mark fue contrario. Él se resistió a este trato diferente del profesor basado simplemente en que él era un estudiante internacional. Como Kim, Mark también expresó una gran frustración con respecto a sus interacciones con los estudiantes nacionales (léase estadounidenses). Sus reflexiones ejemplifican que aun cuando los estudiantes internacionales deciden superar sus inseguridades e intentan reclamar su derecho a contribuir a la resolución

de problemas en grupo, enfrentan muchos retos. Mark recuerda así un incidente particularmente doloroso mientras trabajaba en un proyecto de grupo en clase:

Hace tres o cuatro semanas, tuve un gran pesar [porque] no pude hacerme entender muy bien; entonces ellos [compañeros de clase] pensaron que mi idea no era muy valiosa... Yo pensé que el trabajo era muy fácil para mí, tú sabes. Pero no pude explicar todas las cosas muy bien.

Mark describe que el trabajo en grupo en ese día fue particularmente fácil para él, entonces estaba decidido a explicar la solución a su grupo. Sin embargo, como no pudo expresarse muy bien en inglés, sus compañeros de grupo sintieron que su idea “no era muy valiosa”. Él continuó describiendo su persistente intento de encontrar a un miembro de grupo que pudiera escuchar sus ideas:

Pienso que pueden ser perezosos o algo así, porque cuando explico la idea de una manera y ellos no pueden entenderme, intento de otra manera y de una tercera manera y de una cuarta manera. Pero de repente después de la segunda manera ellos dicen “Está bien, está bien”... Intenté hablar con uno de ellos, pero él dijo “Está bien, está bien”. E intenté otra vez y él dijo: “Está bien, está bien”. ¡Y finalmente encontré a alguien!

Mark empieza a desplazar la responsabilidad causada por su incompetencia para comunicar su idea al grupo. En lugar de echarle la culpa a sus propias habilidades en inglés, atribuye la falla de la interacción comunicativa al hecho de que los estudiantes estadounidenses a menudo son “perezosos” y no desean colaborar con él para entender lo que quiere decir. Los estudiantes de este grupo se sintieron frustrados en sus intentos de comunicación y dijeron “Está bien, está bien” (es decir, “No importa”). Sin embargo, Mark estaba decidido a explicar la solución del trabajo a su grupo y no se dio por vencido. Explica que al final pudo encontrar a un miembro del grupo que fue “paciente” con él.

Y luego el [compañero] que fue paciente conmigo, explicó mi idea a los otros miembros del grupo. Entonces, tres o cuatro miembros del grupo estuvieron haciendo el proyecto a mi manera. Pero nadie sabía que era así. ¡Todos pensaban que era a su manera [la del compañero] y no la mía!

Mark finalmente encontró a un compañero estadounidense que escuchó sus ideas. Pronto, este compañero explicó las ideas de Mark al grupo y luego a los otros miembros de otros grupos en la clase. Sin embargo, como el compañero de clase

fue quien explicó la solución a los otros, todos en la clase pensaron que esta idea era del compañero y no la idea de Mark. Por un lado, la resistencia y perseverancia dio buen resultado porque él pudo ser capaz de contribuir al grupo y hacer valer su competencia académica. Sin embargo, no logra ser reconocido por el grupo como un miembro competente de la clase porque todos asumieron erróneamente que su compañero local —y no Mark— había sido quien encontró la solución al problema. Este tema de resistencia y perseverancia estuvo presente también cuando Mark reflexionó sobre sus interacciones con sus profesores.

Mark describe a un maestro que parecía ser más sensible a sus retos lingüísticos pero que menoscababa sus acciones y su autoestima.

Él me dijo: “Está bien, Mark, de acuerdo a tu nota de medio trimestre, tu final y tu proyecto, creo que obtendrás una B-. Pero como tú eres un estudiante internacional y tú trabajas bastante, te doy una B”. Pero, sabes, estuve realmente molesto, muy, muy molesto en ese momento... porque... de hecho ningún profesor me había hablado de esa manera... Yo fui un buen estudiante cuando estudiaba en Taiwán. Nunca he sido tratado así... No me gusta obtener una nota por buena voluntad. Me gusta obtener una nota... que refleje mi esfuerzo.

El profesor de Mark parecía estar consciente de las dificultades que él tenía con el idioma y de sus esfuerzos por mejorar en clase. Al final del trimestre, cuando Mark recibió una nota baja, el profesor decidió aumentarle la nota “[porque él era] un estudiante internacional”. Esta situación hizo que Mark se sintiera “muy molesto”. Como lo menciona Mark, él siempre había sido un “buen estudiante” en Taiwán y no quería “obtener una nota por la buena voluntad [de un maestro]”, él quería recibir notas que reflejaran su “esfuerzo”.

A pesar de sus buenas intenciones, el maestro actuó, en cierta medida, quitándole el poder a Mark. El maestro parecía tener empatía con los desafíos de Mark como estudiante internacional, quizás tomando en cuenta el esfuerzo lingüístico y cultural que Mark estaba llevando a cabo. Sin embargo, en lugar de adaptar la instrucción a fin de que Mark pudiera sobresalir por sus propias habilidades, optó simplemente por subir su calificación al final del trimestre. Aun así, Mark decidió demostrarle su competencia académica a este profesor: “Entonces, antes de salir de su oficina, le dije: ‘Me matricularé en su clase el siguiente trimestre... Y le prometo que obtendré una mejor nota’”.

Mark dijo que se registró en un curso diferente, pero con el mismo maestro en el siguiente trimestre. Él grabó todas las clases y las escuchó otra vez en casa, tomando notas detalladas. En esta oportunidad el maestro también le dio algunos apuntes para

acompañar las clases, que facilitaron la comprensión de Mark significativamente. Él describe de esta manera los resultados de sus esfuerzos: “Hubo dos exámenes de medio trimestre, un final y un proyecto, y en ambos exámenes de medio trimestre obtuve una nota de más del 90 %... Pienso que voy a obtener una ‘A’ en esa clase”.

Los esfuerzos extras de Mark dieron resultados positivos —por ejemplo, grabar las clases y escucharlas otra vez en casa— y combinados con los esfuerzos del profesor para enriquecer el aprendizaje —esto es, dar apuntes para acompañar las clases— le permitieron sobresalir en el curso. En esta oportunidad, Mark se sintió empoderado porque sabía que la nota alta era el verdadero reflejo de su trabajo en este curso.

Mark era un estudiante que tenía confianza en sus habilidades académicas y fue capaz de sobreponerse a la débil imagen originalmente asignada por su profesor: la imagen de un estudiante internacional incompetente pero trabajador que necesita de la “buena voluntad” de sus maestros para tener éxito en el campo académico. Al hacer esto, Mark fue capaz de construir una identidad más poderosa para él. Cambió sus estrategias de estudio y mejoró sus notas; sin embargo, hizo algo que lo empoderó aún más: enfrentó a su profesor y resistió la identidad deficitaria de una manera explícita, al anunciar que “obtendría una mejor nota el siguiente trimestre”. A través de sus acciones, es posible que Mark haya abierto mejores posibilidades de aprendizaje para los futuros estudiantes internacionales que pueda tener este maestro.

La agencia y la resistencia

Algunos aspectos de las identidades de Kim y de Mark tales como sus géneros, sus edades, sus etnicidades, sus niveles académicos y sus metas indudablemente tuvieron un impacto en los resultados de sus interacciones con sus compañeros de clases y sus profesores, y en las estrategias que usaron para negociar su participación en actividades académicas. La identidad femenina de Kim puede haber jugado algún rol en la respuesta de su profesor a su petición. Las metas académicas de Mark como estudiante graduado pueden haber influido en su deseo de “probarse a sí mismo” ante sus compañeros de clase y su profesor. En ambos casos, la etnicidad asiática de Kim y de Mark puede también haber afectado los juicios, intercambios y acciones generadas durante las interacciones comunicativas. Sin embargo, es importante notar que tanto Kim como Mark hicieron uso de sus capacidades personales de agencia, emplearon estrategias de resistencia y generaron posiciones identitarias alternativas que encajaron dentro de sus necesidades individuales.

Canagarajah plantea la necesidad de emplear “teorías de resistencia” en la investigación de prácticas educativas para explicar cómo los individuos pueden desarrollar

su poder de agencia, resistir las posiciones de identidades marginalizadas atribuidas a ellos por el discurso dominante y cambiar las dinámicas de poder.

Mientras el pensamiento de resistencia reconoce el poder de los discursos dominantes para constituir subjetividad y confiere identidades marginales a algunos, también facilita una negociación crítica con los discursos dominantes como un paso importante para resistir los poderes de las estructuras. (1999, p. 31)

Kim y Mark usaron diferentes maneras de resistencia para negociar sus identidades con sus compañeros y sus profesores dentro del discurso dominante de la universidad. Kim visitó al profesor en su oficina y negoció su silencio durante las discusiones de toda la clase. En los trabajos de grupo con sus compañeros, ella también decidió estar en silencio como para no “molestarlos” con su inglés que no era “muy bueno”. A Kim, su silencio la hacía sentirse segura y relajada. Ella se sentía “contenta” sabiendo que su profesor no le haría responder preguntas en frente del grupo. Por otro lado, Mark se resistió a aceptar la posición que define al estudiante internacional como un sujeto trabajador pero débil. En las interacciones con sus amigos, continuó negociando significados a pesar de que sus compañeros intentaban silenciarlo. Y desafió al profesor al matricularse en otro curso y probar que podía obtener una buena nota por mérito propio, sin depender de la “buena voluntad” del profesor. Aunque Kim y Mark obtuvieron diferentes resultados desde la perspectiva de estrategias de resistencia, a ambos les permitieron participar en una comunidad académica bajo sus propios términos.

Recientes estudios de Leki (2001) y de Morita (2004) también encontraron que los estudiantes internacionales enfrentan grandes retos al negociar sus propias identidades y estatus para ser reconocidos como miembros legítimos y competentes en las comunidades académicas. En el estudio de Leki, hablantes nativos de inglés usaron su poder para negar el acceso a los estudiantes internacionales a algunas prácticas en el salón de clase, específicamente en el contexto de trabajo en grupos pequeños. En el estudio de Morita, tanto las relaciones con compañeros como con el contexto curricular y pedagógico impactaron en la participación plena de los estudiantes internacionales durante las prácticas en clase. Morita encontró que sus participantes experimentaron algunas transformaciones personales a través del proceso de negociación de su participación en la comunidad. Al igual que Kim y Mark, los estudiantes de Morita “intentaron moldear su propio aprendizaje y su participación ejerciendo su capacidad personal de agencia y negociando activamente sus roles y posiciones en sus comunidades académicas” (p. 590).

El presente estudio también guarda relación con otros trabajos llevados a cabo en clases de primaria y secundaria. Por ejemplo, el estudio de Toohey (2000) sobre niños que aprenden inglés en un salón de primaria exploró cómo las diferentes prácticas en clase afectaban las posibilidades de los niños para aprender inglés. Específicamente, la investigadora examinó cómo los niños se posicionaban en términos de construcción de identidades, distribución de recursos y organización discursiva en la clase, y cómo estos posicionamientos afectaban de manera general su futura participación en las actividades del salón de clase.

El estudio de Duff (2002) se centró en la socialización de estudiantes de diferentes etnias en un salón de escuela secundaria. Como Toohey (2000), Duff exploró las cuestiones de poder entre los hablantes nativos y no nativos de inglés presentes en las interacciones diarias en el salón de clase. Al igual que Kim, los participantes de Duff no contribuyeron activamente en las discusiones de clase cuando estaban presentes los nativos de inglés. Como ella lo anota: “El silencio los protegía de la humillación. Sin embargo, el repliegue de interacciones atrajo el desprecio de los estudiantes locales [...], para quienes el silencio representaba una falta de iniciativa, de agencia, o de deseo de mejorar su nivel de inglés” (p. 28).

La coinvestigación como vehículo de conciencia y de transformación

A través de este proceso coinvestigativo, Kim y Mark —y otros estudiantes— se dieron cuenta del difícil dilema que enfrentaban como hablantes de un segundo idioma en una comunidad académica. A través de observaciones, diálogos y análisis colaborativo de los datos, empezaron a darse cuenta de que el lenguaje es un valioso recurso que “está conectado con la construcción asimétrica de las relaciones de poder” (Moyer, 2012, p. 44). También entendieron que el acceso desigual a los recursos lingüísticos y comunicativos crea diferencias sociales dentro de la comunidad. “Hay formas de los lenguajes y de lecturas y escrituras que son puertas de entrada para tener éxito en la escuela” (Hawkins, 2013, p. 3), y aquellos estudiantes que no tienen el dominio de las prácticas del grupo lingüístico mayoritario en las lecturas y escrituras no tienen ni el mismo acceso educativo, ni las oportunidades de quienes tienen ese dominio. Mark y Kim necesitaban el acceso a las redes académicas de hablantes del inglés para practicar y desarrollar sus habilidades del lenguaje. Sin embargo, a menudo se les negó tal acceso a causa de sus percibidas limitaciones en sus habilidades para manejar el idioma. “El idioma es una parte de las prácticas y es con este que las personas aprenden” (Lave y Wenger, 1991, p. 5). Este dilema les produjo muchas emociones, tensiones y conflictos internos.

Como lo destacan Lave y Wenger (1991), el proceso de socialización dentro de una comunidad de práctica no siempre sigue un camino uniforme para los inexpertos que participan inicialmente en la periferia y luego, gradualmente, van adquiriendo una participación plena al haber aprendido de los otros miembros de la comunidad. Como hemos leído en el caso de Kim y Mark, las trayectorias de socialización de las personas pueden tomar diferentes caminos, los cuales dependen de cómo ellos “internalicen, cuestionen o rechacen las prácticas existentes de la comunidad” (Handley, Sturdy, Fincham y Clark, 2006, p. 644). Las diferentes trayectorias de socialización dependen mayormente del proceso de construcción de identidad de las personas. Las personas crean un sentido de sí mismas mientras negocian sus oportunidades de participación en la comunidad. “Sus maneras de pensar, de ser —sus identidades— son moldeadas por sus participaciones y por sus membresías” (Hawkins, 2013, p. 2).

Kim y Mark tomaron conciencia de las prácticas de la comunidad universitaria al examinar críticamente el lenguaje, las herramientas y los artefactos de las interacciones en que participaban, y al cuestionar suposiciones y valores a través de una experiencia coinvestigativa. Durante este proceso, revisitaron y reconstruyeron sus identidades y a la vez moldearon sus particulares modos de participación dentro de la comunidad de práctica. Kim negoció una participación más periférica al hablar con el profesor sobre su percibida debilidad del idioma y su incomodidad para responder preguntas orales en clase. Mark, por otro lado, cuestionó el posicionamiento marginal que le asignó su profesor a cambio de una participación más significativa. En ambos casos, las elecciones conllevaron tensiones y luchas internas. Sin embargo, Mark y Kim mostraron un sentido de agencia, resistencia y elección “a través de la adopción y adaptación de las diferentes formas de participación y construcción de identidad” (Handley et ál., 2006, p. 650) dentro de la comunidad. En lugar de aceptar pasivamente, o más aún, coludirse con su propia exclusión (Grenfell, 2012), ellos tomaron decisiones conscientes, las cuales concordaban con sus necesidades de identidad.

Al final de la experiencia coinvestigativa, los estudiantes comentaron que su involucramiento con el proceso de investigación les hizo entender de una forma diferente sus comportamientos comunicativos y los de los demás; a la vez, les abrió nuevas posibilidades para sus futuras participaciones en actividades importantes en sus vidas. El compromiso de los estudiantes de ser parte de esta investigación etnográfica redefinió sus roles dentro de la comunidad universitaria. “Se convirtieron en agentes activos que usaron el conocimiento obtenido para redefinir su aprendizaje académico (Bloome, 2012, p. 24). Los comentarios de Mark nos ilustran esta situación:

Con esta experiencia creo que he aprendido algunas cosas muy importantes... En este proyecto debía prestar atención... sobre lo que decían y lo que significaba lo que decían [mis compañeros], lo que querían expresar. Por lo tanto, pienso... es muy bueno para mí. El próximo trimestre tengo que llevar algunos cursos [en la universidad]... Este proyecto involucró la observación, que para mí fue como una manera de preexamen, o algo como para prepararme para llevar clases en el próximo trimestre.

Para estos estudiantes, las habilidades de observación y de reflexión representaron recursos para una posible transformación: transformación de sus individualidades y transformación de su potencial para actuar sobre sus futuros. Esta forma transformativa de investigación es lo que Lather (1991) llama “investigación como praxis”, la cual “hace posible que las personas cambien al motivarlas a auto-reflexionar y a tener una comprensión más profunda de situaciones particulares” (p. 56).

Auerbach (2000) afirma que las experiencias de los estudiantes, sus necesidades y preocupaciones deben ser temas centrales del contenido del currículo. Asimismo, Benesch (1999) exige un enfoque que ayude al “pensamiento crítico dialógico” a motivar a los alumnos para “considerar y cuestionar los procesos de la vida diaria” (p. 575). Como se ha analizado, el propósito principal de este proyecto etnográfico consistió en que los alumnos observaran y analizaran las interacciones en contextos diarios que eran pertinentes en sus propias vidas académicas. Auerbach (2000) también mantiene que “la experiencia individual [debe estar] unida al análisis social” en aulas participativas. Del mismo modo, Benesch (1999) aboga por actividades de clases que cuestionen y cambien “las prácticas y actitudes convencionales” (p. 576) y que refuercen la agencia y el poder transformativo de los estudiantes. Como se ha descrito líneas arriba, los estudiantes examinaron sus propias fortalezas comunicativas, así como también sus limitaciones a través de esta investigación etnográfica colaborativa. Además, exploraron sus relaciones con otros hablantes de la comunidad. Este proceso de observación cuidadosa, autoexamen y análisis colaborativo ayudó a muchos estudiantes a comprender cómo las cuestiones de poder pueden influir en su participación diaria dentro del discurso académico, a desarrollar una conciencia crítica sobre sus propias acciones y a explorar las posibilidades de resistencia y de empoderamiento.

Conclusiones

Las interpretaciones desarrolladas a través de este estudio nos hacen conscientes del trabajo crítico que se necesita dentro de nuestras aulas. Hemos encontrado que la

investigación colaborativa genera un cambio en la organización social del salón de clase y crea el potencial para el desarrollo de nuevos conocimientos y maneras más significativas de aprendizaje (Bloome, 2012).

Este proyecto en particular ha demostrado las posibilidades de actividades que pueden llevar a cabo los hablantes de una segunda lengua, tales como observaciones etnográficas en la comunidad, para reflexionar sobre su propio desempeño comunicativo y desarrollar una consciencia de las fuerzas socioculturales que afectan sus participaciones interaccionales y las de los demás. Esta conciencia puede guiar la resistencia que inicia el cambio. Como Norton (2000) comenta, al adoptar la identidad de investigadores, los estudiantes se comprometen con sus propias realidades de una manera crítica y analítica.

Bibliografía

- Auerbach, E. R. (2000). Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. En J. K. Hall y W. G. Eggington (Eds.), *The sociopolitics of English language learning* (pp. 143-164). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Benesch, S. (1999). Thinking critically, thinking dialogically. *Tesol Quarterly*, 33(3), 573-580.
- Bloome, D. (2012). Classroom ethnography. En M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell y B. Street (Eds.), *Language, ethnography and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 7-26). New York, NY: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dantas-Whitney, M. (2007). ESL students as ethnographers: Examining academic interactions. En H. M. McGarrell (Ed.), *Language teacher research in the Americas* (pp. 55-67). Alexandria, VA: Tesol.
- Dantas-Whitney, M. (2011). Developing students' language awareness. En N. R. Houck y D. H. Tatsuki (Eds.), *Pragmatics: Teaching natural conversation* (pp. 193-205). Alexandria, VA: Tesol.
- Duff, P. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289-322.

- Duff, P. (2008). Language socialization, participation and identity: Ethnographic approaches. En M. Martin-Jones, A. M. de Mejia y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, 2nd Edition, Volume 3: *Discourse and education*. Boston, MA: Springer.
- Duff, P. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, Fourth edition. New York, NY: Routledge.
- Grenfell, M. (2012). Bourdieu, language, and education. En M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell y B. Street (Eds.), *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 50-70). New York, NY: Routledge.
- Hall, J. K. (1999). A prosaics of interaction: The development of interactional competence in another language. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 137-151). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. y Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 43, 641-653.
- Hawkins, M. R. (2013). Introduction. En *Framing languages and literacies* (pp. 1-9). New York, NY: Routledge.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (pp. 35-71). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lather, P. A. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York, NY: Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leki, I. (2001). "A narrow thinking system": Nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum. *Tesol Quarterly*, 35(1), 39-67.
- Milstein, D. (2010). Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and Education*, 5(1), 1-15.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *Tesol Quarterly*, 38(4), 573-603.
- Moyer, M. G. (2012). Sociolinguistic perspectives on language and multilingualism in institutions. En S. Gardner y M. Martin-Jones (Eds.), *Multilingualism, discourse and ethnography* (pp. 34-46). New York, NY: Routledge.

- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson.
- Norton, B. y Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *Tesol Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Swain, M. y Deters, P. (2007). "New" mainstream SLA theory: Expanded and enriched. *Modern Language Journal*, 91, 820-836.
- Toohey, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Watson-Gegeo, K. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *Modern Language Journal*, 88(3), 331-350.

CAPÍTULO 3
POSICIONAMIENTOS ADOLESCENTES EN UNA EXPERIENCIA
ETNOGRÁFICA Y DE INTERVENCIÓN EDUCOMUNICATIVA.
TENSIONES Y ALTERIDADES CON EL MUNDO ADULTO
Andrea Valdivia Barrios

Introducción

Acercarse a los mundos adolescentes hoy en día nos sitúa en espacios y experiencias donde los medios de comunicación y las tecnologías digitales juegan un papel significativo. Por lo general, la investigación y las experiencias de intervención educómicas abordan esta situación de modo que los adolescentes son entendidos como sujetos a formar, observar y analizar. La producción mediática y la creación digital adolescente son objeto de reciente interés para la investigación, y, si bien esto implica un avance en el reconocimiento y protagonismo de los adolescentes, este tipo de investigación no ha implicado necesariamente la participación de los creadores en el proceso investigativo (Braggs, 2007; Braggs y Buckingham, 2008; Willett, 2009).

En este texto presento y reflexiono sobre una experiencia de investigación e intervención educómica con adolescentes que, en sus orígenes, fue planteada de modo que la posición de los adolescentes fuera en tanto sujetos a observar, a partir de sus formas particulares de producir sentido, en la creación de narrativas digitales durante talleres escolares. El propósito etnográfico era comprender cómo ocurría el proceso creativo en los grupos de adolescentes y qué particularidades se apreciaban en las historias creadas en diversos contextos escolares y culturales de Chile. Con el correr de los talleres, la tensión entre adultos —investigadora y docentes— y adolescentes hizo que la construcción de sentido con respecto al proceso mismo se tornara relevante, y que desde ahí surgiera la necesidad de mirar reflexivamente el trabajo etnográfico, incluyendo en este a los estudiantes.

La tensión con el mundo adulto también se refleja en las creaciones digitales de los adolescentes. Aquello que provoca conflicto y obliga el posicionamiento y ejercicio de subjetividad adolescente proviene principalmente de la alteridad adulta. La familia, la escuela y la ciudad —escenarios donde la presencia de los adultos a ratos es ambigua y difusa, otras veces amenazante— siempre son fuente de tensión para los adolescentes protagonistas de las historias.

En este texto presento la experiencia que se vivió en una de las escuelas de Santiago de Chile, donde el taller de historias digitales implicó para los adolescentes un espacio no solo de expresión de sus tensiones con el mundo adulto, sino también el terreno donde se manifestó, desde el punto de vista de los estudiantes, aquello que también aquejaba a docentes y directivas: los problemas de convivencia. A partir de esta experiencia, me interesa reflexionar sobre los cambios y desafíos que implicó en mi práctica investigativa y en el trabajo etnográfico.

Taller Atrapahistorias y el escenario escolar para la creación e investigación

El taller Atrapahistorias fue el escenario de investigación e intervención educativa que les propuse a las escuelas para conocer la manera en que las y los adolescentes construyen sentido con la mediación de tecnologías y medios digitales en contextos escolares y en espacios menos formales y estructurados que la sala de clases. Con ello intentaba potenciar instancias de participación de las y los estudiantes por medio de la creación de narrativas digitales ficcionales, donde pudieran compartir sus preocupaciones, intereses, motivaciones, prácticas y saberes mediáticos cotidianos. Durante el año 2008 trabajé en escuelas públicas primarias de Chile, donde realicé observaciones etnográficas para conocer los modos en que se vinculaba la cultura escolar con las culturas mediáticas de niños, niñas y adolescentes.

La escuela de Santiago es pequeña, tiene una matrícula mixta —hombres y mujeres— inferior a doscientos estudiantes, con un curso por nivel —que en promedio tenía veinte alumnos y alumnas—, y con un grupo de profesoras y directivas que no superaba las quince profesionales. El establecimiento se ubica en una comuna densamente poblada, con algunos barrios de clase media que surgieron en las dos últimas décadas del siglo pasado y varios sectores poblacionales más pobres, ubicados en los márgenes del territorio administrativo. Estos sectores se formaron entre los años 60 y 70, producto de tomas de terreno y ocupaciones de familias provenientes de zonas rurales del país. En uno de estos sectores se encuentra emplazada la escuela. La mayoría de los estudiantes vivía en las cuadras cercanas al establecimiento.

La escuela tenía una edificación pequeña, cuatro bloques de un piso en torno a un espacio cementado que en algún tiempo pudo ser una multicancha, pero que ese año no funcionaba como tal. Las salas de clases se ubicaban en dos de los cuatro bloques; los otros dos estaban reservados para la dirección, la sala de preescolar, el aula de informática, el casino y la sala multiuso donde estaban los recursos de la biblioteca. El aula de informática, donde funcionó el taller Atrapahistorias, era un espacio poco utilizado por docentes y estudiantes. De acuerdo con la profesora responsable — quien además cumplía las labores de orientadora—, esto se debía a dos elementos clave: el mal equipamiento y el poco interés de parte de las profesoras. Solo contaba con ocho computadores en funcionamiento, y ninguno con tarjetas de video, por lo que la visualización y la edición de producción audiovisual eran imposibles. Esto me supuso la gestión personal de recursos para conseguir tres computadores con más capacidad y que permitieran la realización del taller Atrapahistorias.

Cuando presenté el proyecto a la directora del establecimiento, trabajamos la forma en que esta experiencia se adecuara a las necesidades de la comunidad escolar. La convivencia escolar apareció como la principal preocupación de la dirección; en especial, la agresividad en las relaciones e interacciones entre niños, niñas y adolescentes, y entre estos y las profesoras. Dicha situación se agravaba, desde el juicio directivo, al considerar la falta de participación y el desinterés de las familias en la educación de niños y niñas; la violencia que se vivía en los barrios donde habitaban y las dificultades que la directora tenía para mantener un cuerpo de profesoras que pudiera hacer frente a estos problemas. Una constante, según la directora, era la alta rotación de docentes y las licencias médicas que presentaban. En esos momentos, pensé que este diagnóstico se repetía en gran parte de las escuelas públicas del país, producto de las políticas de privatización y alta segmentación que ha vivido nuestro sistema educativo. Sin embargo, la cotidianidad en esta escuela me mostró un sello especial, la sensación de abandono y desesperanza que se sentía, en especial por parte de los adultos. Con cierta frecuencia, docentes y auxiliares recordaban el anuncio de cierre del establecimiento de parte del sostenedor municipal, producto de la baja matrícula y la imposibilidad de ampliar la infraestructura para implementar la jornada escolar completa. Dicho anuncio llevaba un par de años, sin concretarse hasta el día de hoy.

Es probable que mucha de esa desesperanza que sentían parte de los adultos se tradujera en el cansancio y pérdida de autoridad de varias docentes y auxiliares, e influyera en el desinterés de niños, niñas y adolescentes por lo que ocurría dentro y fuera de la sala de clases. El ausentismo era frecuente, la mayoría de las aulas ofrecían espacios más amplios de lo que necesitaban los cursos. En varias ocasiones, al iniciar

el taller Atrapahistorias y preguntar por los ausentes, sus compañeros y compañeras me contaban que no habían ido a clases; luego salían de la escuela para ir a buscarlos. Fifito era uno de ellos, iba poco a clases, le pregunté por qué y me respondió que se quedaba dormido, pues su madre y hermanos salían a trabajar muy temprano, y lo dejaban despierto, pero luego él se volvía a acostar.

Los límites físicos y simbólicos parecían difusos, el adentro y el afuera de la escuela y de las salas de clases; ni los límites de la autoridad eran claros. Un día, mientras esperaba que comenzara el taller Atrapahistorias, me senté en el patio. Los estudiantes estaban en clases y de la sala del curso de cuarto básico saltaron dos niños por la ventana y empezaron a correr y a jugar; parecían desafiar a la profesora, quien salió tras ellos, los observó irse hacia el portón de la entrada, luego cerró la puerta del aula y, al parecer, continuó con la clase. Los chicos salieron del establecimiento, mientras una auxiliar intentó retenerlos con algunos gritos. Los estudiantes cruzaron la calle en dirección a un pequeño negocio de abarrotes, luego volvieron a ingresar a la escuela y se quedaron jugando con un balón que encontraron en el patio de preescolar.

Dado que el taller estaba pensado como una actividad de trabajo con adolescentes, escogimos los dos últimos cursos de la escuela: séptimo y octavo grado de la enseñanza básica. La dirección decidió incluir el taller dentro de las actividades extraprogramáticas, ya que la propuesta no se ajustaba a los requerimientos de asistencia, planificación ni evaluación de las actividades curriculares escolares. Luego comprendí que el taller había sido visto por la directora como una oportunidad para aumentar la oferta escolar, pues la escuela solo tenía una actividad extraprogramática, folclor, donde los estudiantes —la mayoría mujeres— conocían y practicaban algunas danzas latinoamericanas.

Planteé dos condiciones a la dirección de la escuela: el carácter voluntario de la inscripción de los estudiantes y la incorporación de una docente como colaboradora en el desarrollo del taller. Esto último por dos razones: la primera, porque me interesaba contar con otro observador adulto que fuera parte de la comunidad escolar; la segunda, por la complejidad que conllevan los procesos de tutorías y para facilitar las actividades propuestas. La persona escogida fue Gladys, coordinadora del aula de informática y orientadora.

Gladys conocía bien la escuela y a los estudiantes, trabajaba desde hacía quince años allí y, dado sus cargos de gestión, se relacionaba con niños, niñas, adolescentes y sus familias más allá de la sala de clases. Su participación en el taller fue algo intermitente, participó en las primeras sesiones de forma activa y luego comenzó a ausentarse, demandada por otras responsabilidades. A pesar de ello, el trabajo con Gladys fue en general muy positivo, pues tenía un modo de tratar a los y las

estudiantes con cercanía y autoridad que favorecía la organización e involucramiento de los y las adolescentes. Permitía que las estudiantes la abrazaran y devolvía esos gestos de manera cálida. En el caso de los estudiantes, era cuidadosa de no sancionar en extremo los modos burlescos en que se trataban y solo intervenía molesta cuando subían de tono en la agresión verbal. Nuestra relación desde un principio fue cordial y de confianza, los momentos que compartimos luego del trabajo con los y las estudiantes fueron de gran provecho para ambas. Me hacía sentir que valoraba la posibilidad de conversar sobre los y las estudiantes con alguien menos involucrado en la escuela, y que mi mirada le permitía conectarse con ellos.

El taller Atrapahistorias

Dentro del espacio de la escuela, el taller Atrapahistorias fue el escenario donde se desplegó la observación y acción más intensiva. A la dirección de la escuela le propuse un taller multimedia que tenía como propósito educativo desarrollar habilidades expresivas y creativas con los y las estudiantes, a través de la creación grupal de historias digitales. Su objetivo para la investigación era ofrecer instancias de trabajo participativo con adolescentes, donde, por medio de la narración de historias, se generara un espacio para la manifestación de sus intereses, motivaciones y experiencias dentro y fuera de la escuela.

La narrativa fue el eje articulador del taller, en particular la narrativa audiovisual y multimedial. Mi interés era trabajar la narración como una forma comunicativa fundamental que está presente en el cotidiano de nuestras vidas, intentar recuperar en el espacio escolar todo su potencial para la construcción de sentidos y significados, y favorecer el desarrollo de la creatividad y la reflexividad (Braggs, 2007; Bruner 1997 y 2003; Davis, 2005; Valdivia, 2012). La actividad central fue la creación grupal de una historia de ficción. Para ello, utilizamos diversas herramientas tecnológicas, cámaras fotográficas digitales, computadores, internet y software de edición de video. Además, el taller tuvo una plataforma digital que tenía por objeto apoyar el trabajo de los estudiantes, permitir el conocimiento y comunicación entre los participantes de los talleres a través de sus creaciones y favorecer el registro sistemático de la experiencia por parte de los participantes.

La organización del taller consideraba tres momentos. El primero, un trabajo de autopersección de cada adolescente a través de fotografías digitales y a partir de tres consignas: ¿Quién soy? ¿Qué me representa? ¿Cuál es el espacio de mi hogar o entorno en el que más me gusta estar? A partir de esto, cada estudiante construía su perfil en el sitio web del taller. De forma paralela, constituimos cuatro grupos,

tríos o duplas; la organización en este caso fue libre, cada estudiante escogía con quien trabajar. Tres de los grupos fueron mixtos —hombres y mujeres— y uno solo compuesto por mujeres; el criterio de amistad fue el que primó en la decisión de los y las adolescentes.

El segundo momento fue el más extenso e intensivo: la creación en grupos de una historia digital de ficción. Para ello, el primer paso consistió en que cada estudiante creara un personaje por escrito, para lo cual debía caracterizarlo en términos físicos, psicológicos y sociales, y describir el tiempo y espacio social donde vivía. Luego, en grupo, se presentaban cada uno de los personajes y se inventaba una historia que los implicara a todos. La historia también debía ser escrita y seguir algunas orientaciones: descripción del contexto temporal y social y los momentos de la trama (¿cómo comienza la historia?, ¿qué pasa luego?, ¿cómo termina?). Una vez elaborado el texto escrito que contenía los aspectos centrales de la historia, las y los adolescentes debían producir en imágenes cada una de las escenas. Esto implicó un gran esfuerzo, tanto para ellos como para Gladys y para mí, pues el guion de las historias se definía en ese momento y requería bastante coordinación y preparación para la caracterización de los personajes y los escenarios. En principio, desde una lógica adulta, yo di por supuesto que la planificación con cada grupo de una sesión a otra era suficiente. Sin embargo, los y las adolescentes rápidamente me mostraron que sus acciones eran más variables y que el compromiso adquirido la semana anterior no aseguraba que recordarían traer sus vestimentas o materiales. Con prontitud, tuve que aprender a resolver con ellos de manera improvisada y creativa la contingencia del trabajo de producción.

Hoy de nuevo el grupo de las chicas llegó sin su vestimenta, al principio me molesté, llevábamos dos sesiones sin poder avanzar en su trabajo. Al decirles que así no podríamos terminar su historia, Babyxz¹ y Soli se quejaron y se fueron a sentar en uno de los computadores claramente molestas y mostrando desinterés. Mientras trabajaba con el grupo Los fantásticos las observaba, me parecían aburridas, buscaban videos en Youtube, pero no parecían tener claro qué querían ver pues cargaron varios sin dejarlos concluir. Luego de terminar con Los fantásticos, les pedí a éstos que nos prestaran sus ropas para ver si podíamos trabajar con Las cariñositas, ninguno de los dos grupos aceptó a buenas y primeras. Me costó convencer a Babyxz y Soli de que se levantaran del puesto y se acercaran a la mesa central. Solo cuando comencé a hablar como si el disfrazarse fuera un juego, que intentáramos la caracterización con lo que

¹ Para nombrar a los y las adolescentes utilizo el nombre de usuario con el que crearon sus perfiles en el sitio web.

teníamos en ese momento, y que probáramos distintas piezas de ropa a ver cómo se veían juntas para representar uno de los personajes, logré captar su atención y que vinieran a la mesa. De a poco se acercaron y al final logramos realizar las escenas de la primera parte de su historia. (Notas de campo personales, sesión 10)

[¿Qué fue lo que más te gustó del taller?] Y cuando nos disfrazamos con la Soli y nos tomamos fotos para la historia, fue bacán. (Diálogo con Babyxz al término del taller)

El cierre de ese segundo momento —la creación en grupo de la historia de ficción digital— concluyó con el trabajo de edición de video, instancia que debió sufrir modificaciones según lo planificado en el inicio, pues el taller se convirtió en un trabajo de tutoría con cada grupo para acompañar de manera más focalizada la edición y montaje. Esto nos permitió mejorar la calidad del trabajo de cada historia y, sobre todo, me permitió tener un momento más cercano con los y las adolescentes. La creación de los diálogos, la decisión de si incluían textos escritos o voces en off y en especial la musicalización y los efectos sobre las imágenes me permitieron conocer sus preferencias y gustos, develando sus criterios éticos y estéticos. Solo dos exigencias había para la creación final de la historia: que tuviera una duración máxima de tres minutos y que por medio de la historia no se agrediera a alguien o algún grupo en especial.

El tercer y último momento del taller correspondió a la exhibición y valoración de todas las historias digitales que se habían creado en los talleres. Este momento, como veremos más adelante, fue uno de los más significativos del taller de Santiago en cuanto a la participación de los y las adolescentes, tanto para ellos como para la escuela y para mí, como investigadora.

¿Quiénes eran los y las adolescentes creadores?

El taller de Santiago estuvo conformado por doce estudiantes, seis hombres y seis mujeres. Nacho, Kika, Babyxz, Konitha, Kari y Sexymay cursaban séptimo grado, y tenían entre doce y quince años de edad. Camilo, Fifito, Carlos, Espein, José y Soli estaban en octavo básico y tenían entre doce y dieciséis años.

Una de las primeras actividades del taller, la presentación de sí mismos a través de fotografías digitales de ellos, de espacios y de objetos significativos, generó alta motivación en los y las adolescentes. Para la mayoría, una primera fuente de expectativa fue la posibilidad de tener durante un día una cámara fotográfica digital y tomar fotografías.

Los y las adolescentes llegaron con una cantidad de fotos superior a la solicitada en cada una de las categorías: una fotografía que te muestre; una fotografía del espacio de tu casa o barrio donde más te guste estar; y una fotografía de un objeto, cosa o animal que te represente. Las imágenes evidencian una producción cuidada que se expresa, por ejemplo, en la selección de lugares especiales donde retratarse, la composición y escenificación, y los objetos seleccionados.

FIGURA 1. BABYX



Fuente: Fotografía proporcionada por Babyx.

Babyxz seleccionó esta fotografía (figura 1) para crear su perfil en el grupo Atrapahistorias.cl. Cuando le pregunté por qué, me respondió que le gustaba cómo salía. Tanto ella como Camilo y Soli decidieron tomar algunas de las fotografías en este muro cercano a sus casas y la escuela. Las adolescentes apreciaban los colores y el estilo “bacán” del grafiti, pero reconocían que no era un lugar que frecuentaran habitualmente. Camilo, en cambio, escogió dicho lugar como el espacio donde le gustaba estar, pues ahí se juntaba con sus amigos.

Babyxz y Carlos son hermanos y vivían con su abuela. Cuando Carlos vio la fotografía de Babyxz se molestó mucho, no le pareció bien la pose de su hermana; al

parecer, le pareció muy sexualizada, y, enojado, comenzó a increparla en el taller y a amenazarla con acusarla con la abuela.

Profesora: Pero, ¿cuál es el problema, Carlos?

Carlos: Ese po', tía, que es mujer y cabra chica, no tiene na' que andar sacándose esas fotos... ¡No! Si cuando mi abueli sepa le va a sacar la conch... [haciendo un gesto con la mano, se superpone con lo que sigue].

Profesora: [Subiendo la voz] ¡A ver! ¡Sin groserías acá! Carlos, pero [en] la foto que pusiste en tu perfil también te ves más grande, tú no andas con el pelo engominado ni peinado así. (Diálogo durante la sesión 3)

La fotografía de Carlos (figura 2) había sido tomada en el living de su casa, y, tal como decía la profesora, el chico estaba peinado con gel y portando su MP3. Le gustaba esa imagen porque lo mostraba con su objeto preferido.

FIGURA 2. CARLOS



Fuente: Fotografía proporcionada por Carlos.

La habitación, la cama en particular, fue el lugar que varios estudiantes escogieron fotografiar como el espacio donde les gustaba estar.

FIGURA 3. KARI



Fuente: Fotografía proporcionada por Kari.

FIGURA 4. EL LUGAR DE KARI



Fuente: Fotografía tomada por Kari.

Kari (figura 3) escogió la fotografía que la retrata con su guitarra en su habitación, espacio que compartía con su madre y su hermano mayor, José. Ella dormía en la cama de arriba del camarote, abajo, José. La fotografía muestra un espacio pequeño, donde apenas caben las camas (figura 4). Ellos vivían con los abuelos maternos de Kari y varios hermanos y primos. José cursaba octavo, era mayor que Kari, había repetido varios cursos, tenía problemas a la vista y, según la profesora, un retraso intelectual leve. Esto hacía que Kari tendiera a protegerlo y defenderlo agresivamente de las burlas de los otros estudiantes. Con frecuencia, Kari era sancionada por la inspectora porque se enfrentaba a golpes e insultos con niños y niñas por su hermano o por defender a su familia de las bromas que a veces les hacían.

Los grupos y sus creaciones

En el taller se formaron cuatro grupos. Solo dos adolescentes dejaron de participar: Nacho y Espein. Ambos lo hicieron en las primeras sesiones de la creación grupal de las historias. El primero se retiró cuando los grupos comenzaron a escribir el relato, momento en que Nacho parecía desmotivado con el taller; el trabajo de escritura y la coordinación con los compañeros, al parecer, lo aburrían. Su actitud de mofa y broma en el grupo se hizo constante. En el caso de Espein, quien había llegado a la escuela ese año y era uno de los de más edad, parecía que no lograba integrarse con los otros adolescentes. Cuando conversamos acerca de su retiro, me comentó que no le gustaba el colegio ni el barrio, que estaba intentando volver a la casa de su abuela donde había vivido los años anteriores.

El grupo Los Fantásticos, formado por Kari, Camilo y Nacho, pareció resentir en un principio la partida de éste último, en especial Kari. La sesión en que anuncié que Nacho no seguiría, Kari no quiso trabajar y comenzó a expresar su desgano y desmotivación frente a todas las actividades propuestas.

Kari: Aaaaah, más fome [aburrido] esta cuestión... No tía, no quiero hacer na'.

Profesora: Bueno, ¿entonces quieres dejar el taller igual que el Nacho?

Kari: [con tono desafiante] ¡Sí!

Profesora: Y, ¿por qué?

Kari: Porque es más fome... fome, fome, fome.

Investigadora: Está bien, Kari, solo te pido que lo decidas hoy porque si no, tenemos que ver cómo seguirá Camilo, acuérdate que las historias se crean en grupo.

(Diálogo sostenido luego de que les pidiera que escribieran en la bitácora la historia que habían creado a partir de los personajes de cada uno. Sesión 7)

En la siguiente sesión, Kari no quiso entrar al taller y me señaló que no continuaría. Luego, cuando me iba de la escuela, me dijo que lo había pensado mejor y que sí quería participar. Le pregunté por qué, y ella respondió: “¿Qué más voy a hacer? En mi casa me aburro más que acá”. Luego de eso retomó el trabajo con Camilo y crearon su historia, manteniendo los tres personajes. Se llamó *La historia de Sanddy*, y combina súper héroes con personajes humanos. Tiene a Sanddy como protagonista, una joven que llega del campo a la ciudad y es atacada por dos delincuentes (aparentemente de más edad que ella), luego es salvada por los superhéroes, se hacen amigos y ella se casa con uno de ellos.

Xx.SK8.xX estaba integrado por Carlos, José y Sexymay. Este grupo se formó luego de la salida de Espein y la reorganización que sufrieron algunos equipos. Carlos tenía protagonismo en las decisiones del equipo e intentaba tenerlo en el taller en general, esto hacía que en ocasiones se enfrentara con quienes no querían seguirlo. Si así ocurría, reaccionaba burlándose de los compañeros e incluso llegaba a reacciones agresivas, tal como veremos más adelante. En el grupo, en cambio, no tenía situaciones de conflicto, pues José generalmente acataba todo lo que decía Carlos y Sexymay terminaba cediendo, pues Carlos manejaba mejor tanto las herramientas digitales como la escritura.

La historia que crearon se llamó *Los amigos*, y tiene claros elementos autobiográficos, pues los personajes son ellos mismos, mantienen sus nombres y el elemento que permite el clímax es una situación que para Carlos era muy significativa: el posible traslado de él y su hermana a una ciudad del norte del país donde su madre se había ido a vivir hacía unos años. El fútbol es lo que permite el desarrollo de la primera mitad de la historia y refleja el vínculo entre Carlos y José. Con un relato en off de casi dos minutos, Carlos describe un encuentro de fútbol entre Carlos y José, dos de los tres amigos. El chat es lo que permite que los amigos mantengan el vínculo una vez que Carlos se va al norte.

El grupo Verom estaba formado por Kika y Fifito. Este grupo se formó ya avanzado el trabajo de creación, ya que ninguno de ellos se sentía cómodo en su grupo y me pidieron cambiar y trabajar juntos. “Es que aburre tanto ‘lesear’ [constante broma y jugarretas] po’, tía”. Esta fue la razón que dio Kika cuando le pregunté por qué querían cambiar de grupo. La historia de Verom, *Los amigos en tragedia*, al igual que la del grupo anterior, mantiene los nombres de pila de Kika y Fifito, además de la comunicación virtual, aunque en este caso sea para iniciar la historia. Tres jóvenes, Kika, Fifito y Valentina, que se conocen por chat y luego en persona, van a un concierto de su grupo favorito, La Noche, —grupo de música tropical chileno, muy

famoso en ese tiempo— y luego viajan de vacaciones al sur de Chile. A su regreso a la capital, Valentina muere atropellada.

Por último, estaba el grupo Las Cariñositas, integrado por Soli, Konitha y Babyxz. Este trío, si bien no tenía un vínculo de amistad muy estrecho previo al taller, sí lo logran a causa de la rivalidad que tenían Soli y Babyxz con Kari y Sexymay. Los conflictos amorosos son los que originan las disputas y tienen como protagonistas a Nacho, Soli y Kari; lo que hace que, hacia la mitad del taller, Las Cariñositas no se hablen con Kari y Sexymay, y eviten sentarse juntas. La creación digital de este grupo, *Una historia de amigas*, refleja una de las principales preocupaciones de las adolescentes: los conflictos entre estudiantes mujeres dentro del colegio, donde los adultos están completamente ausentes. Nuevamente, dos de los personajes conservaron los nombres de sus creadoras, Babyxz y Soli; el tercero, Hello Kitty, es representado por Konitha que, al igual que el personaje de la serie televisiva animada, es una gata con propiedades humanas. La trama se desarrolla en la escuela, se inicia cuando Hello Kitty inventa un *cabuín* —historia falsa y que afecta a una o más personas— que involucra a las otras dos compañeras, que se pelean y agreden físicamente. El conflicto se resuelve gracias al accidente de tránsito que sufre Hello Kitty y cuya muerte provoca la reconciliación de Babyxz y Soli.

Como se aprecia, las cuatro historias digitales, si bien tenían el carácter de ficción, resultaron casi transparentes en la presentación de los y las adolescentes. No solo las temáticas nos ponen frente a sus preocupaciones e intereses cotidianos, sino que en los personajes nos muestran sus aspiraciones y valoraciones. Así se refleja en la descripción del personaje creado por Kari:

Bueno yo soy una mujer que no le teme a nada ni a nadie, yo tengo 15 años, soy alta, ojo de color negro, pelo de color castaño, y flaca y vivo con dos personas sus nombres son Natalia y Youns. A mí me gustan los deportes atléticos. Y soy del sur, vengo llegando a la ciudad de Santiago y encuentro que Santiago es un lugar muy misterioso.

Estrategias para el registro y generación de sentidos

Si bien la imagen digital predominó tanto en el registro de la experiencia como en las creaciones adolescentes, la palabra —oral y escrita— mantuvo protagonismo en la participación de las y los adolescentes. En primer lugar, el taller tenía como herramienta significativa la Bitácora, disponible en el sitio web. La propuesta original solicitaba a los y las adolescentes que al final de cada sesión describieran y comentaran lo que habían hecho y lo que había ocurrido en el taller. Esto a partir

de las siguientes preguntas: ¿qué hicimos hoy?, ¿qué conversamos?, ¿cómo estuvo el trabajo en grupo?, ¿cómo me sentí? Mi intención era recoger las experiencias de cada adolescente durante los talleres, sistematizarlas y crear con ellos luego la historia del taller a partir de sus registros. Sin embargo, con el correr de las semanas, las resistencias de varios adolescentes a hacer el registro y lo breve de las descripciones me anunciaron que dicha intención no tenía mucho sentido para los y las estudiantes.

Babyxz: Ya tía, me voy, terminamos.

Investigadora: Ok, ¿hicieron su bitácora de hoy?

Babyxz: ¡Ah, no! Pero no quiero hacerla [con tono de queja]. ¿Por qué siempre lo mismo?

Soli: Sí, tía, pucha no...

Investigadora: Pero, ¿por qué? Si no les cuesta nada, solo tienen que escribir qué hicieron, cómo estuvo el día, eso pues.

Babyxz: Ya po' pero es que no me gusta escribir. (Diálogo sostenido al final de la sesión 8)

Fecha: 20/06/08

Descripción: Lo que hicimos, hoy hicimos posteos de videos a los chicos y chicas del sur, los videos estaban excelente y bkn [bacán]. Me sentí bien y nos vamos a sacar fotos. Adiós

Autor: Fifito

Fecha: 23 de junio del 2008

Descripción: Hoy lo pase muy bien porque hicimos el guión del sitio gued Atrapahistoria con nuestro grupo Xx.sk8.xX

Autor: Sexy may

Por ello, cambiamos la estrategia, y, cada cierto tiempo, hacíamos diálogos plenarios para comentar cómo estaba el grupo o resolver los conflictos de convivencia que se vivieron. Estas instancias tampoco pudieron ser muy frecuentes ni extensas, pues el formato de diálogo grupal guiado por adultos y con el respeto de los turnos de palabra parecía aburrir a algunos de los estudiantes, en especial a Carlos y a José.

Algo similar ocurrió con el registro de las apreciaciones que hicieron los y las adolescentes de todas y cada una de las historias digitales de los talleres de Santiago y los que se estaban realizando de manera simultánea en el sur de Chile. Al inicio de los talleres, cuando los y las adolescentes visualizaron los videos de presentación de todos los grupos, ocurrió un episodio conflictivo de agresión entre adolescentes

del mismo taller, producto de las burlas escritas como posteo a uno de los videos. Más adelante se revisa en detalle dicho episodio, por ahora solo cabe señalar que esto implicó la revisión y cambio en la estrategia para el segundo momento de apreciación audiovisual, cuando conocimos todas las historias digitales. En esta ocasión, cada adolescente recibió una serie de fichas de registro donde debía anotar en detalle sus observaciones (descripciones, juicios, interpretaciones y valoraciones) de cada historia. En ese momento, la connotación especial que se dio a la actividad, la invitación a convertirnos en críticos de cine y mi representación en un tono que mezclaba lo lúdico con la solemnidad fueron clave para que las y los adolescentes se empoderaran de sus roles y generaran significados sobre sus apreciaciones que muy probablemente no habrían logrado su riqueza en una actividad plenaria.

Las tensiones de la convivencia y las posiciones frente al conflicto

Las relaciones con los otros, pero sobre todo las tensiones que se producen en ellas, son claves en los procesos de construcción de sentido, el posicionamiento y subjetividad adolescentes, lo que resultó evidente en la experiencia del taller y en las creaciones digitales.

En las historias digitales se observan dos formas de enfrentar las diferencias y los conflictos. La primera es ignorar al adulto, por ejemplo, en *Una historia de amigas*, del grupo Las Cariñositas, donde los adultos están ausentes y son las protagonistas adolescentes quienes resuelven de manera independiente sus conflictos escolares. Ahora, es el trágico azar lo que permite el desenlace de la historia: el atropello de uno de los personajes centrales permite la reconciliación de las amigas. La segunda forma de proponer la relación compleja con los adultos es asignarles un rol de antagonistas que tensiona la trama de la historia, asociado a imágenes masculinas negativas, como los delincuentes de *La historia de Sandy* del grupo Los Fantásticos. El guion escrito de la historia, antes de la producción visual, toma el personaje de Kari y lo relaciona con los superhéroes de Camilo y Nacho.

Un día una niña llamada Sandy llegó a la ciudad de Santiago. A ella unos bandidos grandes y feos la querían asaltar, ella gritaba y gritaba hasta que llegó el Hombre araña y Goku, la protegieron y la salvaron de los asaltantes. Y después del asalto la niña Sandy los invitó a tomar un helado porque la salvaron. Pasaron los días y se hicieron amigos por siempre, hasta que Goku se tuvo que ir a su país natal y quedaron solo el Hombre araña con Sandy, quedaron los dos solos y se hicieron más amigos. Fin.

En el guion gráfico, la última escena es representada con una fotografía descargada de internet que muestra a una pareja vestida con trajes de matrimonio en un atardecer en la playa.

El conflicto al interior del taller, por su parte, no llegó al nivel de lo ocurrido en otras escuelas, tal vez producto del clima organizacional y disciplinario donde el poder adulto tenía un control y sentido de la autoridad más difuso, y donde la infracción a las normas por parte de los estudiantes parecía ser algo cotidiano. Por ello, entonces, la transgresión a las reglas del taller, si bien era refrendada por nosotras las adultas, parecía ser significada por todos como una situación que no afectaba el cotidiano: “Hoy discutimos mucho pero igual trabajamos bien, tuvimos que hacer una persona inventada pero yo me hice a mí mismo y estuvo muy entretenido” (bitácora de Carlos, sesión 5).

Por otra parte, mi figura intermedia, que establecía y conducía las actividades y confrontaba conflictos entre los participantes —adultas y adolescentes— en interacciones de menor verticalidad y con un tono más afable, afectuoso y cordial, parecía llamar la atención de los estudiantes, en especial de Kari y Sexymay, las adolescentes consideradas como conflictivas por las docentes de la escuela.

Kari y Sexymay entraron para dejar sus mochilas antes de esta sesión, y llegaron pidiéndome disculpas por “lo mal que se habían portado” la vez anterior [habían posteado con insultos al grupo Las Cariñositas]. Acepté sus disculpas y les agradecí que lo hubieran hecho pues estaba muy molesta con la situación. (Notas de campo personales, sesión 6)

Hoy me llamó la atención la actitud de Kari, la observé motivada con la actividad, asumiendo a ratos el liderazgo, pero sobre todo con una actitud especialmente empática conmigo, intentando que sus compañeros me pusieran atención. Desde hace un tiempo la siento menos agresiva y a la defensiva, de hecho acepta que me acerque y la abrace. (Notas de campo personales, sesión 8)

Pareciera que este modo de involucramiento y compromiso con el trabajo y los devenires adolescentes, en particular con estas adolescentes que eran etiquetadas como conflictivas, resultó una refracción hacia los modos de identificación y auto-identificación de ellas en el espacio escolar. Ahora, este modo distinto de relación no siempre tuvo éxito en las interacciones; por el contrario, también se registraron episodios de tensión y conflicto entre mi rol como responsable del taller y los adolescentes, tal como veremos a continuación.

Tanto la broma como la mofa velada fueron recursos importantes para tensionar el diálogo, las actividades propuestas y a nosotras, las adultas. Esto se refleja en el siguiente episodio, que ocurrió en una actividad plenaria que tenía como propósito original comentar los videos de presentación de los grupos de los dos talleres que estaban ocurriendo simultáneamente, el de Santiago y el del sur del país. Los videos habían sido visualizados la sesión anterior a través del sitio web. Esta actividad ocurrió en la sala de informática, todo el grupo estaba sentado en las mesas centrales, y el diálogo previo se enfocó en el conflicto generado por Kari y Sexymay, quienes habían posteado y enviado mensajes con groserías a las integrantes del grupo Las Cariñositas. Mientras Kari y Sexymay estaban pidiendo disculpas a las afectadas, Carlos y José bromearon y se burlaron de la situación.

Investigadora: Espérate un poquito [dirigiéndose a Sexymay]. Carlos y Jorge, les voy a pedir que se sienten primero [deja pasar algunos segundos]. Las chicas están tratando de conversar seriamente, si ustedes... [se superpone con lo que sigue].

Carlos: Y te juiste cagando [lo dice pegado al micrófono de la grabadora, sin destinatario aparente dentro de la interacción].

Investigadora: ¿Cuál es?, a ver [subiendo la voz], ¿cuál es la idea de que tenga que haber un quiebre permanente en la conversación?

Carlos: No, tía, ya mucho.

Investigadora: Quiero que ustedes respeten, eso es lo que les estoy pidiendo.

[Risas]

Carlos: Tranqui... la mamá.

Investigadora: No me digas tranquila, mamá, porque además esa frase ya me tiene agotada.

José: Y no es tu mamá tampoco [risas], y ¿por qué, tía?

Investigadora: Porque la repiten en todos lados [era una frase que acuñó un personaje de un *reality show* que en ese momento se transmitía por televisión].

José: Tranquilo, papá.

Carlos: Tranquila, mamá, tranqui... la mamá.

Investigadora: Carlos, [risas] ¡Basta!

Carlos: ¿Qué, tía?

Investigadora: Ya, a ver, por favor, yo quisiera valorar la actitud de Sexymay y de Kary [se superpone con risas y con otras voces]. (Diálogo actividad plenaria, sesión 5)

Como se aprecia en la secuencia de interacción, Carlos lidera el enfrentamiento y obstaculización de la actividad de diálogo y resolución de conflicto que se había

iniciado anteriormente por parte de Sexy may. Carlos se enfrenta conmigo por medio de la mofa evidente, causando en reiteradas ocasiones la risa de sus compañeros, pero también el cansancio del grupo; de hecho, en interacciones posteriores, una de las estudiantes afectadas pide que se inicie el trabajo, demandándome con ello que tome el control de la situación y salga del conflicto.

Carlos, seguido de José, usa la mofa o la digresión como estrategias de evasión. No es evidente que el propósito de Carlos haya sido desde un inicio denostarme, ni disputarme el control, pues el episodio previo es iniciado solo por las estudiantes (Sexy may y Kari). En ese episodio, Carlos comienza a hacer mofa velada de la situación con expresiones paralelas al diálogo de las adolescentes como “Oh... Fuerte lo tuyo”. Ahora, tal como solía ocurrir en otras situaciones de interacción, colectivas o grupales, sus intervenciones y modos de participación comenzaban a tomar el control de la situación y a generar el rechazo de sus interlocutores, y provocaban que el tono pasara a la agresión directa o indirecta.

Una lectura dialógica de las tensiones y posicionamientos adolescentes

Desde una perspectiva dialógica (Bajtín, 2002), la experiencia de confrontación, experimentada o representada, evidencia la alteridad que moviliza a los y las adolescentes —y nosotras, las adultas— a posicionarse, a asumir un punto de vista y, desde ahí, construir sentido evaluativo sobre la alteridad (Haye, Cornejo, Cottet, García, Larraín, Reinoso, Valdivia, 2008; Larraín y Haye, 2012).

La escuela vista dialógicamente, por su parte, se puede entender como una esfera de interacción social y, por lo tanto, como un espacio comunicativo donde los discursos son expresiones de la actividad humana. La escuela tiene, entonces, sus géneros característicos que marcan y guían los discursos, acciones y participación. En otras palabras, no solo existen discursos y modos comunicativos propios de la escuela, sino también posiciones o perspectivas determinadas que asumen los sujetos, donde la asimetría y la jerarquía son elementos centrales de ese marco relacional.

En este marco, las interacciones entre adolescentes y adultos dentro del espacio escolar también pueden ser entendidas como un juego de guiones y contraguiones (Hirst y Renshaw, 2004). El contraguion hace alusión al habla y acción de resistencia o subversión, que opera de manera paralela al guion oficial adulto; la relación entre ambos ocurre en una constante tensión, que va desde la yuxtaposición hasta la colisión o convergencia. En términos de la construcción de sentidos adolescentes en el desarrollo de los talleres y en el marco de las interacciones, al igual que en el trabajo de los autores recién citados, el contraguion contenía voces propias de la cultura popular televisiva y voces sarcásticas, irónicas o burlescas. Ahora bien, las

primeras en general operaron como yuxtapuestas a mi voz adulta de investigadora, y esto probablemente ocurrió así porque las voces mediáticas estaban relacionadas con uno de los propósitos investigativos: acercar el mundo cotidiano adolescente a la escuela. De hecho, la actividad central de los talleres —creación conjunta de historias digitales— apelaba a la validación de esas voces, pasando en cierta forma desde el contraguion al guion de los espacios educativos.

Por otra parte, las voces sarcásticas y burlescas sí jugaron como alteridad que se confrontó al guion adulto dominante —puesto por mi voz de investigadora—, en especial en situación de enfrentamiento verbal con agresiones directas entre pares, o evasión en la interacción asimétrica. El episodio de la sesión plenaria presentado más arriba muestra un interesante cruce de voces en el contraguion que señalan la clara disputa del control adulto por medio de la evasión adolescente. El enunciado “tranquila, mamá”, era una voz del mundo televisivo (acuñada y popularizada por un famoso personaje de un *reality show* nacional), que el adolescente me dirigió indirectamente y, como un ventrílocuo, repitió insistentemente para desafiar el control de la interacción. Este episodio de disputa asimétrica fue quizá una de las situaciones de mayor complejidad y donde la alteridad se marcó por voces ajenas sarcásticas y populares.

Tal como plantea Mallan en uno de sus estudios (1999), que tuvo como escenario un taller de narrativa con niños y niñas australianos, la participación de los estudiantes en varias ocasiones adoptó géneros burlescos, paródicos y grotescos, muy similares a la cultura carnavalesca caracterizada por Bajtín (1994), y definida básicamente por géneros heterogéneos y radicales que buscan oponerse a los modos y posiciones ideológicas dominantes.

El posicionamiento y apropiación del taller por parte de los adolescentes

El taller en la escuela de Santiago tuvo una actividad adicional: la muestra de los videos realizados en el taller a cada curso del segundo ciclo básico. Esta actividad formó parte de la Semana de la convivencia de la escuela, a un mes de finalizado el taller, y fue voluntaria para los adolescentes que participaron en Atrapahistorias.

A todos los adolescentes se los invitó a organizar un taller que, además de difundir el trabajo realizado, permitiera a los estudiantes de quinto a octavo básico discutir sobre la convivencia en la escuela. Carlos y Camilo se mostraron entusiasmados de inmediato y fueron quienes llegaron a la reunión para organizar el taller. Preparamos una presentación que narró de qué se trató Atrapahistorias. Quisieron hacer esto solo con las fotografías que habíamos tomado y con un video que mostraba segmentos de las cuatro historias digitales. Luego, escogieron la historia con

la cual trabajarían la discusión sobre convivencia: *Una historia de amigas*, del grupo Las Cariñositas. La idea era que los estudiantes de los otros cursos se organizaran en grupos y decidieran un final distinto para la historia. Los ayudé a definir los materiales que necesitaríamos para los talleres y algunas frases clave para invitar a los estudiantes a realizar la actividad.

Investigadora: Ya, ¿entonces cómo lo hacemos?

Carlos: ¿Cómo, cómo lo hacemos? Así po', tía, miremos todas las fotos que tenemos y elegimos, después armamos un video, como lo hicimos antes.

Investigadora: Pero son demasiadas fotos, ¿no? Podríamos estar todo el día.

Camilo: Sí...poh..., no, no, además que hay varias que están repetidas, yo el otro día estuve viendo las carpetas.

Carlos: Aaaaah, y ¿qué quería?

Investigadora: Miren, y si primero pensamos qué cosas queremos contar, qué temas, y luego buscamos fotos para cada uno, ¿les tinca?

Camilo: Ya.

Carlos: Ya, pero no nos haga escribir.

Investigadora: Yo escribo y ustedes me dicen. Ya, contemos la historia del taller, pensemos que los chicos saben nada del taller.

Carlos: Primero cuando llegamos.

Camilo: Naaa, no hay fotos de ese día. Mejor partamos cuando nos llevamos las cámaras pa' la casa y después tuvimos que hacer nuestro perfil en el sitio web, ¿se acuerdan? Fue bacán.

Carlos: Sí... Y después cuando vimos los videos de todos los grupos, los del sur igual, y ahí les escribimos. Y cuando usted, tía, trajo esos computadores, ¿se acuerda? Que nos peleábamos todos por entrar primero a la sala y ganar uno de esos computadores, jeje.

Investigadora: Ya, veamos si tenemos fotos de eso, luego seguimos. (Diálogo de la reunión de preparación del taller de Convivencia. Sala de informática)

Parece ser que la imagen se convierte en el mejor medio de expresión para los adolescentes y el medio preferido para significar la experiencia.

El día que realizamos el taller acordamos que yo solo tendría la función de apoyo técnico y de colaboración en la organización de los grupos de trabajo. A medida que pasamos por los cursos, fue posible observar un proceso muy interesante en Carlos y en Camilo. En el primer curso que pasamos, octavo básico, casi no pudieron hablar por la vergüenza que les daba, y reaccionaron agresivamente cuando alguno de sus compañeros se rio de las fotos que mostraba la presentación inicial. Sin embargo, en

los cursos de quinto y sexto grado, los adolescentes se mostraron posicionados en sus roles de presentadores y protagonistas del taller Atrapahistorias. Carlos asumió la vocería y Camilo se encargó de organizar los grupos y pasar por las mesas aclarando las dudas. Yo lo apoyaba en esa labor.

Investigadora: ¿Qué les pareció la actividad?

Carlos: ¡Ba-cán!

Camilo: Síiiii, aunque los cabros de mi curso, má: pesa'os, puro se burlaron.

Investigadora: Pero igual resultó cuando se fueron a los grupos ¿no?

Carlos: Naaaa no los pesco, no estoy ni ahí.

Investigadora: Yo creo que resultó súper. Yo los vi a ustedes súper puestos, contaron la historia del Atrapahistorias y creo que lo hicieron estupendo con el trabajo de los grupos.

Carlos: Sí, con los cabros chicos [refiriéndose a los cursos de quinto y sexto] fue bacán, no me dio tanta vergüenza... Podríamos guardar estos papeles y mostrárselos a los otros, me gustó más la historia como quedó, jajaja, le voy a decir Babyxz, jajaja. (Diálogo luego de la actividad de cierre. Sala de informática)

Es interesante cómo Carlos y Camilo se apropiaron no solo de sus creaciones, sino también del taller Atrapahistorias y del taller de convivencia, y el hecho de que para hacerlo necesitaron marcar una diferencia con los y las estudiantes. La posición de relativa autoridad que ejercieron con los estudiantes más pequeños de quinto y sexto grado les permitió moverse desde un espacio más seguro.

Algunas reflexiones al cierre de esta historia. La danza de la etnografía con adolescentes

Los sentidos que configuran los discursos e interacciones adolescentes en este escenario educativo mediático encuentran un hilo conductor y articulador en sus posicionamientos en relación con la alteridad, en especial con el mundo adulto. A su vez, el ejercicio de subjetivación adolescente instaló un espacio de conflicto para mi posición como investigadora, tensionando el encuadre tradicional con que me asumía etnógrafa participante y responsable del taller. El devenir de Atrapahistorias y del terreno nos condujo a la exploración de nuevas formas —al menos, para mí— de trabajo con adolescentes, haciéndose fundamental la ampliación del espacio de participación de los y las estudiantes.

Desde una perspectiva dialógica donde la construcción de sentidos siempre está abierta y orientada desde y hacia el Otro, la investigación sobre los mundos adolescentes mediáticos también debía ser entendida como un proceso generativo

de conocimiento donde el diálogo sustantivo está, ante todo, entre yo (etnógrafa-tallerista) y los y las adolescentes.

Esta experiencia implicó múltiples aprendizajes para todos, adolescentes y adultos. En mi caso, el desafío de trabajar en la escuela una etnografía que se abre a una mayor participación de los adolescentes demandó pensar y probar modos diversos de trabajo y discusión que permitieran asumir nuevos roles, atendiendo a los tiempos y ritmos adolescentes. Fue necesario resignificar la broma y el juego como parte no solo del cotidiano juvenil, sino también como generadoras de sentido y promotoras de conocimiento, en un movimiento donde los límites de la autoridad siempre estaban en tensión y eran movedizos. El movimiento en contingencia, si bien puede ser una característica del trabajo de terreno en la etnografía, en este caso —en el trabajo conjunto con los y las adolescentes— fue mucho más intenso. Nada asegura que lo que resultó un día se pueda replicar o resulte “exitoso” nuevamente. Por eso, al igual que en la danza en parejas, conviene entrar a la pista como si cada baile fuera el primero, y, por lo tanto, dar un tiempo para sincronizar el pulso, el ritmo, la respiración.

En términos metodológicos, el tema del registro etnográfico y la participación de los y las adolescentes fue uno de los aspectos que nos demandó bastante revisión y experimentación. ¿Cómo involucrar e implicar a los estudiantes en el trabajo sistemático del registro? ¿Qué es sistemático, para qué y para quién? Una pieza clave en esta experiencia fue la fotografía y la imagen como medio para la generación de sentidos de las creaciones adolescentes, y el recurso que Carlos y Camilo escogieron para generar su conocimiento narrativo sobre *Atrapahistorias*.

Por último, la reflexividad en la etnografía con adolescentes instala otros interrogantes: ¿cuándo es apropiada?, ¿cómo se hace?, ¿cuáles son sus manifestaciones? Esta experiencia ofrece ciertas pistas: puede ocurrir en cualquier momento, o más bien, se debe estar atento a toda oportunidad que ofrezca alguna instancia de revisión y refracción con los adolescentes en el desarrollo del trabajo etnográfico; no se puede forzar desde registros y acentos adultos, hay que buscar diversas formas de manifestación y producción. Algo que pareció tener ciertos resultados positivos fue invitar a los adolescentes a contar la historia de lo hecho en un espacio que los legitimara y ofreciera autoridad respecto de lo narrado y lo vivido.

Bibliografía

Bajtín, M. (1994). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bragg, S. (2007). "Student voice" and governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 343-358.
- Bragg, S. y Buckingham, D. (2008). Scrapbooks as resource in research in media research with young people. En P. Thomson (Ed.), *Doing research with children and young people* (pp. 114-131). London: Routledge.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Davis, A. (2005). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN (1)* Recuperado de: <http://thenjournal.org/feature/61/>
- Haye, A., Cornejo, M., Cottet, P., García, A., Larraín, A., Reinoso, A. y Valdivia, A. (2008). *Estudio sobre nuevas dinámicas de cultura juvenil*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hirst, E. y Renshaw, P. (2004). Diverse voices, dialogue and intercultural learning in a second language classroom. En J. Van der Linden y P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (pp. 87-107). Netherlands: Editorial Kluwer Academic Publishers.
- Larraín, A. y Haye, A. (2012). Discursive analysis of experience: Alterity, positioning and tension. *Discourse & Society*, 23(5), 596-601. DOI: 10.1177/0957926512455882.
- Mallan, K. (1999). Children's storytellings as carnivalesque play. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20, 1. DOI: 10.1080/0159630990200107.
- Valdivia, A. (2012). Estéticas y narrativas en las creaciones audiovisuales adolescentes. Distinciones y posiciones desde el género y la edad. En M. D. Souza, P. Caballero y C. del Valle (Eds.), *Medios, edades y cultura* (pp. 133-155). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera /CNTV.
- Willett, R. (2009). Young people's video productions as new sites of learning. En V. Carrington y M. Robinson (Eds.), *Digital literacies, social learning and classroom practices* (pp. 13-26). London: Sage.

SEGUNDA PARTE

LA INTERLOCUCIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL ESTUDIO DE PROCESOS ESCOLARES

CAPÍTULO 4
“LA ESCUELA ES NUESTRA Y SE LLAMA ‘CHE’ GUEVARA”.
UNA ETNOGRAFÍA CON ADOLESCENTES SOBRE ACCIONES POLÍTICAS
Linda S. Khodr

Introducción

Este capítulo se basa en la experiencia de campo realizada durante 2009 y 2010¹ en la Escuela de Enseñanza Media N.º 7 (EEM N.º 7), de la localidad de Villa España, del municipio de Berazategui, 27 km al sudeste de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Por un lado, se indagó en las acciones políticas mediante las cuales, durante un largo período, los estudiantes fueron construyendo una identidad social con el objetivo de revalorizar la escuela pública y, además, cómo fueron entrelazando su accionar con las prácticas sociales de los adultos —tanto de la escuela como de entidades gremiales— con el propósito de interpelar a las autoridades gubernamentales, consideradas responsables de generar un contexto socioeducativo desfavorable. Por otra parte, se reflexionó sobre por qué y cómo trabajamos en colaboración con los integrantes del Centro de Estudiantes (CE), y su influencia para reformular el tema y el problema de investigación.

El comienzo de la historia comunitaria de esta escuela coincide con la desestructuración del Estado y la crisis económica-social-política que se desarrolló en Argentina a partir de los años 90. La situación de crisis profunda posibilitó que distintos sectores políticos partidistas se disputaran el control del territorio escolar y generaran un proceso de politización que modificó el espacio de las escuelas públicas. Me interesó estudiar, dentro de este proceso de politización, las acciones que distintos actores

¹ Para mi tesis de maestría, en la Universidad Nacional de Quilmes, titulada *En defensa de la escuela pública. Reforma educativa, política partidaria y nuevas identidades escolares en la escuela secundaria bonaerense*.

escolares realizaron “en defensa de la escuela pública” ante la reforma educativa y, especialmente, para oponerse a quienes, siendo parte del gobierno, actuaban en la escuela con intereses políticos.

En abril del año 94, la EEM N.º 7 realizó el acto protocolar de inauguración de su edificio propio. En esa ocasión, se pudo observar la transformación del espacio escolar cuando personas desconocidas con banderas partidarias ocuparon la escuela, desplazando a los alumnos, familiares y docentes de los lugares cercanos al escenario y de sus ubicaciones tradicionales en los actos escolares. Esta situación generó un gran malestar en el grupo escolar debido a que en el acto “protocolar” estaban el gobernador, la directora general de escuelas, algunos diputados, intendentes y concejales, pero arribaron junto con los militantes partidarios y beneficiarios de planes sociales que eran ajenos a la escuela y procedían de otros municipios. Este intento de incorporar la escuela al territorio político partidario del gobernador generó no solo enojo en los actores escolares sino, también, su reacción política en busca de redefinir el poder a su favor.

Aquella irrupción partidaria fue un hecho inédito para un acto escolar en Berazategui, y totalmente contraria a los valores de neutralidad política y de la separación del adentro y afuera escolar, tan obsesivamente reforzada en el sistema escolar argentino (Milstein, 2009, p. 174). Ese acontecimiento desencadenó una larga disputa entre la escuela y las autoridades gubernamentales municipales y provinciales, que en este trabajo analizo como “drama social” (Turner, 1982; 1985). Esa disputa se jugó centralmente a través de la imposición del nombre a la escuela.

En la escuela me contaron su interés en lograr que la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) reconociera el nombre que habían elegido democráticamente para su escuela, hacía más de 12 años. Vislumbré la profundidad de la confrontación en la inscripción no oficial “Ernesto ‘Che’ Guevara”, pintada sobre el portón de acceso a la escuela.

Diversos actores escolares se constituyeron en un grupo que ejerció acciones políticas y pedagógicas en defensa de su espacio escolar en particular, y de la escuela pública en general. Dentro de este grupo, los estudiantes tuvieron un lugar destacado. Sus posiciones y sus acciones políticas jugaron un papel fundamental en los modos en que finalmente se resolvió el conflicto. Eugenia (17),² Lautaro (17), Gabriela (17), Natalia (17), Puly (18), Matías (15), Milton (16), Melany (15), Mora (15), Vanina (17), Ignacio (16), Sofía (15) y Daniela (15) fueron también mis colaboradores en el trabajo de campo y, además, eran integrantes del CE. Gabriela fue la primera en

² Entre paréntesis se indica la edad.

decirme, moviendo sus manos para darle énfasis a sus palabras: “Es muy importante que una escuela se llame ‘Che’ Guevara”.³ Lautaro agregó: “Por eso no lo quieren aprobar”. Simultáneamente, todos me daban su explicación sobre los motivos del nombre elegido y, también, del rechazo de las autoridades:

Es una clara contra a los ideales que por ahí la escuela dice representar, que nosotros decimos representar, ellos no están en acuerdo por más que el nombre “Che” Guevara cumpla todos los requisitos que hacen falta para ponerle el nombre a la escuela. (Milton)

Así empecé a comprender que la EEM N.º7 estaba inmersa en una fuerte disputa con las autoridades municipales y educativas provinciales, la cual transitaba el final de la etapa que Turner (1985) denominó de “acciones y procedimientos de ajuste del drama social”, período en el cual ambos bandos utilizaron herramientas simbólicas y jurídicas, ya fuera para lograr o negar que la escuela se reconociera oficialmente por el nombre elegido por su comunidad.

El Centro de Estudiantes como colaborador y el contexto escolar

El encuentro con los colaboradores

En el inicio de la investigación el tema de estudio planificado era los CE del conurbano bonaerense. El problema estaba orientado a comprender por qué, a más de veinte años de la vuelta a la institucionalidad democrática, de cambios curriculares referidos a la ciudadanía y de resoluciones que propiciaban la conformación de CE, estos aún eran escasos. Me había interesado realizar una etnografía en colaboración con adolescentes que participaran del CE para conocer, con ellas y ellos, con qué herramientas accionaban para reclamar sus derechos, cómo se vinculaban con la comunidad educativa y con la esfera social ampliada.

El vicedirector de la EEM N.º7 fue quien me introdujo en el CE, presentándome a Eugenia, su vicepresidenta, una muy buena alumna que estaba cursando el último año del Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales. En ese momento, entablamos un primer diálogo durante el cual Eugenia me preguntó en qué consistiría mi investigación y qué le requeriría al CE. Yo le comenté que el trabajo final consistiría

³ Utilizo comillas para indicar la voz nativa.

en un texto con las historias de la comunidad y que, además, mi idea consistía en hacer algo que también les fuera útil a ellos, aunque aún no tenía muy claro cómo avanzar en el trabajo, y que eso lo acordaríamos en el grupo.

Las reuniones del CE estaban pautadas semanalmente. Se iniciaban en el entre turno escolar, a las 12:50 p. m., y concluían cuando se agotaba el tema a tratar, generalmente después de unos 30 o 40 minutos. Se suspendieron pocas veces, por ejemplo, cuando hubo paro de auxiliares o docentes, también en los días en que por lluvia o salida a alguna otra actividad fueron pocos los asistentes. Estas reuniones se realizaban en el patio escolar o en el salón de usos múltiples (SUM), y estaban abiertas a todos los estudiantes aunque no fueran delegados de curso ni integraran formalmente la comisión directiva. Hubo reuniones en las que estuvieron presentes varios estudiantes de un mismo curso y faltaron representantes de otros. El turno de la mañana solía tener mayor participación en el Centro.

Cuando tenían que organizar alguna actividad, las reuniones contaban con más participantes, oscilando su número, aproximadamente, entre diez y veinticinco estudiantes. Observé que mantenían lazos de amistad muy fuertes, también algunos noviazgos que al concluir no afectaron la relación de compañerismo. Pero, particularmente, se vinculaban todos a través de una coparticipación intensa⁴ tanto en las actividades propias del CE como en los distintos proyectos escolares extracurriculares. Por ejemplo, todos realizaron variadas actividades en La Carrera de Miguel⁵ y el 7 Rock.⁶ Así mismo, Eugenia, Melany, Vanina, Gaby, Puly, Lautaro, Milton, Mora, Sofía, Daniela e Ignacio coparticiparon en las obras teatrales del Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro.⁷

Las reuniones del CE solían comenzar con alguien diciendo: “Vamos haciendo la ronda” o “Che, hagan el círculo”. En la primera reunión a la que yo asistí, convocada por Eugenia, me causó pudor sentarme en su ronda. Temerosa de invadir su espacio,

⁴ Digo intensa porque desempeñaban variados roles simultáneos, desde expresión artística, coordinar distintos momentos de esos proyectos, colaborar en preparar los espacios, hasta proponer alternativas y documentar fotográficamente.

⁵ Actividad abierta a toda la sociedad, que se realiza desde el 2005, y es sumamente importante en la construcción de la identidad escolar, porque en ella se homenajea a un vecino detenido y desaparecido en 1978 por el terrorismo de Estado. Esta preservación de Miguel Sánchez en la memoria social del barrio comenzó en 1996 y se prolongó en una disputa con las autoridades municipales para poner su nombre a una calle adyacente a la escuela, hecho que ocurrió en 2001.

⁶ Festival de música y talleres de arte que tiene a los estudiantes y egresados como protagonistas.

⁷ Es un programa de la Comisión Provincial de la Memoria, con el aval de la DGcYE de la provincia de Buenos Aires.

me había quedado a un costado; pero ellos, inmediatamente antes de comenzar la reunión, me invitaron expresamente a ubicarme en el círculo.

Durante las primeras semanas de estadía en la escuela, mientras participaba en una reunión del CE preparatoria del Locrazo⁸ de 2009, los estudiantes me informaron sobre la relación tensa con las autoridades escolares distritales y, especialmente, con la intendencia municipal. Al comienzo de la reunión, organizaron la jornada de limpieza y pintura que harían el sábado previo al Locrazo; continuaron con la distribución de los puestos de trabajo que cada uno ocuparía durante la realización del evento y luego, inesperadamente para mí, empezaron a debatir si iban a invitar o no a los inspectores. Lautaro, compañero de curso de Eugenia y presidente del CE, dijo: “Hay que invitarlos para que vean que hacemos cosas”. Los demás no estuvieron de acuerdo con esa idea. Uno de ellos dijo: “Si igual no nos quieren”. A otros les pareció que era de obsecuentes. Yo no alcanzaba a comprender lo que estaba escuchando, ¿por qué estos estudiantes tendrían esas percepciones? Por eso le pregunté a Lautaro, quien me hizo saber cuál era la razón del enojo generalizado: “Mussi [el intendente] siempre dice que no mandaría nunca sus hijos a esta escuela”. Además, sostuvo que hace años que se da esta situación, de ahí que se sientan difamados por el intendente, quien, a su vez, siempre tuvo el control político del Consejo Escolar y la Jefatura de Inspectores.

Lautaro me contó que el CE se llamaba⁹ Seamos Libres, en honor a San Martín, coincidiendo con su emblemática frase “Seamos libres, lo demás no importa nada” y que, además, en la escuela hay una comisión de egresados que “se llama La Maza, como la canción de Silvio Rodríguez”, que se formó en 2006, a partir de estudiantes que habían participado del Centro.

En varias oportunidades, muchos de los estudiantes me comentaron que habían elegido la escuela, a pesar de que tenían que trasladarse desde otro barrio, porque “yo ya sabía que era especial”. Tal es el caso de varios integrantes del CE como Eugenia; Sofía; Vanina; Mora —que se inscribió “para participar del CE”—; Gaby e Ignacio, quienes vivían en Ranelagh; Puly, que vivía en Berazategui Oeste, y Matías, que recorría 6 km para llegar desde el barrio La Porteña, de la localidad de G. E. Hudson.¹⁰ Todos ellos contaron que estaban contentos de estar ahí y que, tal como distintas

⁸ En alusión al locro, comida típica del norte argentino. El CE organiza todos los 25 de mayo un festejo popular en celebración del primer gobierno patrio; un espacio en el cual los y las estudiantes son los que convocan a la comunidad educativa y al barrio en general para conversar, participar y/o disfrutar de espectáculos artísticos, y saborear platos típicos a precios económicos para que todos puedan acceder.

⁹ En la actualidad se llama Construyendo Utopías.

¹⁰ Todas las localidades mencionadas pertenecen al partido de Berazategui.

personas les habían comentado antes de inscribirse, en la escuela los escuchaban y les daban espacios para participar.

A través de las reflexiones entabladas con los estudiantes, comprendí que había, aún vigente, una historia conflictiva entre las autoridades y la escuela. Lautaro afirmó que a las autoridades municipales les molestaban las características de la escuela, todo lo que había desarrollado en relación a derechos humanos en tiempos que, tanto en el país como en Berazategui, los políticos no hablaban del tema. Es más, colocaban obstáculos para que no se supiera cómo impactaron los crímenes de lesa humanidad en el distrito. Mientras me explicaba la historia de lucha de la escuela para reivindicar los derechos humanos, el presidente del CE afirmó que, en la realización de sus proyectos, la escuela mantuvo siempre sus principios, ya fuera trabajando en jornadas con agrupaciones de derechos humanos o investigando qué ocurrió en el barrio y en Berazategui durante la última dictadura, además de construir y reclamar por las condiciones materiales necesarias para poder estudiar. Sostuvo que los estudiantes no renunciaron a esos principios ante los vientos políticos adversos y, para él, esta era una diferencia contrastante con las autoridades políticas y educativas municipales que “recién ahora levantan el tema”. Con un gesto de satisfacción en su cara, terminó su explicación diciéndome: “Nosotros estamos moralmente arriba de ellos”.

Las expresiones de Lautaro dan cuenta del fluir conflictivo de la vida social, la cual adquirió una “forma dramática” en la que los actores sociales ejercieron su agencia con el objetivo de perfeccionar la organización política y social. Fue durante este proceso dramático que pude observar el cambio de las, supuestamente estáticas, estructuras formales (Turner, 1985, p. 37).

El contexto escolar

La EEM N.º7 se localiza en el barrio San Francisco, casco histórico del municipio de Berazategui, cuyos primeros pobladores urbanos comenzaron a asentarse en 1873, un año antes de la llegada del ferrocarril a Berazategui. A partir del año 1906, con la instalación de la fábrica de vidrio Cristalerías Rigolleau en un predio de 20 hectáreas frente a la estación de trenes Berazategui, el barrio comenzó un crecimiento demográfico sostenido por el asentamiento de familias obreras y de pequeños comerciantes. A mediados del siglo XX, el municipio ya tenía un perfil industrial, formaba parte del segundo cordón del conurbano bonaerense, y contaba tanto con la instalación de grandes empresas multinacionales como de pequeñas industrias de capitales nacionales.

La implementación de políticas neoliberales desembocó en una inédita movilidad social descendente que marcó especialmente a los niños y niñas. En el aglomerado del

Gran Buenos Aires, en el año 2002, el 72 % de ellos estaba bajo la línea de pobreza y en el 2005, ya adolescentes, más del 46 % continuaba sumergido en la pobreza.¹¹

Los datos del censo nacional de 2010 indicaron para Berazategui una población total de 324 244 habitantes, de los cuales el 34,87 %, en ese año, tenía entre 0 y 19 años, y cuya edad promedio era de 31,7 años. El acceso a los servicios públicos domiciliarios era muy alto: el 97 % de los habitantes tenía agua corriente en sus hogares; el 95 % contaba con gas natural y el 76 % de los berazateguenses tenía su vivienda sobre calle de asfalto.

En 1985, el barrio San Francisco aún no tenía escuela pública de nivel medio, por eso la cooperadora de la Escuela Primaria N.º 1 formó un movimiento comunitario pro-creación de la misma. En marzo de 1990, la DGCyE creó la EEM N.º7 de Berazategui, que comenzó a funcionar solo en el turno nocturno, cuando la primaria N.º 1 no dictaba clases y podía cederle algunas de sus aulas. A pocos años de la creación de la escuela, la provincia de Buenos Aires fue la primera en ejecutar la Reforma Educativa Nacional, extendiendo el nivel obligatorio de 7 a 9 años de duración —Educación General Básica (EGB), que reemplazó la Primaria— mientras que el nivel medio se redujo de 5 a 3 años, denominándose Polimodal.

En el año 2009, la escuela tenía ya su edificio propio, construido en una primera etapa con el esfuerzo de su comunidad escolar y en las etapas siguientes por el Estado Provincial. Los títulos que otorgaba esta institución educativa en los turnos mañana y tarde eran de bachiller con orientación en Arte, Diseño y Comunicación; Humanidades y Ciencias Sociales, y Economía y Gestión de las Organizaciones. El turno vespertino ofrecía la modalidad de Bachillerato de Adultos con Orientación en Ciencias Naturales, y contaba con 270 estudiantes distribuidos en nueve cursos.

En ese primer año del trabajo de campo todos los estudiantes del turno mañana y tarde, unos 680, estaban cursando el plan de estudios “polimodal”. En cambio, en el 2010, una nueva reforma educativa lanzó en la provincia de Buenos Aires “La Secundaria de la Provincia”,¹² y en la escuela comenzó a dictarse el 4º año de la “Secundaria Superior” junto al 2º y 3º año del polimodal, cursos que fueron progresivamente reemplazados, en 2011 y 2012, por el 5º y 6º año de “El Ciclo Superior Orientado de la Secundaria”.

La primera reforma educativa provincial se insertó e integró el proceso de desestructuración del Estado Nacional, con la consecuente crisis del Estado Provincial

¹¹ Fuente: Indec. Procesamientos especiales de la Dirección de Estadísticas Sectoriales con base en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH).

¹² Nivel de carácter obligatorio a partir de la Ley Provincial de Educación 13688 /07. El mismo se compone de dos ciclos: uno básico (ESB) 1º, 2º y 3º año y otro superior orientado constituido por 4º, 5º y 6º año.

y bajo condiciones de pauperización de la población que abrieron una profunda brecha o deterioro entre los gobernantes y los gobernados (Milstein, 2003). “Lolo” es el apodo de quien fue el presidente del primer CE. Él estuvo en la escuela desde su apertura y fue un actor en la emergencia del drama social, cuando la comunidad escolar comenzó un enfrentamiento con las autoridades municipales y provinciales a fin de poder preservar su espacio ante la irrupción política partidaria en el acto de inauguración del edificio escolar.

Durante ese “acto escolar” se produjo una confrontación discursiva entre los oradores: por un lado, el director de la escuela y, por el otro bando, el ex intendente municipal —quien ejerció el cargo hasta el día previo—¹³ y el gobernador. A pesar de que el director expresó en su discurso el malestar del grupo escolar, esto no fue suficiente para calmar los ánimos de los estudiantes. Cuando le pregunté a Lolo qué recordaba del acto de inauguración del edificio, me respondió que los estudiantes en su generalidad, especialmente los que participaron activamente en la construcción y mantenimiento de las primeras aulas, se sintieron muy mal. Por ello, el CE le solicitó al director hacer su “propia fiesta de inauguración”. Es decir, exigieron a la dirección un ritual de reparación para restituir el deber ser del espacio escolar, ya que

nos vinieron a tapar porque había venido el intendente, el gobernador, toda una comitiva, habían venido con su gente, con su bandera, habían caído con unos micros y nos taparon, pusieron sus banderas adelante. Y a ese grupo nuestro nos dejaron atrás. Eso después lo hablamos con Osvaldo [el director] y le dimos nuestro punto de vista, que lo vimos mal en ese sentido, que no fue nuestra fiesta, que estaba todo organizado para festejarlo nosotros y no fue nuestra fiesta, que políticamente nos coparon. Entonces acordamos hacer otra fiesta, **que fuera de la escuela**, el 25 de mayo. Después, nos quedamos en una velada que nos hicieron a los chicos que más trabajábamos. (Lolo, 10-3-2010, negritas mías)

La preparación de esta fiesta propia consolidó la etapa de crisis del drama, con la conformación explícita de los grupos en disputa. El primer paso lo dieron desde la escuela los estudiantes, quienes junto al profesor de arte hicieron un pasacalle con la inscripción “BASTA DE POLÍTICA, AHORA SÍ VAMOS A HACER NUESTRA FIESTA” y lo

¹³ J. J. Mussi fue elegido intendente por varios períodos consecutivos desde diciembre de 1987, pero asumió como Ministro Provincial de Salud Pública entre el 12 de abril de 1994 y el 15 de enero de 2002, fecha en que retomó el cargo de intendente municipal hasta el 28 de diciembre de 2010, momento en que asume como Secretario de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.

colgaron atravesando la calle. El segundo paso se dio desde el Consejo Escolar, en respuesta a la acción del pasacalle: llamaron al director para que se presentara de forma inmediata. Esta pulseada generó mayor tensión entre las autoridades gubernamentales y el grupo escolar. El director en ese momento decidió bajar el pasacalle: “Lo decidimos en conjunto, con el profesor de taller y los alumnos, luego que me ‘retara’ el inspector y el presidente del partido peronista pidiera mi expulsión del sistema educativo” (Osvaldo, exdirector).

Comprendiendo la transformación del espacio escolar desde la antropología de la experiencia

La relación entablada con el grupo del Centro de Estudiantes me llevó a abordar el papel que desarrolló la irrupción de la política partidaria en la transformación de la escuela secundaria bonaerense, en el contexto de la reforma educativa de los años 90. Esto despertó mi interés en entender la actualización de los conflictos escolares y extraescolares de la escuela media bonaerense en el marco de una reforma educativa —que fue parte de la fragmentación y transmutación del Estado— signada por un proceso de recesión económica, movilidad social descendente y creciente desconfianza en las autoridades gubernamentales. Me pregunté: ¿cuáles son las nuevas prácticas desplegadas y los espacios apropiados por las y los estudiantes, los adultos —docentes y no docentes— en la escuela y fuera de ella?, ¿qué cambios implican en la tradicional “formación del ciudadano” y en la tradicional función de la escuela en la reproducción cultural y social?, ¿cómo se entrecruzan las dimensiones políticas y pedagógicas en estas nuevas relaciones sociales con las autoridades gubernamentales?, ¿qué sentidos les atribuyen los distintos actores escolares y cómo inciden en la posición social de la escuela?

Para comprender el proceso político educativo que estaba estudiando me fue útil entender al grupo escolar, que estaba en disputa con las autoridades gubernamentales, desde el concepto teórico *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991, p. 91; traducción propia), dado que los procesos educativos se producen junto con la constitución de comunidades de aprendizaje que actúan estableciendo “relaciones entre las personas, la actividad y el mundo, a través del tiempo y en relación a otras comunidades tangenciales y superpuestas” (Lave y Wenger, 1991, p. 91). Tuve en cuenta que una “comunidad de práctica es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento” (p. 91) y que las prácticas que estructuran socialmente a la comunidad de práctica incluyen siempre relaciones de poder y condiciones que otorgan legitimidad y definen las posibilidades de aprendizaje. De ahí que toda comunidad de práctica involucre el aprendizaje en términos de conocimiento y de formas

evolutivas de constituirse en miembro de la propia comunidad, lo que las autoras denominan “modos crecientes de participación”: desde la participación periférica legítima, hasta grados cada vez mayores de experticia. “Así, la identidad, el saber y la participación social se implican unos a otros” (p. 53). Esta manera de definir los modos de participación es fundamental para la investigación, en tanto la membresía, ya sea experta o periférica, nunca indica posiciones de subalternidad; ni el solo hecho de estar en la escuela permite suponer que se es parte de la comunidad de práctica.

La perspectiva teórica de la antropología de la experiencia (Turner, 1985, 1986; Bruner, 1986) me permitió entender el fluir del proceso social a través de la acción humana y sus vivencias en los procesos sociales, otorgándole el sentido de “experiencia” de Dilthey (citado en Bruner, 1986, pp. 5-12), que dota de significado la vida social y cultural. Cuando estamos ante una experiencia, el flujo cotidiano se detiene y podemos articularla en modo intersubjetivo, reconociendo su inicio y final y otorgándole unidad. Cuando vivimos una experiencia adquirimos comprensión no solo por la “razón”, sino también por los “sentimientos y expectativas”. La experiencia puede ser descripta y analizada por sus “expresiones”. Dilthey sostiene: “Nosotros trascendemos la angosta esfera de la experiencia por la interpretación de sus expresiones” (citado en Bruner, 1986, p. 5).

Las expresiones son formas de objetivar las manifestaciones simbólicas de la experiencia vivida, son “las encapsulaciones de las experiencias de los otros” (Turner, 1982, p. 17; traducción propia). Estas pueden adquirir diferentes formas: textos literarios, discursos orales, rituales, obras plásticas, teatrales, etc. Desde esta perspectiva, la experiencia, además de ser intersubjetiva, está en un círculo hermenéutico en el cual estructura las expresiones, pero las expresiones también la estructuran como tal (Dilthey, en Bruner, 1986).

Cuando los procesos sociales son políticos —propios de la vida pública—, se despliegan en un continuo fluir y se motorizan a través de conflictos que adquieren una “forma dramática”, en la que Turner distingue cuatro etapas dramáticas sucesivas: 1) ruptura, 2) crisis, 3) acciones y procedimiento de reajuste del drama y 4) final. En esta escuela, entendí el largo proceso para establecer su nombre como el principal medio por el cual se jugó un “drama social”; es decir, una disputa de poder entre dos bandos: los actores escolares y las autoridades gubernamentales, quienes dirimieron durante más de quince años por el control político e ideológico. Fue con la ayuda de mis colaboradores que pude reconstruir la historia de esta comunidad de práctica, de las diversas acciones político-pedagógicas que habían realizado con el fin de lograr imponer el nombre por ellos elegido.

De este modo, los sucesos en torno a la identidad social de esta escuela me permitieron focalizar las tensiones y acciones político-pedagógicas entabladas por los distintos actores escolares ante las autoridades municipales y provinciales, y, también, preguntarme cómo estas confrontaciones construyeron una posición social inédita para una escuela secundaria. Además, me posibilitaron iluminar, en los procesos de socialización escolar, los rasgos emergentes producto de la dinámica conflictiva en las relaciones escuela-gobierno. Entendí la “escuela” como una esfera pública atravesada por acciones políticas que comienzan y terminan fuera de ella y la conectan en redes a otras comunidades (Milstein, 2009), alejándome de la representación —de sentido común— de la escuela como espacio apolítico y, al mismo tiempo, de la visión jurídica del poder que —como señaló Foucault— solo lo observa concentrado en la cúspide del gobierno educativo, en las reglamentaciones y jerarquías burocráticas. En concordancia, considero a la *ciudadanía* como una categoría política (García, 2004) que cobra sentido a través de la participación práctica y discursiva que realizan las personas buscando incidir en la esfera pública. Así, tomo distancia del modo en que históricamente esta categoría estuvo ligada a la “formación del ciudadano” a través de la instalación de la creencia pedagógica en los principios de universalidad y apoliticidad.

Metodología: participando periféricamente en el CE y en los proyectos pedagógico-políticos de la escuela

Desde el comienzo del trabajo de campo, me propuse construir conocimiento a partir de la colaboración con los estudiantes del Centro. Mi expectativa era no solo que algunos de los integrantes del CE fueran mis interlocutores privilegiados, sino también que —desde mi propuesta, pero a partir de sus propias inquietudes y necesidades grupales— ellos tuvieran dentro del estudio etnográfico un status de mayor relevancia que el de “informantes”. Así se dio su participación en tareas de investigación —realizar descripciones y entrevistas, tomar fotos, escribir textos breves—, de manera que pudieran reflejar su propia perspectiva para la construcción de los datos. De este modo, esperaba que en la investigación etnográfica confluyeran mis inquietudes y preguntas sobre el mundo social con los intereses del grupo estudiantil. Sin embargo, tenía algunas incertidumbres sobre cómo lograr que un grupo de adolescentes y jóvenes se interesaran por el quehacer etnográfico y, además, quisieran disponer de su tiempo para ello.

Los integrantes del CE me recibieron cordialmente; les entusiasmó que investigara sobre el CE con ellos y especialmente que el resultado de la investigación

quedara un libro que diera testimonio de su accionar en la escuela y en la comunidad. Mi compromiso con ellos fue compartir la lectura de todo lo que escribiera. Intercambiamos correos electrónicos, medio por el cual participaron de la lectura e hicieron algunas correcciones y agregados al texto etnográfico. De este modo fue posible que Eugenia, que ya no estaba en la escuela en 2010, diera su opinión sobre el apartado que da cuenta del accionar del CE, escribiendo en el *mail*: “Me pone muy contenta leerlo, y más en estos momentos en los que la participación de los jóvenes es duramente criticada en todos lados” (10 de octubre de 2010).

En el tiempo-espacio que compartí con el grupo de colaboradores, entablamos una relación afectiva y a la vez dialógica, en la cual nos sentíamos a gusto. Todos colaboramos en la coproducción de datos y en la reflexividad sobre el proceso que queríamos comprender, es decir, tuvimos un “encuentro etnográfico” (Fabian, 2007). Para producir ese encuentro etnográfico, me acoplé a las actividades que mis colaboradores realizaban fuera del horario de clase. Así comencé a participar en las tareas de la comunidad junto a ellos, quienes me enseñaron cómo colaborar en sus tareas. Por ejemplo, los acompañé un sábado en la jornada de limpieza previa al Locrazo. En esa oportunidad, también disfrutamos cantando —acompañados en la guitarra por Milton y Matías— tanto canciones de grupos actuales como las “de mi época” que ellos conocían. Luego acompañé a Vanina y a Eugenia en el recorrido por los negocios que les donaron los alimentos para ese evento.

En el marco de sus actividades, algunas veces yo propuse otras; por ejemplo, en la reunión del CE posterior al acto de oficialización del nombre,¹⁴ organicé un intercambio mediante el cual alcanzamos a aprehender y comprender la emoción —vivenciada colectivamente— como un componente central del cierre ritual de la disputa con las autoridades, en la validación de la identidad social de la escuela.

Más allá de sus reuniones, estuve con ellos en marchas de derechos humanos y me sumé a las actividades y proyectos institucionales¹⁵ en los que participaban. En ese tiempo compartido fuimos reconstruyendo historias escolares, entablando diálogos y reflexiones. Entendí que disfrutaban más del debate oral que de la palabra escrita, a excepción de Melany, que escribió una pequeña crónica sobre el 7 Rock y sobre las elecciones del CE. También los moviliza la música y el quehacer teatral; de hecho,

¹⁴ El 8 de octubre de 2009 se realizó el acto oficial por el cual la escuela es reconocida como EEM N.º 7 Ernesto “Che” Guevara, con la presencia de autoridades educativas regionales y municipales, entidades de derechos humanos, diversos gremios nacionales y provinciales, representantes de Pueblos Originarios, partidos políticos, sociedad de fomento y de algunas escuelas vecinas.

¹⁵ Agradezco a los directivos, docentes y auxiliares de la escuela que me abrieron generosamente todos los espacios escolares.

hicieron el argumento y la puesta en escena de dos obras dentro del proyecto Jóvenes y Memoria: Recordamos para el Futuro, bajo la coordinación de dos profesoras de la escuela. Previamente, realizaron una tarea de investigación que se originó a partir de sus necesidades de conocer más sobre el mundo que habitan. Así, en el 2009 indagaron en los distintos modos en que suelen ser estigmatizados y sometidos a presiones policiales; cómo vivencian los adolescentes sus condiciones de vida; cómo son objetivados en tanto jóvenes y pobres por los medios de comunicación social y, en el año 2010, en la historia de su escuela.

Los estudiantes también tuvieron, junto a los discursos del director fundador y del director en funciones, dos lugares como oradores en el acto oficial de imposición del nombre de la escuela. Lautaro leyó un discurso en representación del CE, y el otro espacio fue para el representante de la comisión de egresados, Tuti, de 20 años. Así, los integrantes del CE realizaron actividades de distinta índole en las cuales se desarrollaron como participantes periféricos legítimos de su comunidad de práctica escolar, la cual habitualmente da espacios para que sus estudiantes investiguen, debatan y expresen sus opiniones sobre el contexto sociopolítico en que se desenvuelven. Al mismo tiempo, yo fui participante periférica legítima de su comunidad de práctica tomando parte en las actividades extracurriculares que realizaban, lo cual me hizo conocer la diversidad de interacciones políticas que ellos desplegaban y así comprender el proceso de imposición del nombre de la escuela como una disputa política por su control ideológico.

El haber sido, al mismo tiempo, una investigadora y una aprendiz en esta comunidad me ha permitido corroborar la fuerte imbricación entre la pedagogía crítica y la etnografía, lo fructífero de esta relación tanto para la educación como para la investigación. Sobre el vínculo fértil e íntimo entre la implementación de la pedagogía crítica y el estudio antropológico nos invita a reflexionar el prólogo de *Pedagogía del oprimido*: "La educación reproduce de este modo, en su propio plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de la producción del hombre. Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropología" (Fiore, en Freire, 2008, p. 16).

En más de una ocasión, el grupo de colaboradores me comunicó en las reuniones del CE sus actividades: Jóvenes y Memoria, La Carrera de Miguel, el Locrazo, y los preparativos y vivencias del acto de imposición del nombre de la escuela. En entrevistas abiertas, individuales o en pequeños grupos, comentaron que la escuela ya tiene su lugar y prestigio en Berazategui por todo el trabajo realizado a lo largo de su historia: "casi seguro que nosotros fuimos la primera escuela en toda la provincia en trabajar el tema de los derechos humanos, y somos de Berazategui" y que, además,

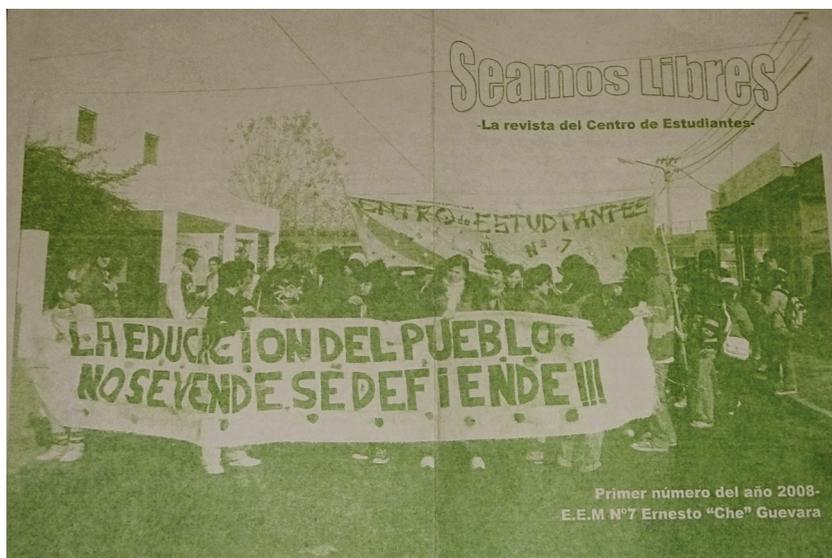
“es muy importante que una escuela se llame ‘Che’ Guevara”. Por ello, sostenían que debían seguir trabajando tanto para conseguir que las autoridades municipales y provinciales reconocieran su derecho a llevar ese nombre “oficialmente”, así como bregar para que cada vez más escuelas del distrito contaran con un CE para poder coordinar acciones con ellos.

En ese sentido, Gaby señaló enfáticamente en una reunión que “todas las cosas se logran imponiéndose, y cuando logramos la ampliación [del edificio] lo hicimos en conjunto con otras escuelas”. Quienes cursaban el último año —como Gaby, Eugenia, Lautaro y Natalia— habían participado en 2007 en un reclamo conjunto de varios CE al Consejo Escolar, pero los nuevos estudiantes desconocían estos hechos. Para comprender estas acciones políticas de los estudiantes, retomamos sus saberes y producciones de años anteriores en el CE. Para la reconstrucción, Lautaro aportó, en otra reunión, la revista *Seamos Libres*, que el CE publicó en 2008, que tiene una foto tomada en la puerta de la escuela antes de partir a la marcha de 2007, y que abarca la tapa y contratapa¹⁶ (figura 1). Anteriormente, Gaby había hecho referencia a esta marcha. En la foto se ve en primer plano la cabecera del grupo estudiantil bajo el lema “La educación del pueblo no se vende, se defiende!!!” y la pancarta del CE. Además, se observa que los estudiantes legitiman el nombre votado por la comunidad para su escuela colocándolo en su publicación a continuación de “EMN N.º 7”. Estas actuaciones estudiantiles en el espacio público hicieron circular el poder para favorecer los intereses “de la escuela” y, a su vez, expusieron en la esfera pública su derecho a llamarse EMN N.º 7 Ernesto “Che” Guevara.

Los diálogos que sostuvimos sobre la organización de esta marcha de reclamo al Consejo Escolar me posibilitaron conocer cómo el CE acordó con la dirección las condiciones de la asistencia de los estudiantes a la misma, y me orientaron a reconocer el papel de los adultos que favorecen instancias para que los adolescentes participen periféricamente en prácticas de aprendizaje político.

¹⁶ La revista está hecha con dos hojas A4 apaisadas y plegadas por la mitad.

FIGURA 1. TAPA Y CONTRATAPA DE LA REVISTA DEL CE, SEAMOS LIBRES, 2008



Fuente: Fotografía tomada por la autora, 2011.

La escuela es nuestra y se llama “Che” Guevara

A través de la historia de Tuti, un egresado, y su participación en la trama de relaciones sociales de la escuela, es posible asir el proceso de transformación realizado por los adolescentes y jóvenes mediante las acciones políticas que desplegaron durante la “fase de ajuste” del drama social. Aunque bien podría ser la historia de otra u otro participante implicado en los acontecimientos que narraré, elijo relatar los sucesos centrados en su historia porque fueron los miembros de la comunidad escolar quienes desde el inicio de mi estadía en la escuela lo señalaron como un informante ineludible: “Si querés saber del CE, entrevistá a Tuti”.

En la segunda reunión del CE a la que yo asistí, Tuti concurrió en representación de la Comisión de Egresados para ayudar con los preparativos finales del Locrazo de 2009. Desde ese momento lo veía asiduamente por la escuela, participando o colaborando en las principales actividades: El 7 Rock, La Carrera de Miguel, el acto académico; Jóvenes y Memoria, y como orador en el acto de imposición del nombre a la escuela.

Cuando lo conocí estaba cursando la carrera de sociología en la Universidad de Buenos Aires, participaba de la Comisión de Egresados de la escuela y, además, militaba en la agrupación política Juventud de Frente, del distrito de Berazategui.

Tuti ingresó al primer año del polimodal en el 2004, proveniente de una EGB pública. Me comentó que ese año, más allá de las de las clases curriculares, casi no participó de las actividades escolares. Él consideraba que existe una etapa, cuando se ingresa a la escuela, en que hay que conocer a las personas y que, si bien se integró a sus nuevos compañeros de curso e hizo un nuevo grupo de amigos, no se involucró demasiado en las actividades sociales y proyectos de la escuela: “ese primer año me pasó casi como desapercibido, incluso no me incorporé al Centro”.

En 2005 comenzó a participar del CE, en un primer momento solo para estar con su novia, pero “de a poquito, me fui involucrando en el centro”. Ese año Tuti tuvo mucha actividad en prácticas sociales que le eran desconocidas: la campaña política de la lista que llevaba a su novia de vicepresidenta, y el apoyo que el CE otorgó para la realización de la primera Carrera de Miguel, realizando tanto actividades para la difusión —pegatina de carteles en la calle, pintar pasacalles, repartir volantes y estar en stands en la vía pública— como la edición de una revista que el CE presentó durante la jornada de la Carrera.

La valoración que realiza Tuti de la coparticipación para que esta actividad pudiera lograrse es positiva: “Ese año vivíamos adentro del colegio, más para la Carrera de Miguel que había una experiencia cero de organización, tanto de los profesores como de nosotros que tratábamos de colaborar en todo lo que podíamos”, aunque aclaró que no se sentaron a coordinar, sino que iban haciendo cosas y ellos se sumaban.

Al año siguiente, 2006, Tuti pasó al tercer año del polimodal y “ahí ya estaba cien por ciento involucrado en el CE y las actividades de la escuela”. Pero remarca que

Lo que hizo el “glorioso” polimodal fue nada, en tres años a veces cuesta mucho vincularse con el espacio. Yo te decía, a mí el primer año me pasó, el segundo un poquito más y el tercero me pude enganchar, pero cuando ya estaba enganchado tenía que egresar, te vas.

Tuti me señaló que dentro de esa estructura no había posibilidad de canalizar los aprendizajes que ellos iban adquiriendo mediante su práctica. “Ese año trabajamos un montón: fue el primer Locrazo y también el primer 7 Rock, más la segunda Carrera de Miguel” y en la estructura del polimodal muchos de sus compañeros que ya habían egresado —como era el caso del anterior presidente del CE— quedaban afuera de las prácticas sociales escolares.

La reforma educativa introdujo un cambio que acortó el tiempo disponible tanto para adquirir destreza en las habilidades de negociación y organización, como para compartir actividades con personas de mayor experiencia. Este hecho imposibilitó

progresar paulatinamente en las habilidades políticas, a la vez que generó cierta incertidumbre por el continuo “empezar de nuevo”. Para contrarrestar esa debilidad generada por la estructura del polimodal decidieron crear, también en 2006, la Comisión de Egresados.

En el análisis que realizó sobre lo actuado por la Comisión de Egresados, desde su conformación hasta la fecha, Tuti sostuvo que cuesta mantenerla en funcionamiento debido a que, cuando egresan, a los chicos se les plantean nuevas responsabilidades laborales o de estudio, y se les complica acercarse a participar. Pero, a pesar de las dificultades y apremios de tiempo, valió la pena el esfuerzo por mantener la Comisión funcionando ya que

como espacio está bueno porque es esa pata que completa la lógica de la comunidad educativa, ¿no?, con los padres, los directivos, los alumnos y, los ex estudiantes como aportando también cierta experiencia, que no es “la experiencia”, pero por lo menos son tres años de haber participado en las cuestiones del colegio [...]. Lo que ayuda es a mantener la relación con la escuela y a mantener ese nexo y también mantener cierta política que tiene la escuela con lo pedagógico y, también, cómo piensa la sociedad, la misma Media 7. Nos parece que los exestudiantes cumplimos un rol, no quiero decir de mantener la tradición que por ahí suena muy “mantener la tradición”, como conservador, pero sí de tratar de mantener la coherencia del proyecto político por más que proyecto político suene también muy así, pero, por ejemplo, en el tema del nombre, de la Carrera de Miguel; las personas se van en un momento, ¿no?, pero hay que tratar que los proyectos se mantengan.

La primera acción que se fijaron fue una campaña para difundir que la escuela ya tenía un nombre y que este era “Ernesto ‘Che’ Guevara”. Esta resolución la adoptaron al percibir que no estaba “instalado como tema” en la agenda de la escuela, ya que la energía comunitaria estaba más abocada en la concreción de la Carrera de Miguel.

Por ahí pasaba más de boca en boca: “Che, sabías que esta escuela se llama Ernesto ‘Che’ Guevara”, o que en su momento se hizo una votación, que por ahí te lo contaban personalmente algunos profesores. Lo que sí me acuerdo es que cuando nosotros nos enteramos lo que empezamos a hacer es llamarla a la escuela así, con el nombre que había elegido la comunidad educativa. Como cuando, por ejemplo, teníamos que elevar un reclamo al Consejo Escolar o hacer alguna carta, la firmábamos como CE de la escuela Ernesto “Che” Guevara [...]. Lo pensamos como una forma de aportar a la lucha por la identidad.

Si bien Tuti no pudo fijar con precisión el año en el cual pintaron el nombre sobre el pórtico de acceso a la escuela, lo que sí tiene bien presente es que fue una acción realizada durante un Locrazo, “no recuerdo si fue en el segundo o en el tercero”, y que el objetivo fue tanto “la imposición popular del nombre” como poner el tema en la agenda pública de la propia escuela, especialmente para que se enteraran los nuevos estudiantes y generar, de ese modo, el debate interno.

Porque nosotros sosteníamos que teníamos que dar la pelea en todas las instancias, tanto hacia adentro [...]. La idea fue que también lo vieran todos los chicos al llegar al otro día a la escuela, [...] que se plantee por qué ahí decía Ernesto “Che” Guevara [...]. Esas pequeñas acciones fueron metiendo el tema del nombre en la agenda de la escuela.

Una cuestión que fueron ponderando durante este proceso de prácticas políticas tuvo que ver con las distintas posibilidades de acción, según los roles que cada uno jugaba dentro de la comunidad de práctica escolar. Así, analizando ese período, Tuti dijo:

Porque a todo esto los directivos de la escuela y los profesores mantenían esa constancia de armar los papeles, de llevarlos a Consejo.[...] León [profesor] era el encargado, él peleó mucho desde ese lugar, la verdad es que fue buenísimo porque se fueron complementando las actividades, por ahí hay cosas que los profesores, en su condición de profesores no pueden hacer tanto, como un día treparse a una escalera y poner “Ernesto ‘Che’ Guevara” porque por ahí molesta, políticamente no les conviene mucho; o el director, no puede un día aparecer con un aerosol. Pero lo bueno es que ellos siempre dieron el marco para poder hacerlo y que León siempre estuvo ahí, al tanto con el tema de los papeles hasta último momento.

Otra acción considerada central fue la marcha que realizaron en 2007 al Consejo Escolar de Berazategui —foto de la revista *Seamos Libres*, mencionada anteriormente— para reclamar que construyeran las aulas que la Dirección Provincial de Infraestructura Escolar les adeudaba desde hacía casi diez años.

Ese día fuimos los estudiantes solos y lo que estuvo bueno fue que pudimos coordinar con los chicos del CE del Politécnico y de la EEM 14 y, además con la EEM 13 que no tenía centro de estudiantes pero teníamos conocidos ahí, que se sumaron porque había muchos problemas de infraestructura, de becas que llegaban mal o que no llegaban, que los comedores faltaban, que la comida era un desastre. Entonces, a partir de ver que se compartían necesidades se planteó hacer una marcha a Consejo Escolar.

Esa marcha es recordada como un hito en los logros obtenidos por la acción política de los estudiantes, ya que a través de esa movilización dieron el primer paso para conseguir que las autoridades de la provincia cumplieran, durante el año 2008, con su obligación de brindarles las condiciones edilicias que la escuela tanto precisaba. Con su accionar, hicieron público un rasgo identitario muy importante para la comunidad escolar, como es el de militar por "la defensa de la escuela pública".

Ese día no se suspendieron las clases en la escuela; para asegurar el éxito de esa acción, acordaron previamente con el director que a los estudiantes que participaran de la movilización les justificarían la falta, como cuando están enfermos, "porque es un derecho gremial que tenemos como agrupación estudiantil. Claudio [director] lo único que nos pidió es que fuéramos prolijos y que los chicos trajeran la autorización de los padres para asistir a la marcha".

Alrededor de las 10:00 a.m., doscientos estudiantes, que contaban con la autorización de sus familiares, salieron marchando desde la escuela hasta la puerta del Consejo Escolar. Si bien hubo una estrategia de no mezclar muchos temas y el eje central de los cánticos eran los problemas compartidos por todas las escuelas, ellos no dejaron pasar la oportunidad para dar la batalla por el reconocimiento oficial del nombre: "Habíamos hecho un cantito, salimos a cantar a la calle: 'Consejo, Consejo, / no digan más pavadas, / la Media 7 es nuestra / y se llama «Che» Guevara'".

El presidente del Consejo Escolar recibió a representantes de las tres escuelas, los escuchó y dio entrada a las notas de reclamo,

pero lo que siempre pasa es que hacen 'un tomala vos dámela a mí', las autoridades locales lo que hacen es decir que desde provincia no nos llegan los recursos o la orden o lo que sea, entonces ellos siempre se comprometen a acompañarte hasta La Plata.¹⁷

Ante esa posibilidad de ser recibidos en la Sede Provincial de Infraestructura, solicitaron ayuda de la organización gremial docente y de los profesores de su escuela —algunos de ellos integraban el sindicato.

Me acuerdo que organizamos, creo que habíamos hablado con gente de Suteba¹⁸ en ese momento para ver si podían poner los micros para que pudiéramos ir y venir. Y lo pudimos hacer, fuimos hasta La Plata y ahí sí nos acompañaron algunos profesores. [...] Logramos manifestarnos enfrente de la Dirección General de Escuelas, y

¹⁷ Capital de la provincia de Buenos Aires, situada 33,5 km al sur de Berazategui.

¹⁸ Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

entraron tres profesores y un representante estudiantil para plantearles los problemas de infraestructura.

De esa reunión salieron con la promesa de que la obra se realizaría a la brevedad. Para ello, les establecieron otra reunión en el Consejo Escolar de Berazategui, donde fue recibida una delegación de la escuela que incluyó representantes del CE y de la Comisión de Egresados. Mediante sus acciones políticas, los estudiantes realizaron una solicitud imperativa a los representantes políticos del área educativa del gobierno. Como consecuencia, lograron incorporar un laboratorio; sanitarios que incluyeron un cubículo para discapacitados; y tres salones: un aula, una preceptoría y un gabinete psicopedagógico.

Hechos así lo que te permiten es demostrarle a muchos chicos que por ahí están más descreídos que sí se puede lograr, es como una satisfacción, y es reconocerse también en esas aulas que se hicieron, porque para nosotros esas aulas son nuestras.

Durante la entrevista le pregunté a Tuti cómo fue la relación con los consejeros escolares:

Siempre nos recibieron, pero lo que costaba era que tomaran en serio nuestro, no el reclamo sino la reunión con los representantes estudiantiles, porque nosotros desde la mirada adulta éramos no sé, unos mocosos que no queríamos tener clase y nos íbamos a hacer lío ahí, a la puerta de Consejo Escolar.

La tercera acción la realizaron también en 2007. Utilizaron como herramienta un plebiscito para ratificar el nombre que la comunidad escolar había elegido hacía más de una década,

porque otra de las cosas que se decían en contra era que 'el nombre ya fue elegido hace muchos años; que hubo un recambio muy grande y que no se sabe si ahora los pibes quieren que la escuela se llame así.

Recuerda que fue una iniciativa que surgió desde la Comisión de Egresados. Ellos se la presentaron al CE, al cual le pareció muy buena y, por eso, la acordaron con los docentes. No quisieron proponer otra nueva elección para el nombre porque significaba

ceder ante el encajonamiento de diez años del nombre y faltar el respeto a aquellos que han elegido esa identidad, porque también la han construido, porque el nombre se elige también en un proceso en que muchos vecinos participaron hasta de la construcción material de la escuela, levantando ladrillos.

A esta última acción política llegan con el trabajo realizado en los años previos que, a su vez, reforzaron con charlas y debates sobre la figura del "Che". El plebiscito lo realizan con urna única, en la cual votan los estudiantes, docentes y no docentes de los tres turnos, siendo designado el regente como el veedor o fiscal que garantizó la transparencia del sufragio.

El sí obtuvo el 73 % de los votos. Así que eso nos dio una herramienta, eso después se adjuntó al proyecto original del nombre para elevar a Consejo Escolar y era una herramienta muy válida para decir bueno, la comunidad educativa de Media 7 reafirma la convicción de seguir llamándose o de llamarse así y que nos reconozcan con ese nombre.

En este apartado he narrado las acciones políticas que los estudiantes planearon y realizaron con el fin de mejorar sus posibilidades de influir en la esfera pública. Así, observamos que en su devenir comunitario fueron incrementando su grado de coparticipación social, comenzando como aprendices que "ejercitan la negociación, la estrategia, los aspectos impredecibles de la acción", hasta "convertirse en participantes culturales-históricos complejos plenos en el mundo" (Lave y Wenger, 1991, p. 32) que disponen de los saberes adquiridos en la comunidad de práctica escolar para hacerlos jugar a favor de la legalización y legitimación del nombre elegido para su escuela.

Reflexiones sobre las dificultades personales que tuve inicialmente para construir el problema de investigación desde el enfoque etnográfico

En los primeros meses del encuentro etnográfico, junto a la problemática del "estar ahí" (Rockwell, 2005), mi inexperiencia como etnógrafa me condujo a aferrarme al plan de investigación con el que llegué a la escuela. De forma esquemática, yo seguía buscando construir conocimiento junto a mis colaboradores en torno a la temática de los CE, quería comprender de qué manera los adolescentes participan en la política escolar mediante organizaciones propias y con qué prácticas disputan el poder para reivindicar sus derechos, pero enfocando el problema en el funcionamiento del CE

y priorizando el objetivo de conocer qué factores obstaculizan y cuáles favorecen su formación y consolidación en las escuelas secundarias.

Así fue que, en un principio, me apegué al plan original “creyendo” que el tema y el objetivo de la investigación eran, también, relevantes para mis colaboradores. Creencia por la cual no alcanzaba a dimensionar rápidamente las pistas que ellos me daban —por ejemplo, la discusión sobre si invitaban o no a los inspectores al Locrazo y la posterior aclaración del presidente del CE sobre los dichos y actitudes del intendente municipal hacia la escuela—, ni ponderaba la importancia de las señales espaciales —por ejemplo, la pintada “ilegal” del nombre de la escuela sobre el pórtico escolar—. Se necesitaron tres meses de trabajo de campo para que yo percibiera un hecho atípico relacionado con el atleta desaparecido Miguel Sánchez, y en principio quedé impactada por no haberlo registrado con anterioridad. El hecho que quiero señalar es que veo un cartel de señalización de intersección de calles emplazado en el jardín del edificio escolar, es decir, ubicado en un lugar donde no cumple su función. Dicha señalización indica el cruce de la calle 24 y calle 149 A “Atleta: Miguel B. SÁNCHEZ”. Además, “descubro” sobre el alambrado perimetral de la calle 149 A una placa: “Calle Miguel Sánchez, N 2-11-52 DES 8-1-78 DETENIDO-DESAPARECIDO”. Lo registré y comencé a preguntarme y a indagar entre los distintos actores el significado de la presencia de dicho cartel dentro de la escuela.

Más allá de estas indagaciones que comencé a realizar en persona, les propuse erradamente a los colaboradores actividades de investigación que nos permitieran alcanzar los objetivos que yo había planificado, incluso, antes de conocerlos. Por ejemplo, solicité voluntarios que quisieran entrevistar a otros estudiantes, auxiliares y docentes de la escuela sobre su parecer y expectativas en relación al CE, el mismo día de la elección de sus autoridades. Esa propuesta no despertó gran entusiasmo, es más, Lautaro me dijo que ya habían recogido sugerencias y opiniones otro año. Yo se las solicité y en otra reunión las leímos en el grupo y las tuve conmigo durante un tiempo.

Lamentablemente, tardé en darme cuenta de que mi posición de investigadora y adulta impedía que mis colaboradores pudieran plantearme directamente no realizar la tarea de investigación que yo les propuse. Seis de ellos hicieron algunas entrevistas breves a los estudiantes sobre el CE, y Melany, que estaba cursando su primer año en la escuela, escribió una reflexión muy autocrítica con base en ellas, a pesar de que la lista del CE fue ratificada en la elección.

Algunas opiniones o desconocimientos sobre las actividades del CE que expresaron los estudiantes generaron un corto pero sustancioso debate en el grupo de colaboradores, por medio del cual pude comprender que mis objetivos de investigación

no eran relevantes para ellos. Eugenia sostuvo estar cansada de aquellos estudiantes que critican el accionar de ellos en el CE, pero no están dispuestos a participar en las reuniones o de realizar alguna actividad del mismo. Rápidamente todos coincidieron en que el CE está abierto para quien quiera participar, que nunca dejaron afuera de una reunión a nadie y que, además, no tienen problema con la dirección ni con los docentes para realizar sus proyectos. Entonces comprendí que no estaba encausando la investigación dentro del enfoque etnográfico, que los objetivos planteados de antemano por mí no eran relevantes para ellos. Desde ese momento pude comenzar a "escucharlos" y dimensionar en los registros de campo tanto sus pistas discursivas sobre el proceso conflictivo que estaban lidiando, como las señales espaciales de la "pintada del nombre" y del cartel de señalización de la calle Miguel Sánchez dentro del jardín de la escuela. Señales espaciales que yo viví como "descubrimientos" tardíos que me dejaron perpleja durante los tres primeros meses de mi trabajo de campo.

Fue desde mi perplejidad que reorienté mi tema de investigación, porque entendí la necesidad de privilegiar las perspectivas de los actores (Guber, 2001, p. 16), otorgándole a aquello que yo no había visto la importancia que tenía para los "nativos". Comencé a replantearme el tema y el problema de investigación empezando por reflexionar con los colaboradores sobre estas cuestiones. Mediante los diálogos que sostuve con ellos y con mi participación en sus actividades, pude salir de mi perplejidad, convirtiéndome en aprendiz de la identidad social de su escuela, identidad social que ellos coconstruyeron desde sus prácticas. Fue así como llegué a comprender que los intereses del CE —sobre lo que podía aportar mi investigación— los implicaban como participantes periféricos legítimos de una comunidad escolar que, desde sus inicios, orientaba sus prácticas pedagógicas en pos de reivindicar la escuela pública mediante acciones políticas para recuperar el prestigio social que esta había perdido, especialmente a partir de la transformación de su espacio durante la reforma educativa, y teniendo como bandera político-educativa la lucha por los derechos humanos vulnerados.

Consideraciones finales

A modo de conclusión, quiero señalar que realizar etnografía en colaboración con adolescentes fue "una experiencia", en el sentido en que la entiende Bruner (1986). Experiencia que en sus inicios tuvo dificultades, debido a que yo me aferraba a un plan de investigación que tenía trazado de antemano y que me alejaba de la riqueza que encierra la etnografía, dada, precisamente, por el modo de formular el problema, objeto y preguntas de investigación, anclados en una epistemología nativa. Así,

mi experiencia como etnógrafa se enriqueció cuando la investigación comenzó a ser un proceso de buscar y encontrar significado junto con los estudiantes sobre un problema de su interés. De este modo, siendo partícipe de sus vivencias, recuerdos y emociones, me fue posible comprender procesos políticos escolares que de otro modo hubieran pasado desapercibidos.

La comunidad de práctica de la EEM N.º 7 Ernesto “Che” Guevara se formó en un contexto social, educativo y económico forjado por políticas de corte neoliberal, para oponerse a las mismas es que construyeron su identidad social identificándose con un nombre liminal. El estado liminal implica estar al margen de las estructuras sociales, en un área ambigua; ser percibido por los demás como personas que se desarrollan en los intersticios o ocupan bajos rangos dentro de la estructura de poder. El acto de imposición oficial del nombre fue un rito de pasaje, los estudiantes fueron quienes simbolizaron el pasaje (o estaban entre medio) por el cual la escuela tiene una nueva posición social, validada en el ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes, quienes dieron cuenta, a través de las interacciones sociales que he narrado, de la alta comprensión del proceso social en el que estaban inmersos, rasgo característico de la doble liminaridad implícita tanto por “estar en el medio” como por “estar entre medio”, que conduce a la “autoconciencia” del grupo en la fase de reajuste (Turner, 1985, p. 41).

El análisis de las acciones de resistencia estudiantil desplegadas desde 2006 ante la persistente negativa gubernamental de oficializar el nombre elegido comunitariamente, que he relatado a través de la “experiencia” de Tuti, establece la capacidad de las organizaciones estudiantiles de organizar acciones políticas confrontando eficazmente, lo que indica su amplia comprensión del mundo social al que pertenecen.

Contrariamente a lo establecido en el sentido común adulto, la política estudiantil contribuyó a mejorar el ámbito escolar tanto en lo material, al conseguir mejoras edilicias; como en sus relaciones sociales, mediante su iniciativa para articular acciones con los directivos, docentes, gremios y otros estudiantes. Así, en la concreción de actividades extracurriculares, modifican la esfera pública manifestando allí sus valores personales y comunitarios. Ello explicita que a partir del acompañamiento de los docentes y directivos han podido aprender en la escuela a ejercer la ciudadanía, es decir, a realizar acciones políticas disputando el poder. En este ejercicio ciudadano buscaron mejorar el espacio público y promover los derechos humanos.

La experiencia desarrollada por los actores escolares, dirimiendo un conflicto político-pedagógico a través de la pugna por la colocación del nombre de su escuela, nos permite observar el abandono del tradicional principio de creencia en la neutralidad política de la escuela (Milstein, 2009). Un cambio notable, ya que, desde

la organización de los estados nacionales, la escuela tuvo la función de “formar” al ciudadano mediante la incorporación en los estudiantes de valores, actitudes y normas establecidas por las clases dominantes que basaban su eficacia para la reproducción cultural y del orden social en ser percibidas y representadas como universales y apolíticas. Este es un cambio sustancial que emerge en el proceso dramático cuando surgen grietas entre los gobernados y los gobernantes, y “fue también síntoma de la desarticulación del mismo Estado: en el caso de las escuelas se asistió a la paradoja de tratarse de instituciones estatales obligadas a confrontar a quienes gobiernan el Estado para poder sobrevivir como escuelas estatales” (Milstein, 2009, p. 179).

Es fundamental recordar con Turner (1985) que durante la etapa de ajustes y procedimientos se pone en juego toda la maquinaria de acciones de reajuste posibles con el objetivo de restablecer el *statu quo ante*, y si no se consigue habrá que preguntarse ¿por qué no? El cierre del drama concluyó con el fortalecimiento del grupo escolar, convalidándose desde el gobierno educativo una identidad escolar representada en la figura emblemática de Ernesto “Che” Guevara.

Ante el proceso de transmutación estatal que conmovió críticamente el espacio escolar, surgieron comunidades de práctica —con plena agencia de los adolescentes— que accionaron en defensa de la escuela pública, legitimando la práctica política en la vida escolar como medio para interpelar el cambio social adverso a sus valores e intereses. De esta manera, el enfoque etnográfico me permitió comprender un proceso político actual que da cuenta del aprendizaje de ciudadanía. Esta escuela es productora social de un nuevo orden escolar que desarrolla —como rasgo cultural novedoso— la simetría ética en los vínculos de poder intergeneracionales, reconociendo a las y los estudiantes como sujetos políticos. A la vez, nos habla de la transformación de la escuela secundaria gracias a la incorporación de nuevos actores sociales en la trama de relaciones escolares de poder, en las que se juegan relaciones de control de los poderes políticos locales y se desdibuja la tradicional relación jerárquica entre los funcionarios del sistema educativo. Así, el proceso de politización redefine la relación entre el adentro y el afuera escolar al incorporar nuevos grupos sociales en su interior que influyen en los procesos de socialización y luchan por establecer sus valores, actitudes y pautas culturales.

Bibliografía

- Bruner, E. (1986). Experience and its expressions. En V. W. Turner y E. M. Bruner (Eds.), *The anthropology of experience* (pp. 3-30). Urbana y Chicago: University of Illinois Press.

- Fabian, J. (2007). *Memory against culture: Arguments and reminders*. Durham, NC: Duke University Press.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García, J. (2004). La construcción de identidades políticas en la escuela. Participación de los adolescentes en la formación de un centro de estudiantes. En C. Cullen, (Comp.), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación* (pp. 211-247). Buenos Aires: Editorial Stella y La Crujía Ediciones.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Milstein, D. (2003). *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Milstein, D. (2009). *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (2005). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En *Actas de la Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación* [CD]. Valencia: Germania.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre. The human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.
- Turner, V. (1985). *Dramas, fields, and metaphors. Symbolic action in human society*. Ithaca: Cornell University Press.

CAPÍTULO 5

DESNATURALIZANDO FRONTERAS PARA ENTENDER LA ESCUELA. PENSAR Y APRENDER CON CHICOS Y CHICAS

Alejandra Otaso y Santiago Sbulatti

Introducción

El presente trabajo toma escenas de dos investigaciones etnográficas para dar cuenta del modo en que la participación de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) en nuestro trabajo de campo posibilita comprender sucesos vinculados a procesos educativos que a menudo desnaturalizan lo que llamamos *lo escolar*, en términos de una especie de universo generalizable y que, a su vez, conlleva efectos de generalización de verdad. Desde una conceptualización compleja de la escuela, con las definiciones y trabajos de investigación que aportan a una lectura situada y crítica (básicamente Nespór, 1997 y Milstein, 2009), nos proponemos presentar una reflexión que interpela los sentidos tradicionales de ese universo al que apela *la escuela* y lo escolar. Los episodios en nuestras investigaciones etnográficas buscan problematizar el adentro/afuera de la escuela, para crear condiciones reales para la construcción de conocimiento con los chicos y las chicas, nuestros interlocutores y colaboradores en el campo.

El encuentro que proponemos entre estas dos experiencias etnográficas —separadas en tiempos y espacios— procura revelar el modo en que pudimos construir nuevas preguntas acerca del adentro y afuera escolar y, desde allí, presentar algunas prácticas que nos ayudaron a desnaturalizar la escuela desde nuestra relación con los chicos y chicas. En este sentido, entendemos que nuestros trabajos de campo han logrado problematizar los formatos escolares con un planteamiento que interpela sus fronteras. Así como la naturaleza del diálogo con los NNA nos ha llevado a discutir una conceptualización de niñez fuertemente impregnada de lo escolar, también nos ha permitido reflexionar acerca del modo en que constituimos y definimos a

los NNA en esas experiencias de campo. Las escenas que presentamos aquí intentan mostrar cómo estas experiencias compartidas con los chicos y chicas nos atravesaron en una relación intersubjetiva, cuyo impacto nos hizo problematizar los discursos sobre sus agencias. A la vez, esos encuentros nos permitieron volver inteligible lo escolar desde las maneras de vivir, representar y transformar la vivencia de escuela que cotidianamente producen estos NNA.

Una de estas investigaciones se desarrolló, por Alejandra Otaso, en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, en una escuela primaria pública. La otra, por Santiago Sburlatti, se llevó a cabo en la localidad de Perico, en la provincia de Jujuy, en las inmediaciones rurales productoras de tabaco.

En el primero de los casos, el proyecto titulado Niños y Jóvenes en la Normalidad de la Escuela: Experiencias de Alteridad en la Escuela Primaria 117¹ de la Ciudad de La Plata fue encontrando interrogantes y desafíos en la cotidianidad del “estar ahí”. Al participar de muchas actividades entre grandes y chicos, la interpelación crítica con respecto al orden discursivo de lo escolar y los riesgos de sus reificaciones me enfrentó a la problematización de ciertas categorías que ordenan tanto la vida de la escuela como el discurso. El “tiempo de escuela” se hizo emblemático de un discurso que dialogaba con mi experiencia etnográfica, invitándome al extrañamiento frente a las limitaciones de una racionalidad dominante. En esa desnaturalización, iba advirtiendo consideraciones políticas y culturales acerca de la escuela y los procesos educativos desde dimensiones espaciotemporales que le imprimen límites y también la universalizan.

Como se detallará más adelante, los chicos ayudaron a estar y ver de otra manera, y aportaron sustantivamente al proceso de extrañamiento y construcción de datos en la experiencia etnográfica. Durante la intensa observación participante del trabajo de campo, empecé a compartir clases, recreos, reuniones con padres, festejos, reuniones escolares con los docentes, actos, fiestas, la entrada y la salida a la escuela; conversé con los niños y las niñas, y con sus padres. Así, accedí a una franca interacción con ellos, en un encuentro que paulatinamente fue independizándose de la mediación de los otros adultos de la escuela (docentes o personal auxiliar). Eso me permitió dialogar y trabajar con ellas y ellos desde un lugar diferenciado y no necesariamente mediatizado por la influencia escolar. Por eso, los NNA se incorporaron como colaboradores en algunas tareas, según lo que vi que les interesaba, y, poco a poco, participaron en diversas acciones. El diálogo cotidiano me permitió

¹ En la provincia de Buenos Aires, las escuelas se nombran por número. La ciudad de La Plata cuenta con algo más de 120.

contar con ellas y ellos muy activamente, y en esas interacciones pude comenzar a localizar y anclar las ideas alrededor de su capacidad de agencia.

Cuando compartía con ellas y ellos, la experiencia se encarnaba en sus decisiones mientras filmaban o sacaban fotos, o cuando me daban pistas para desarrollar alguna tarea vinculada a la investigación, desde sugerirme interlocutores hasta acompañarme por el barrio. Como ejemplo, un grupo de chicos y chicas de entre 9 y 12 años dibujaría su plano de la escuela —más adelante explicaré el modo en que, con los chicos, pude resignificar el lugar de la escuela en el barrio a través de esa actividad—. A partir de ese encuentro, surgieron preguntas acerca de quiénes eligen la escuela, cómo procede esa elección, en el marco de qué dimensiones, y también por qué la elección puede ayudarnos a pensar el lugar de la escuela pública en las comunidades.

En el caso del trabajo en Jujuy, la investigación comenzó explorando las relaciones entre el *mundo del trabajo* —ligado a la producción de tabaco— y las trayectorias y recorridos educativos de los jóvenes que habitan las inmediaciones rurales de la localidad de Perico. Este trabajo tenía como precedente el haber participado de un proyecto llevado a cabo por una Organización No Gubernamental (ONG) en la región, que buscaba concientizar acerca de la problemática del trabajo infantil. Al regresar al campo, con el objetivo de releer aquella experiencia desde un enfoque etnográfico, el encuentro con los NNA que yo ya conocía permitió abrir la problematización de las relaciones entre trabajo y escolaridad desde perspectivas nuevas, que posibilitaran la construcción de preguntas por fuera de posiciones binarias o excluyentes. La cotidianidad compartida con los jóvenes y sus familias, que significaba recorrer con ellos los caminos que trazan y extienden los surcos del tabaco hacia las aulas de escuela y la ciudad, se convirtió en una experiencia reveladora para comprender los modos en que construyen y dan sentido a sus vidas, entre responsabilidades laborales y escolares que se yuxtaponen todo el tiempo. En este proceso, las relaciones con los jóvenes y sus familias permitieron compartir momentos de trabajo, paseos, comidas familiares o cotidianidades escolares, en las que se dio la posibilidad de registrar imágenes utilizando cámaras de fotos y dibujos.²

Allí donde la delimitación espacial más evidente sobre la escuela remite a la imagen o representación de un edificio, una singularidad arquitectónica erigida en medio

² El uso de las cámaras de fotos fue especialmente relevante cuando los chicos pudieron registrar momentos más íntimos de la vida en las fincas. Sobre todo, los momentos en que trabajaban o retrataban a sus padres trabajando, desde sus propias miradas. No solo resultaba difícil para el investigador acceder a esos espacios —en la jornada laboral diaria, ante la vigilancia del patrón, la presencia era leída como intrusión—; sino que, sobre todo, resultaba importante saber cómo los retrataban los chicos, qué fotos decidían tomar, cuáles elegían después y qué relatos construían acerca de ellas.

de un barrio, los chicos nos proponen revisar el lugar de la escuela y nuestro lugar allí. Si bien el desarrollo de ambas investigaciones y el diálogo que presentamos aquí reproducen dos puntos de partida diferentes, comparten el modo en que lo escolar en la experiencia de campo con chicos aparece entretejido en prácticas donde muchas fronteras se vuelven elusivas. Procurando ubicarnos en alguna representación reconocible de la escuela, la pregunta “¿‘Profe’ de qué es usted?” nos ha advertido con respecto a una referencia ambigua y polisémica. Adultos, pero además docentes, nosotros cumplíamos con las características que los chicos incorporaran a las categorías ofrecidas por la escuela, pero también fallábamos al ser inscritos en ellas. Ya fuera habitando la escuela en su dinámica habitual o recorriéndola durante las vacaciones, *entrar* supuso ser nombrados como “la seño” o “el profe” por los NNA. Aun cuando nos llamaran también por nuestros nombres, esa apelación docente se extendió más allá de los muros y marcó el modo en que fuimos representados —en su saber o sospecha— según los roles específicos que define la escuela. La “seño” o el “profe” en la escuela fue un lugar social que nos asignaron desde *adentro* y hacia *afuera*, y fue también la posibilidad de mirar aquello que lo educativo escolar organiza, distribuye, nombra y delimita en esa interfaz.

Mostraremos cómo los niños y niñas han hecho aportaciones que ayudan a develar y comprender la complejidad de las redes de significado desde donde reinterpretar las fronteras de y para la escuela. Entrar o salir de la escuela, actividades ordinarias, pudieron transformarse, con las miradas e interpretaciones de los chicos, en instancias de reflexión acerca del modo y contenido de la escuela. Cuando en estas escenas los chicos nos muestran que la puerta de acceso material puede no concretar la entrada a la institución, nos dejan pensando en qué es lo propio de ese “adentro” escolar. Como veremos luego, cuando los NNA entran y recorren los espacios del edificio, pero se reservan entrar al aula, nos hacen cuestionar la relación adentro-afuera. El relato de las dos experiencias etnográficas está atravesado por una primera inquietud —en la que, además, nos iniciamos— por desarrollar un trabajo de campo capaz de incorporar nuestras interacciones con los NNA, con un papel importante en la definición de los problemas y el lugar del investigador en el campo. Observándolos, escuchándolos y siguiendo sus itinerarios, nos hemos conmovido y, en nuestro diálogo de etnógrafos preocupados por lo escolar, la duda se ancló en nuestros campos y en esos adentro-afuera que los NNA nos compartieron. En esa relación con ellos, la mirada nos encontró problematizando uno de los aspectos más productivos en la definición de lo escolar: las fronteras de la escuela; mientras concretábamos su capacidad de agencia en prácticas situadas.

En el trabajo con los NNA, la reconfiguración conceptual que los pone como objeto —ya como parte del colectivo *infancia*, ya como *nuevas infancias*— también fue retomada. Resulta bastante difícil de imaginar un verdadero diálogo con el agenciamiento de estos sujetos en la escuela lejos de la etnografía y de un proceso de reflexividad anclado en prácticas con ellos (Guber, 2004). La comprensión de su entidad de sujetos en la escuela puede sucederse —en este espacio que, por definición, los protege— con el riesgo de desconsiderarlos en su capacidad de agencia a pesar de haberla entendido “teóricamente”, digamos. Los adultos no podemos perder de vista que, al ser docentes e investigadores, formamos parte del circuito de producción y transmisión del conocimiento, y participamos activamente del centrismo propio del discurso adulto (dentro y fuera de las escuelas).

De La Plata a Jujuy: dos experiencias para el diálogo

Alejandra en “Una escuela de City Bell”

Ubicada en “la 28”,³ según las voces de los chicos, la Escuela 117 “Comandante Luis Piedrabuena” se vincula al “asentamiento”, al “bajo”, al “detrás del arroyo”, a “la villa”: zonas que los maestros también nombran así y suelen clasificar como “de riesgo”. “La 117” es una más de las escuelas que —impactada por el proceso de cambios político-económicos y socioculturales de los años 90— concentra y preserva, desde entonces, muchos de los síntomas del deterioro de la escuela pública en nuestro país. Fue en 2008 que Eugenia llegó como directora y decidió “hacer algo [...] porque esto era un desastre”, como resumió en marzo de 2010. En aquella primera charla en la escuela mencionó “problemas entre los docentes, problemas con los padres, problemas con los chicos”. Orgullosa, me contó que, desde 2009, desarrollan un proyecto titulado: La Escuela como Productora y Transformadora de Cambios Culturales. Este proyecto institucional, con el que pretenden “cambiar la escuela”, involucra actualmente el trabajo de seis maestras en ambos turnos; un “equipo de orientación escolar” —con una psicóloga, una trabajadora social y una psicopedagoga—; una bibliotecaria, y las profesoras de inglés, educación física, plástica y música, para aproximadamente 160 alumnos. Esta escuela, con sus aulas temáticas para “lengua, matemáticas y ciencias”, según dice aquel proyecto, nos muestra sus paredes adornadas con producciones de los chicos y sus maestras.

³ La calle donde se sitúa la escuela.

Dibujos, comentarios, series de números, figuras geométricas y muchas más cosas llenan afiches y láminas que parecen querer revelar desde el aula lo que allí se aprende. Pero esas mismas paredes, adornadas con estas obras de maestros y niños, conviven con otras cuya humedad las ha oscurecido y descascarado, paredes que parecieran advertir el riesgo del edificio escolar.

Antes de entrar a “la 117”, sabía yo de su “mala fama” en el barrio y, más allá de que mucha de la población que caracteriza a City Bell —con ingresos medios y altos— elige enviar a sus hijos a las escuelas privadas de la zona, “la 117” tampoco era preferida por esa parte de la comunidad que opta por la escuela pública básicamente por gratuidad. Una vez que entré, “autorizada” por las autoridades estatales, pasé de la sala de la dirección a las aulas, el patio, la biblioteca, la cocina, el comedor, el gabinete;⁴ en definitiva, pude recorrer todos sus espacios y compartir actividades con chicos y adultos. Así, ingresé a las labores cotidianas en las aulas y, en esa presencia y participación, poco a poco fui ganando la confianza de los actores de la institución; me fui “metiendo” en y entre las actividades cotidianas de grandes y chicos. Paulatinamente, además de participar de las clases, me incorporé a otras actividades que realizan chicos, chicas y docentes, incluso en tiempos y espacios llamados “extraescolares”. Participar de situaciones de clase, reuniones con padres y diálogos informales con otros actores de la red de relaciones de la escuela, haber estado en jornadas de trabajo docente, así como en paseos y fiestas escolares, me permitió conocer y ganar la confianza de docentes y de muchos chicos y chicas, además del cariño que disfruté corresponder. Los chicos rápidamente me llamaron “seño”, pero, a pesar de que eso me asemejaba a una docente más, supe que era de otro modo. Uno de los chicos más grandes, que faltó mucho y con el que nos vimos poco, me preguntó en la calle al reconocermelo: “¿‘Seño’ de qué, sos vos?”. Cuando una de las maestras, siguiendo una escena jocosa, con tono de broma, preguntó a un par de nenas en el aula: “¿Me quieren decir qué hace Alejandra acá?”, Élida y Lucía sonrieron y entonces comenzaron a explicar que yo enseñaba, jugaba, ayudaba. Élida sintetizó riéndose: “Se mete en todo”, y las bromas siguieron. Muchos indicios eran posibles ante mí para lidiar en mi trabajo de campo con esta identidad de “seño”; pero en la voz de chicos y chicas iba aclarándose, porque el “seño” no me clasificaba en el colectivo docente, sino en el de las mujeres adultas en la escuela con las que tenían y podían tener una interacción diferente. Por eso, mis intercambios

⁴ El espacio físico que alberga al “equipo de orientación escolar”, antes llamado “gabinete psicopedagógico”, conserva esa denominación tanto para el espacio como para llamar a las personas que lo conforman (“las chicas de gabinete”).

con los chicos se dieron sin el típico encuadre maestros-alumnos y aportaron en la colaboración que pudimos ir construyendo y en la espontaneidad del cotidiano, sin espacios específicamente formalizados o planificados.

Cuando estábamos trabajando en alguna propuesta mía, o de ellos, ocurrió que, en una fiesta, mientras yo filmaba, alguno me pidió hacerlo; como lo dejé hacerlo, otros se fueron sumando y filmaron en esas y otras circunstancias. También, a instancias de una propuesta que acordé con las maestras para tener ese espacio, les pedí que dibujaran el plano de la escuela. Cuando los chicos de 4º a 6º año dibujaron el plano, escuché sus diálogos y curioseé sus discusiones sobre los emplazamientos, filmando y mirando el dibujo que hacían; les hice preguntas, ellos también quisieron filmar y lo hicieron. En esos diálogos y con el dibujo, advertí que muchos desconocían los alrededores de la escuela. El dibujo circunscribía, tras muchas discusiones entre ellos, el espacio de la escuela a muy pocas cuadras, además, de “la 28”. Componer ese “plano de la escuela”, como lo llamé ante ellos, implicó desnaturalizar la idea del barrio de la escuela como enclave próximo, la idea de que los escolares eran parte del barrio en el que se emplaza el edificio escolar, y situar a los chicos de “la 117” en otros barrios, incluso lejos, más allá de City Bell. Con ellos comencé a pensar los sentidos que tomaba “la escuela de City Bell”, según mis diversos interlocutores dentro y fuera de la escuela, antes y después de este dibujo. El barrio de la escuela, un espacio que yo me proponía definir y describir, se fue complejizando durante los diálogos que escuché y sostuve con ellos. En esa experiencia, el emplazamiento de la escuela y la procedencia de los chicos que la ocupaban comenzaban a dialogar con su imagen pública, más acá o más allá del barrio, y me interpelaban ahora de otro modo.

El lugar de la escuela se articulaba con otros datos en mi investigación, lo que me hizo modificar mi marco teórico para pensar las escuelas públicas y a quienes las habitan, anclando el modo y las razones por las que las eligen en la comunidad. ¿Cómo y quiénes eligen la escuela de “mala fama”? ¿Por qué un padre llevaría a sus niños allí? ¿Por qué la eligen los maestros?

Si bien la procedencia de los chicos y chicas en “la 117” podía estar vinculada a la localización del trabajo de los padres en sus proximidades, eso no sucedía más allá de algún caso puntual. La procedencia de los chicos estaba fuertemente vinculada a la imagen de la escuela en el barrio y a la concreta posibilidad que muchos de ellos tenían para ser matriculados. “Una escuela contenedora”, así la había nombrado la inspectora en más de una oportunidad, para sumar chicos y chicas que otras escuelas de la zona —incluso más allá de City Bell— rechazaban. También, por eso, la matrícula excedía el barrio próximo. El calificativo de *contenedora* —que le asignó la inspectora, mientras le explicaba a la directora que con la baja matrícula de esa

escuela no estaban en condiciones de rechazar a nadie— fue retomado por las maestras, indignadas porque no podían negarse a recibir a esos niños que “rebotaban” de otras escuelas de la zona. “¿Por qué las otras pueden y nosotras no?”. Tras esa pregunta, una maestra concluyó preguntándose si esta era una “escuela *container*”.

Santiago, entre la escuela y los cultivos de tabaco

Durante el verano de 2006 estuve trabajando para una ONG que implementaba un programa de erradicación del trabajo infantil en el noroeste argentino, desplegado a partir de actividades pedagógicas que se llevaban a cabo en escuelas rurales abiertas para tal fin en los meses de enero y febrero. El proyecto se proponía “mantener a los chicos en la escuela” en una jornada extensa, garantizando de ese modo que durante el día no estuvieran en las fincas realizando actividades vinculadas a la cosecha, el “encañado” o “desencañado” de la hoja de tabaco, para su posterior clasificación y venta. En este sentido, las actividades se concentraban fundamentalmente en dos momentos: la mañana, que funcionaba de una manera más “tradicionalmente escolar”,⁵ y la tarde, en que se proponían talleres recreativos y de algunos oficios. El personal contratado para trabajar en estos “centros” —así se les llamaba, no escuelas— eran maestras y profesores que trabajaban en la zona durante el año, por lo cual solían conocer a varios de los chicos que asistían.

Estuve hospedado durante más de un mes en una de las escuelas rurales, ubicada en la localidad de Perico, provincia de Jujuy. Habitar ese espacio, que era a la vez escolar e inmediato a las fincas tabacaleras, me permitió ser testigo permanente de los gestos cotidianos que se adivinan en los cultivos del tabaco, de las rutinas, de los “changos”⁶ jugando o “ayudando” a sus padres entre los encañaderos.⁷ Del perfume

⁵ Por la mañana, los chicos recibían una suerte de “clases” sobre temas como formación ciudadana, resolución de conflictos, cuidado de la salud, responsabilidad y decisiones responsables, entre otras cosas. Por la tarde, los profesores tenían libertad de organizar talleres sobre los temas que consideraban de interés, como electricidad, carpintería, deportes, etc.

⁶ Vale la aclaración de algunos términos usados aquí: *chango* es una expresión norteña para nombrar a los niños o los jóvenes, aunque se suele usar más para los jóvenes, y *changuito* para los más pequeños (también se utiliza *changuita*, diminutivo que no se refiere solo a las niñas sino también a las jovencitas, pero mucho menos usado). Su uso es tan frecuente que nunca escuché otro modo de referirse a los niños y jóvenes (salvo por el nombre propio, claro). Su utilización en este texto responde no solo a la intención de mostrar los modos locales de nombrar, sino especialmente a los modos en que yo los llamaba cuando charlaba con ellos, así como ellos me llamaban a mí “el profe”.

⁷ *Encañar* refiere a la actividad de poner las hojas del tabaco en una “caña” (un palo), colgadas y atadas con un hilo, para que esa caña luego se cuelgue en las estufas, que es donde se secan las hojas. Así, los *encañaderos* suelen

a cigarro de las tardecitas, cuando se prendían las estufas⁸ y las hojas colgadas en ellas comenzaban la esperada metamorfosis en láminas ocre y doradas, valor de cambio inmediato y signo ineludible de la posible ganancia; porque, al secarse, las hojas adquieren los tonos y texturas que permiten reconocer rápidamente las calidades y el precio asociado a ellas.

Buena parte de los objetivos del proyecto implementado por la ONG se centraba en un cambio de “patrón cultural” local a la hora de pensar estrategias de erradicación del trabajo infantil. Así, por un lado, se manejaban definiciones más generales y abstractas acerca de los conceptos de *infancia* y *trabajo* —lineamientos teóricos de organismos internacionales como Unicef o la OIT— que eran aplicados a través de las actividades pedagógicas. Por otro, una buena parte de la explicación de la problemática se concentraba en identificar costumbres locales que era necesario erradicar. Cuando me alejé de la ONG y regresé a Jujuy para comenzar el trabajo de campo etnográfico en el marco de una maestría en antropología social, en buena medida conservaba aún mis inquietudes iniciales, que me llevaban a formular el problema en términos de una oposición entre *cultura local* y *cultura escolar*. Pero, la convivencia y la amistad que hice con los jóvenes y sus familias movieron rápidamente esas certezas y me sumieron en un suelo resbaladizo de preguntas sin respuestas obvias. Conversando y jugando con los changos —para quienes yo seguí siendo durante un buen tiempo “el profe”—, pude cambiar la posición de mi mirada y el modo de construir las preguntas, advirtiendo algunas de las razones por las que muchos de los chicos que participaban del proyecto a menudo solían estar muy cansados durante el día o faltar a los encuentros. Con mucha más frecuencia, me comenzaba a encontrar a los changos en los encañaderos, en horarios en los que debían estar en las escuelas (los centros), o en los mismos cultivos cosechando hojas bajo el rayo del sol, aun cuando yo sabía que esto era ocultado o negado discursivamente cuando asistían a las actividades de la ONG.

Ahora bien, ¿esto daba cuenta solamente de la visibilización de unas prácticas que se contraponían al discurso, o constituía la referencia a un entramado más complejo, en que parecían convivir mundos aparentemente opuestos? En las conversaciones con los changos, cuando ellos narraban situaciones relacionadas al trabajo, no aparecían

ser los espacios dentro de las fincas destinados para que los trabajadores realicen esta actividad, y *desencañar* se le llama al acto de quitar las hojas de esos palos una vez que están secas.

⁸ Las “estufas” son unas edificaciones rectangulares que se extienden verticalmente, construidas en ladrillo y adobe o cemento, dentro de las cuales se cuelgan todas las cañas con las hojas de tabaco, en hileras desde el techo hacia abajo. El secado se produce gracias al calor que emanan unas tuberías de chapa calentadas por una caldera a leña.

posiciones dicotómicas entre una cultura del trabajo y otra escolar. Por el contrario, muchos afirmaban trabajar por gusto y ayudar a los padres, poniendo en relieve la importancia de “estar en familia” en una actividad conjunta, y destacaban a su vez la relevancia de tener dinero durante la época de clases —cuando cesa la actividad fuerte del tabaco.

En general, en las charlas y entrevistas que pude hacer con los changos, las connotaciones negativas no aparecían acerca del hecho de tener que asumir una actividad laboral, sino sobre las condiciones en que debían desarrollar esos trabajos, tanto ellos como sus familias. Es decir, aspectos que a menudo quedan invisibilizados en tanto explicación del “trabajo infantil”: las dinámicas del sector productivo (tabacalero); las formas en que la actividad se organiza alrededor de un sistema de explotación que configura las condiciones laborales de los peones rurales, privándolos de una serie de derechos vinculados a los beneficios sociales y la prevención de los riesgos para la salud.⁹

En toda la experiencia que fui viviendo en Perico, algunas cosas se tornaron relevantes para comprender mejor las vidas de las personas con quienes me relacioné y con quienes incluso tejí amistad. En especial, cuando hacemos trabajo de campo con niños y jóvenes, existe algo de lo lúdico que se torna ineludible. Un domingo, día en que la jornada de trabajo cesaba, fui invitado a comer a la casa de una de las familias que más conocía. Su hogar —una construcción de adobe pegada a la de otras familias—, quedaba en la propia finca, muy cercana al enorme caserón del “patrón” y al mismo tiempo pegada a las estufas de secado. La invitación consistía en un asado que iba a hacer el padre luego del mediodía, aunque la cita había sido pactada cerca de las diez de la mañana: los changos querían mostrarme la finca, recorrerla conmigo y también nadar en uno de los arroyos que atravesaba el terreno por detrás de los sembrados de tabaco. Toda esa mañana, los chicos se encargaron de enseñarme la variedad de plantas que había y que usaban para comer o hacer infusiones; me explicaron las tareas que hacía cada uno; me mostraron las estufas de secado por dentro —haciendo alarde de su habilidad para treparlas—; hasta terminar el recorrido en el arroyo, donde el desafío consistía en arrojar y nadar contra la corriente, sin que el agua lo venciera a uno. También allí nos quedamos conversando

⁹ Estos dos aspectos aparecieron con notoria visibilidad en el trabajo de campo con los chicos: las irregularidades de las condiciones laborales de los peones rurales (responsabilidad y connivencia del gremio Uatre —Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores—), especialmente en lo referido al trabajo registrado y las asignaciones familiares, y la precariedad con que las familias debían trabajar cosechando y manipulando la hoja del tabaco, bajo el rayo implacable del sol de verano y en contacto frecuente con los residuos de pesticidas y herbicidas (incluso del glifosato).

acerca de la vida en la finca, de lo que tenían ganas de hacer al finalizar la escuela o dónde les gustaría vivir. Poco a poco, en estos encuentros se fue construyendo un espacio y una confianza en común. Una suerte de complicidad que se iba traduciendo en conversaciones menos estructuradas, en las que, si bien conservaba el lugar de adulto que preguntaba acerca de sus vidas, también me convertía en un compañero de juegos, caminatas y charlas cotidianas con la familia o amigos.

En esta intimidad que se fue dando, los diálogos implicaron un esfuerzo por incorporar rápidamente los códigos que ellos me proponían, para poder comprender desde ese lugar los sentidos que construyen. Solo en la medida en que compartí esos momentos con los cambios pude reconocer que ese “mundo del trabajo” inscrito en las fincas no confería una espacialidad escindida de lo escolar, sino que convivía y se continuaba sin que se le considerara problemático per sé. El discurso que separaba el trabajo de lo escolar provenía de definiciones institucionales, y aunque muchos de nosotros —incluidos los chicos y sus familias— parecíamos adherir a él formalmente —cuando hablábamos sobre los “riesgos” de que los niños trabajaran—, en esa intimidad el valor del riesgo se movía hacia las condiciones concretas de trabajo y de vida de toda la familia —desplazando a su vez la responsabilidad hacia los actores más fuertes del sector productivo—, más que hacia una suerte de incompatibilidad entre participar de las actividades laborales e ir a la escuela. Como señalaba Walter, uno de los jóvenes que entrevisté y que ahora trabajaba como profesor,

A mí se me hacía muy difícil trabajar todo el día y después ir a la escuela... eran muchas horas y quedaba muy cansado y a veces me hacían mal los pesticidas que usan para fumigar. Pero no tenía de otra, porque quería terminar y estudiar educación física, y además habíamos quedado con mi papá solo. Fue un esfuerzo muy grande, pero si miro para atrás... si no hubiera trabajado en el tabaco tampoco podría haber seguido estudiando el profesorado en Palpalá...

Lo que a priori me parecía como fuertemente tensionado, en estos relatos aparecía mezclado, superpuesto, sin que se lo dividiera en experiencias de vida estancadas, alejadas la una de la otra. Al contrario, como con Walter, en muchas conversaciones parecía que trabajar era una vía importante para contar con los recursos que se usaban en la escuela o para continuar los estudios terciarios. En mi trabajo de campo pude advertir que esta familiaridad construida con los chicos en juegos, visitas o mateadas fue lo que me permitió conocer en profundidad sus historias de vida y reformular las intuiciones que traía acerca de las relaciones entre las experiencias laborales y las educativas.

Dentro y fuera de la escuela

Si bien la cuestión del adentro y el afuera de la escuela es fundacional, la imagen del adentro pulcro, que preserva a los educandos y a los educadores del afuera social, plagado de peligros y antivalores, se sostiene en la escisión. La problematización de las fronteras desde nuestros campos se presentó con su peculiaridad compleja a partir de otros estudios etnográficos, tal como hemos dicho: un adentro que define la escuela le permite ubicarse socialmente, mientras queda como espacio diferenciado del afuera. Esa dicotomía, permanentemente ratificada en el universo que nombra la escuela, ha sedimentado y producido imaginarios con alto grado de consenso colectivo acerca de los límites de lo que es y no estrictamente escolar. Una escisión cuyo alcance llega a interpelar la función social de la escuela.

Con Gastón, con Hernán y muchos otros chicos y chicas, la representación de la escuela como un lugar cuyos límites sean reconocibles puede ser puesta en discusión. En los siguientes apartados será expuesto el modo en que sus experiencias colaboraron y movieron categorías hacia un terreno en el que se volvió necesario coconstruir otros sentidos de la escuela y lo escolar. Con Gastón y con Hernán, los autores trataremos de aproximarnos al modo en que nos fuimos haciendo a esas fronteras de escuela.

La mochila de Gastón desde dos registros

Desde hace unos días Gastón viene “portándose mal”, “está terrible”, dicen sus maestras. Por eso hoy una de ellas se lo dijo a Eugenia y ella lo llevó desde el aula al gabinete. Allí nos sentamos, la directora está a su lado y yo enfrente. Ella le pregunta qué le pasa, él se queda callado y su gesto es de desagrado; también yo —Alejandra—estoy callada. Claramente no quiere estar allí, ni frente a nosotras ni frente a esa pregunta que avanza e insiste en los detalles de sus acciones: que por qué pega, que por qué contesta a las maestras de tal o cual manera. Él empieza a hacer un movimiento de respuesta cuando levanta el hombro y no entiendo si es que quiere decir que no le importa, con el típico gesto, o que no contestará. Eugenia avanza y le dice que su papá vino y “se puso a llorar”. Él se conmueve rápidamente, se nota en su cara y su voz cuando dice que, al padre, él “no le importa”. La directora le pregunta por qué dice eso y él cuenta que a su papá “no le importa nada”. Cuando la directora vuelve a preguntar, él explica: “Mi papá se fue, vive con otra mujer a la vuelta”. Eugenia se asombra, ella no sabía nada, y Gastón cuenta, mientras llora, que su papá ahora “tiene otra mujer, y vive a la vuelta de mi casa”. Sigue llorando y, dirigiéndose un poco a Eugenia y otro poco mirando la mesa, dice que está “siempre

solo” y reitera que al papá no le interesa nada. Eugenia trata de calmarlo diciéndole que se equivoca, que su padre siempre se ha preocupado por él; pero Gastón —de unos 11 años, alto para su edad, robusto— me conmueve cuando llora desconsolado, “cual un nene más chiquito”, pienso al verlo. La directora le dice que ella va a hablar con su papá y que se quede tranquilo, aunque él la mira con un profundo desconsuelo. Gastón volvió al salón tras unos mimos de Eugenia.

Unos días después, Gastón caminaba por el pasillo mientras sus compañeros ya habían entrado al aula. Volvíamos del patio tras haber izado la bandera, como cada mañana cuando empieza la jornada en la escuela. Eugenia le pedía entonces que entrara, y él —campera puesta y mochila colgada— daba vueltas y sonreía, no quería entrar al aula. Cuando finalmente entró, pregunté por su situación tras aquella charla en el gabinete y la directora respondió: “Lo llamamos al papá, y se puso a llorar igual que él”; me explicó que “las maestras hablaron con él” y que él les dijo que “no puede hacer nada”, que Gastón es el menor de todos los hijos que tuvo con la mamá del nene y que ella trabaja todo el día. Aceptó que “lo único que puede hacer es pedirle a Gastón que lo acompañe cuando sale a “cartonear”,¹⁰ y que en eso anda Gastón.

En ese diálogo, Eugenia también me contó que, desde entonces, Gastón “anda mal en la escuela”, que a él “no le importa nada”, dijo segura, mientras agregó que él mismo se lo dijo, y con la frase “anda con la mochila puesta todo el día” cerró su comentario. Ese día me contó que llamaron a su mamá “a hablar con las maestras”, entonces pregunté: “¿Y?”. Ella retomó la letra de mi pregunta: “¿Y?”, y de inmediato contestó: “También llora”. Entonces me explicó que “tampoco tiene carácter” para tratar a Gastón en este momento, y que la situación de la señora es difícil, porque, hablando de sus otros hijos —todos más grandes que Gastón—, “ninguno trabaja”; “la única que trabaja es ella, todo el día, en casas de familia”, y, con respecto a la situación que advertía también el padre, “ella no puede”.

Han pasado casi dos meses de aquella primera charla con Gastón en el gabinete y volvemos a encontrarnos ahí, ahora solos. Hace un rato que lo mandaron porque no quiere trabajar en la tarea, en el aula. Pero Gastón tampoco está haciendo esa tarea en el gabinete, la hoja reposa en blanco y él juega con casi todo el cuerpo encima de la mesa. La orientadora social¹¹ lo dejó solo, así que decido entrar. Enseguida me

¹⁰ *Cartonear* nombra una actividad consistente en la recolección, por las calles de las ciudades, de cartón y otros materiales y objetos procedentes de la basura, que pueden ser vendidos o reciclados.

¹¹ La orientadora social es usualmente una asistente social o trabajadora social diplomada, integrante del Equipo de orientación escolar.

presta atención, le sonrío y le agarro la cabeza, lo beso en la frente, él se queda, y vuelvo a mimarlo mientras le pregunto: “¿Cómo andás?”. “Bien”, me dice con una sonrisa, y me detengo en eso de acariciarle la frente. “¿Cómo andás con tu papá?” Con cara de decir algo muy obvio, Gastón dice: “Bien”, mientras sigue sonriendo. “¿Lo ves?”. Gastón asiente, y le pregunto: “¿Sigue viviendo en el mismo lugar?”. “Sí”, me dice, y tras un silencio breve, agrega: “Pero se separó de esa mujer”. “¿Sí?”, le pregunto. “Sí, estaba loca”, me aclara.

La conversación fluye y me cuenta que cada día, cuando termina su jornada de escuela, tras el paso por el comedor escolar, llega a su casa, “dejo la mochila y salgo”, “estoy todo el día en la calle”. Gastón me cuenta entonces que suele ir a cazar palomas o a andar en bicicleta con unos amigos de la escuela y otros del barrio. Supe que cartonea, a veces, durante “toda la noche”, y los fines de semana acompañando a “un amigo grande” del barrio. Según Gastón, no cartonea con su papá, y cuando lo hace no gana dinero, sino que es como un juego, que sale a cartonear “para joder”.

La imagen de Gastón con “la mochila puesta todo el tiempo” irrumpe con mucha fuerza en medio de frases que aluden a que a él “no le importa nada” y “anda mal en la escuela”. La narración representa a un niño deambulando tras la ceremonia de entrada a la escuela. Caminando el “adentro”, Gastón ofrece una imagen confusa con respecto a su lugar: con su mochila a cuestras, como si estuviera urgido por irse, o como si llegara. La mochila, superposición de metáfora y literalidad, de disposición a la partida o a la llegada reciente, desplaza el límite de la escuela, pone la frontera en movimiento. Gastón anuncia el afuera de la escuela *en* la escuela, con su mochila a cuestras. Expresa —tras el ritual de la entrada con la formación en filas, la bandera y el saludo— su modo de entrar, su adentro escolar, llegando de, o presto para el afuera.

¿De qué manera el recorrido del niño interpela el adentro de la escuela? ¿Cómo se supone que juegan aula y pasillos, o el mismo gabinete, según los usos de las chicas y chicos? Mientras Gastón circula por la escuela, su acción es incomprensible en la voz docente —adulta— que asume que “anda mal en la escuela”. ¿Cómo se vincula “andar mal” con el espacio escolar que el niño ocupa? ¿Es el aula el problema o bien la definición del espacio escolar? ¿Qué dice ese “andar mal” que menciona la directora mientras Gastón anda los pasillos y se niega al aula? ¿De qué manera el aula se ve implicada en la definición de lo escolar que Gastón recorre? Entonces, ¿cómo se entrama con su identidad de escolar? ¿En qué sentido ese adentro del niño es escolar?

Las maestras se conmueven, tratan de alentararlo, de darle ánimos, convocan a sus padres, “les hablan”, aun cuando la empresa parezca imposible puesto que lo que pasa es que Gastón se siente *fuera* de la consideración de su padre. Pero su padre y su madre también llevan —con Gastón—, sus vidas al *adentro* escolar, en la exposición

que le hacen a las maestras, en sus llantos, en su impotencia para hacer que el niño se porte mejor. Gastón “se la pasa con la mochila en la escuela”, y “anda mal”, pero es esa mochila la que abandona ni bien llega a su casa. Esa mochila, que es la expresión del resguardo de los útiles necesarios para su actividad escolar, e implica poner a Gastón *dentro* del aula, es la que anuncia la impotencia de los docentes. Así, la mochila que carga el niño interpela la imagen naturalizada de “alumno” ante sus maestros, quienes entonces indican que “anda mal” y “no hace nada” cuando elige el pasillo, el patio, el *afuera* del aula para ese andar. La categoría de alumno es desbordada desde su mochila “llena de lo escolar” —de sus “útiles” precisamente—, que parece no pudiera ser abierta allí. Él decide no hacerlo, pero tampoco la abandona ahí, definiendo y diferenciando la escuela de su casa, donde la tira ni bien llega. Él decide decírmelo y en su enunciación me dice que el adentro de la escuela ha sido redefinido más allá del regimentado por aprendizajes y enseñanzas.

Gastón nos habla entonces tanto de su relación con el aprendizaje como de su vínculo con las regulaciones escolares para el tiempo y el espacio normado cuando deambula, cuando tampoco hace la actividad asignada en el gabinete. En la cotidianidad, en su capacidad para prescindir de dimensiones, sociales, culturales e identitarias que él expresa cual un enorme grito de *exterioridad* —y adverso a los discursos—, interpela dispositivos como la enseñanza, el aprendizaje y el currículo escolar. Una especie de afuera que permanece en el adentro, pero que no está disponible para una clase, para la del aula, al menos. Gastón, aun estando allí, elige una peculiar manera de estar “todo el tiempo” —según las docentes— en la escuela, pero fuera del aula, en los pasillos. Gastón me imponía mirar su manera de ser *escolar*, una manera tal vez análoga a la de estar “todo el día en la calle”, cuando su referencia al adentro de su casa se impone en su relato.

Desbordando su condición de alumno —rol normativizado que prefiguran los formatos escolares y muchos discursos de la educación—, el niño termina impactando en el formato de lo escolar con su biografía, interpelando esa identidad ilusoria de alumno que la pedagogía ordenó para que los maestros aprendiéramos acerca de ellos: llenándola de contenido, la desdibuja. Por eso impacta en el contenido y forma del adentro, en lo escolar y en sus fronteras, e irrumpe también en la manera de entender estas fronteras también para comprender su condición allí. Así, Gastón modifica nuestra delimitación de los confines de lo escolar; un movimiento que implica rebasar el perímetro. Esa cáscara arquitectónica impide “pelar las paredes e inspeccionar los hilos y los rizomas [de] su vinculación con el mundo exterior (que ya no está ‘fuera’)” (Nespor, 1997), y sus consecuencias políticas y epistemológicas. Esos hilos propios de su vinculación con el mundo exterior están también tejidos por

Gastón, y se despliegan rizomáticos hacia —y para— sus maestras, la directora, sus padres y también sus pares en el aula.

Hernán y Rodrigo: changos y jornaleros, del surco a la escuela

Desde el primer año en que fui a Jujuy, establecí una rápida y profunda amistad con los chicos que iban a los centros del proyecto, lo que me permitió conocerlos en la intimidad de sus vidas, en sus esperanzas, sus pesares, ilusiones y alegrías. Cuando regresé para mi trabajo de campo, de alguna manera seguía siendo “el profe”, retornaba a un espacio y un tiempo familiares, reconocibles y compartidos. Así conocí a Hernán, un chango de unos 15 años. Al lado de los otros chicos que asistían a la escuela rural de Chamental, durante la implementación del proyecto de la ONG, parece mucho más grande, aunque sus edades sean cercanas. Sus casi 1,80 m lo hacen sobresalir entre el resto de chicos que van a esa escuela, a la vez que su contextura física le da un aspecto mucho más adulto. Musculoso y tonificado, su agilidad y habilidad para los deportes le permiten demostrar piruetas y pruebas sumamente difíciles y espectaculares. Es habilidoso y tiene mucha destreza para el fútbol —juega en un club de la zona—, aunque parece extender esas cualidades a cualquier deporte que se le proponga como desafío. De tez morena y sonrisa enorme, su gesto se vuelve apenas un poco más adusto cuando tiene que regresar a su casa, frente a la escuela, para cumplir con la ayuda familiar cotidiana que implica trabajar en el campo.

Una tarde en que converso con él mientras visito la escuela de Chamental, me comenta que no le disgusta trabajar en el tabaco porque le proporciona unos pesos para él y con eso puede comprarse alguna ropa deportiva. También me confiesa que en la escuela anda más o menos, aunque en educación física le va muy bien. No me sorprende, esa misma tarde jugábamos al básquet con él y otros chicos de la escuela y su habilidad no dejaba de sorprender. Cuando lo acompaño más tarde a esperar un taxi colectivo en la ruta —los dos íbamos para Perico—, me cuenta que le gustaría ir a un secundario técnico para estudiar electricidad o mecánica: “Me gustaría laburar en un taller, arreglando motores de autos... algunas veces lo ayudo a un tío que vive en El Carmen, y me gusta...”.

Hernán desarrolló buena parte de sus habilidades trabajando en el tabaco: como muchos chicos, a temprana edad ayudaba en el “encañado” y “desencañado” de las hojas de tabaco, una tarea que suelen hacer las mujeres las más de las veces acompañadas por niños pequeños, que colaboran para poder hacer la mayor cantidad de

“cañas” en el menor tiempo posible.¹² Sin embargo, cuando un chango crece, se va haciendo adolescente y empieza a desarrollarse físicamente, comienza a acompañar a los adultos en la cosecha de la hoja de tabaco. Es un trabajo que se paga mejor —el mejor pago de toda la cadena productiva en la que participan los jornaleros rurales—, y que los changuitos empiezan a hacer de a poco, generalmente recogiendo las hojas más bajas de la planta, a las que acceden sin cansarse demasiado —al contrario de los adultos, que deben agacharse—. A medida que crecen, dejan de acompañar a los adultos para convertirse ellos mismos en jornaleros de la cosecha, habiendo ya incorporado un saber-hacer imprescindible para la tarea: poder reconocer cuándo una hoja está madura y lista para el secado, y cuándo debe dejársela un tiempo más en la planta. Este saber no puede aprenderse sino a través de una práctica que se va forjando desde pequeños, desde las cañas y también las cosechas de las hojas bajas.

Así se fue forjando Hernán, en medio de los surcos del tabaco, recogiendo hojas, cargando y descargando los “fardos” en camiones, trepando en las estufas para colgar las cañas durante jornadas extensísimas cada verano, desde que era pequeño. Su cuerpo es, de alguna manera, su “herramienta” o el medio que le ha permitido con el tiempo ganar en autonomía, independizarse y proyectar su vida más allá de la casa natal. En el mundo del tabaco, el control y destreza ganados en lo corporal llaman la atención del capataz o el patrón, quienes reclutarán entre los niños a aquellos que muestren aptitudes —en la jerga local, esto es “tener lomo” — para el trabajo de la cosecha; un trabajo calificado que paga más y —sobre todo— directamente a quien lo hace.

Otra tarde en que conversaba con Hernán y un amigo que lo acompañaba (hijo de un finquero pequeño, productor de pocas hectáreas), nos detuvimos a charlar acerca del trabajo de cosechero, de cuánto pagaban, de cuáles hojas se podían sacar y cosas por el estilo. Me intrigaba saber cómo un jornalero podía distinguir, en un segundo, qué hojas estaban “listas” para ir a las estufas, siendo que cuando yo alzaba la vista a los surcos cercanos a la escuela, todo me parecía un enorme manchón de hileras verdes uniformes. Hernán me dijo que lo siguiera; que cruzáramos el alambrado de la escuela y nos metiéramos en la finca lindante; que, como era del padre de su amigo (Rodrigo), estaba todo bien. Con un movimiento ágil y preciso, se ubicó entre dos surcos de plantas de tabaco y empezó a recorrerlos a una velocidad sorprendente para mí. En especial, porque mientras iba pasando por las plantas, a

¹² La cuenta es sencilla: cada caña se paga aproximadamente unos 18 a 20 centavos (año 2008), y si en el día se han hecho unas 600 cañas, se puede llegar a los 180 pesos. Llegar a ese número no siempre es fácil para una sola persona, razón por la cual “ayudan” los niños y niñas pequeños de la familia.

la vez arrancaba con una precisión quirúrgica las hojas que aparentemente estaban “maduras” para colocarlas bajo una de sus axilas, donde las iba acopiando. “Así se hace, profe...”, me dijo con una sencillez inapelable, aunque para mí todavía seguía siendo un misterio cómo había podido distinguir en un segundo qué hojas sí y qué hojas no podía arrancar. Cuando le pregunté, insistiendo sobre eso que se me antojaba enigmático, me respondió: “De chiquito ya te vas dando cuenta, profe... cuando estás en la finca haciendo cañas o empezás a cosechar las de abajo... No sé, yo vivo acá enfrente de la escuela y siempre anduve entre las fincas de acá cerca, así que no sé... Te vas dando cuenta”.

Al conversar con Hernán, podía advertir que me mostraba la manera correcta de cosechar moviéndose entre los surcos con la misma agilidad que le había visto hacer pruebas físicas y piruetas acrobáticas en la escuela. Bajo el rayo implacable del sol de enero, el verde del tabaco se funde con las paredes blancas de las escuelas rurales: ellas están allí, emplazadas en medio del campo, oliendo las estufas humeantes que en las tardecitas perfuman la jornada que termina. Constituyen un adentro tan poroso y lábil, que a menudo los patios entremezclan árboles con plantas de tabaco que atraviesan caprichosas los frágiles límites de los alambrados. Por ello, cuando Hernán nos enseña su habilidad para cosechar, lo hace “ahícito nomás”, a pocos pasos de las aulas, donde ya comienza una finca y las plantaciones se extienden como un manto infinitamente cotidiano. Algo de eso sucedió cuando seguí indagando acerca de los vínculos escuela-trabajo desde una mirada que seguía estando demasiado anclada en los binarismos. Preocupado por la convivencia (y connivencia) entre las formas de explotación rural vinculada a las familias y la relativa pérdida de importancia de la escuela en ese contexto, encontraba no pocas dificultades a la hora de escuchar y preguntar a los changos acerca de sus vínculos con las tareas de la cosecha y secado del tabaco. Entre otras cosas, porque mi acercamiento había estado atravesado anteriormente por definiciones institucionales acerca del trabajo infantil que claramente interferían, provocando que mis preguntas se disiparan en un diálogo que perdía las referencias concretas a los sentidos que los chicos construían sobre sus vidas.

Sin embargo, en una oportunidad en que conversaba con Rodrigo —el amigo de Hernán—, yo insistía en averiguar por qué no estaba yendo al centro de Chamental, a las actividades de la ONG, siendo que el mismo Hernán le decía que estaba faltando mucho¹³ y las “profes” preguntaban por él. Aprovechando que era sábado y no había actividades en la escuela de Chamental, fuimos con Hernán a la finca de

¹³ Aunque en otras oportunidades era Rodrigo el que le decía a Hernán que por qué había faltado... O a menudo alguno de los profes de Chamental me preguntaba a mí por los dos.

la familia de Rodrigo, que colindaba con la escuela. La finca es bastante pequeña, unas pocas hectáreas que la familia explota en cultivo de tabaco con bastante esfuerzo.¹⁴ Esa tarde el padre me mostró con mucho detalle cada uno de los pasos que sigue la hoja desde que es cosechada y pude ver además cómo cada miembro de la familia participaba en alguno de esos momentos. Más tarde, mientras charlábamos con Hernán y Rodrigo, al preguntarle acerca de su ausencia en Chamental, Rodrigo me comentaba: “No puedo ir, profe... porque en la finca hay mucho laburo ahora y tengo que quedarme a ayudar... También voy a otra finca, porque sale para cosechar por día algunas veces”. Cuando podía, trataba de ir a la escuela, pero a veces estaba muy cansado o le coincidían los horarios. En ese momento, mi preocupación no se refería a que estuviera “faltando” al centro, sino que estaba tratando de entender la manera en que esos mundos, aparentemente opuestos, se entretejían. Sin embargo, algo de mis preguntas conservaba aún una lógica un tanto dicotómica, como si estar en uno u otro lugar (adentro-afuera) se correspondiera a mundos con fronteras absolutamente nítidas. En esa charla, sentí que mucho de eso se desvanecía cuando Rodrigo me respondió con una sencillez abrumadora: “Lo que pasa, profe, es que a veces toca ayudar en la casa... y con lo que gano en la finca tengo para comprarme los útiles de la escuela en marzo...”.

La afirmación resultaba tan válida para Rodrigo como para Hernán, que asentía y a la vez agregaba: “A mí me gusta ir a la feria en Perico y comprar ropa de fútbol o de deporte... las camisetas de fútbol o los botines después los uso en la escuela también, en educación física...” (27 de enero de 2007). Como ellos, muchos de los changos relatan lo que hacen con esos “pesos” que se ganan trabajando: a menudo colaboran con la economía familiar, otras veces destinan sus primeros ingresos personales para darse algunos “gustos”. Lo relevante, en todas esas charlas, fue ver cómo la escuela no era un espacio o un tiempo homogéneo, ajeno a la forma en que el mercado laboral del tabaco ordena las vidas de los jóvenes y sus familias. Ganarse unos pesos para tener los útiles o la ropa deportiva que usarán en la escuela implicaba cambiar la mirada y encontrar las continuidades, diálogos y tensiones entre mundos que no se oponen, sino que se acompañan y conviven, como lo muestran también

¹⁴ Estas pequeñas fincas contrastan con las que suelen verse desde la ruta, más grandes. Si bien el tabaco es un cultivo que permite su producción en pocas hectáreas sin perder rentabilidad (a diferencia del maíz, el trigo o la soja), la ganancia de pequeños y grandes productores se hace notar: unos habitan sus pequeñas casas de adobe (ocasionalmente ladrillo) y construyen estufas de secado a leña; y otros ostentan grandes caserones y estufas tecnificadas a gas, así como maquinaria agrícola de punta.

los flujos migratorios de las familias que siguen las cosechas estacionales, buscando a su vez la forma de mantener las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes.¹⁵

El extrañamiento y los chicos

Las escenas que presentamos pretendieron dar cuenta del modo en que los chicos colaboran en nuestra reflexividad cuando nos comparten por un instante las formas en que representan y dan sentido a sus vidas. Así, nuestra forma de mirar, preguntar e incluso registrar en el campo, si bien permanece habitada por un adentro escolar —tan propio de nuestra historia educativa como de ese orden discursivo que habitamos—, puede a la vez ser conmovida, impactada y abierta a otros modos de ver, escuchar y comprender con los chicos. Suele ocurrir que la escuela —o bien, su orden—¹⁶ remita a la imagen de niños y niñas como sujetos pasivos y maleables. En ese sentido, interpelamos en nuestra práctica de investigación el mismo orden discursivo escolar que deslinda a los chicos del poder y los “activa” cuando de aprendizajes se trata. En nuestro trabajo, el punto de vista que prevalece atiende a la agencia de estos sujetos como manifestación compleja de su propia subjetividad, esto es, en su calidad de agentes con capacidad de accionar y productores de sentido, en tanto los NNA en sí y dentro de una trama relacional con adultos.

Con Gastón y Hernán, con estas escenas y también en nuestro diálogo, hemos reflexionado acerca de la escuela y sus fronteras. Con ellos desplazamos la representación de la escuela como un lugar cuyos límites fueran reconocibles en el dispositivo edilicio, para redescubrirla coexistiendo en, y atravesada por, las experiencias concretas de vida de los NNA que conocimos. El campo nos propone preguntas que

¹⁵ Vale la pena incluir aquí este dato obtenido del trabajo de campo con los chicos y sus padres: muchas familias se desplazan dentro de la provincia de Jujuy —y en buena parte del país— siguiendo las oportunidades laborales que los períodos estacionales de los cultivos marcan. Así, cuando se acaba la cosecha de tabaco, se puede ir a la de caña de azúcar, o a la de oliva o uva en la zona cuyana. En muchos de estos casos, los chicos se desplazan de una escuela a otra dentro del año escolar. Es decir, piden el “pase” de una escuela de Perico (tabaco) en abril o mayo, por ejemplo, a otra de Ledesma (caña de azúcar), ambas en Jujuy, para muchas veces regresar a la misma de Perico a cerrar el año —y retomar el trabajo en el tabaco—, en octubre o noviembre. Las más de las veces, este mecanismo está contemplado por las mismas escuelas, que hacen la vista gorda acerca de los requisitos formales para habilitar esos pases.

¹⁶ A la vez, sabemos que en el mundo de la investigación —en tanto educativo— también suele ser así y ha sido criticado desde perspectivas como las que articularon el surgimiento de estos simposios en los que el debate se enriquece desde la perspectiva con niños.

—compartiendo con ellos— desmarcan las fronteras que establecen los discursos alejados de prácticas situadas.

¿Qué clase de delimitación de escuela aparece en estas escenas? ¿Dónde empieza y termina lo escolar? ¿Qué o quién lo define? Las fronteras funcionan como marca ineludible para los chicos cuando se les aparecen como “mandatos”: lo que le sucede a Gastón no atañe a la escuela —está afuera—; el trabajo en el tabaco hace “peligrar” la trayectoria escolar. Pero, en ambos casos, los chicos están en la escuela y expresan sus experiencias de vida sin separarlas, poniendo de relieve hasta qué punto están imbricadas. En este sentido, cuando nosotros nos proponemos indagar acerca de lo que sería o no propiamente escolar, nos encontramos con respuestas que descomponen la diferencia o la reorganizan de otro modo: “con lo que gano en la finca tengo para comprarme los útiles...”. El extrañamiento se produce rápidamente cuando advertimos la naturalidad con que los chicos superponen experiencias que pensábamos separadas. Entonces nos vemos obligados a seguir el hilo de sus propias narraciones para redescubrir una escuela mucho más porosa, permeable: es el espacio donde se estudia, pero también donde un niño pasea con su mochila sin entrar al aula porque algo lo mantiene preocupado. Un desempeño escolar que Gastón tampoco cumple en el gabinete, aunque sea el espacio diferenciado de los problemas de y con el aprendizaje en la escuela, el lugar para resolver el hecho de que “ande mal”.

Para algunos chicos, entrar a la escuela no significa dejar atrás una exterioridad, un espacio de prácticas radicalmente distinto, sino que en la escuela se reencuentran con quienes comparten buena parte de su vida cotidiana en el trabajo y en los modos de estar en la calle. En la escuela tiene un lugar el trabajo, a la vez que el juego y la demostración de habilidades ganadas en jornadas laborales. Pero también la calle, en la que deambular buscando papeles y cartones —que es un trabajo— se hace un juego entre amigos.

Mientras la presencia de Alejandra, mujer y adulta que compartía actividades con docentes y chicos, dislocaba la tradicional clasificación de “seño”, Gastón nos perturbaba en la de alumno. Él, fuera del aula, con su mochila a cuestas, deambulando ofrece una imagen imprecisa, análoga a la de la “seño” que no se sabe qué enseña, pero entra en el colectivo docente. Todo lo que había contado y mostrado Gastón con respecto a su exterioridad allí dentro, ¿de qué manera complica, desdibuja, replantea la categoría? *Niño escolarizado* es equivalente a *alumno, escolar*; pero ¿qué clase de escolarización es la que estos chicos —como tantos otros— hacen que suceda fuera de las aulas? ¿Con qué conceptos trabajamos esta evidencia? El adentro de escuela y *escolaridad* se ligaban de manera compleja en los casos de Gastón y Hernán.

Allí donde las nuevas formas de ser y estar en la escuela se presentan como rupturas en el orden, la posibilidad para el agenciamiento también aparece de manera compleja. Los recorridos que hacen los chicos en y desde la escuela trazan un mapa complejo. La historia de Gastón se metía en la escuela impactando el adentro —con su padre y su madre, su amigo grande y los otros, sus hermanos, los amores, los olvidos, el trabajo, la casa, la calle y el cartoneo—, para mostrar las porosidades. Con Gastón —en esta escuela, con estas docentes, en estas relaciones, en esa trama— las categorías para pensarlo como alumno, escolar despliegan sus límites con el efecto del afuera en lo escolar, en el adentro. Él, con su vida allí, tejiéndola en un mundo relacional, desborda el sentido común que lo define alumno ante los adultos, problematiza la categoría actuando su identidad de escolar en estas prácticas. En el trabajo de campo con los jóvenes del tabaco, la frontera se hacía evidente en detalles muy significativos: cuando se podía salir de las actividades pautadas y reguladas por la ONG, los chicos conversaban con muchos de sus “profes” y compartían historias y vicisitudes relacionadas al trabajo en las fincas, sin que aparecieran valoraciones acerca del peligro que eso podía involucrar en su escolarización. La frontera se reorganizaba cuando las actividades y los contenidos propuestos por la ONG se llevaban a cabo, incluso durante el año en que la temática del trabajo infantil se constituía en un legado pedagógico de esa experiencia institucional. En esos momentos, lo escolar se escinde, deviene una suerte de significado que contiene todos los clichés acerca del desarrollo del sujeto: la escuela es el reaseguro del progreso individual y el trabajo en las fincas es un flagelo.¹⁷

La existencia misma de las fronteras impuestas en un orden discursivo de lo escolar pierde así su consistencia legítima, y lo que *entra* o *sale* adquiere nuevos sentidos en la medida en que dialoga con prácticas en las que los chicos son protagonistas. En esa trama relacional, los chicos son los actores, los que otorgan sentido a lo que sea “la escuela”, y la consideración de agencia de los chicos es clave. Para los chicos que cartonean o trabajan en el tabaco, la escuela es también el lugar donde los adultos comprenden y dialogan con sus historias, porque existe una experiencia de vida compartida, reconocible. Para los chicos, la escuela —que también es decir

¹⁷ Claramente no se trata de poner en debate las consecuencias éticas acerca de que menores de edad trabajen. Lo que se intenta es mostrar cómo ciertas definiciones moralizan el trabajo sin tomar en cuenta los contextos históricos y culturales concretos en que este se despliega, calificándolo rápidamente como “flagelo”. Al sostener con tanta decisión la erradicación del trabajo infantil, como vemos que se hace con los chicos, no se consideran sus historias de vida ni sus puntos de vista, ni las condiciones específicas en que sus familias se sostienen. Al mismo tiempo, estos discursos se encargan de replicar una imagen de la escuela como “salvadora”, moralizándola entonces como el reverso del mundo laboral.

los docentes— participa de un diálogo cotidiano capaz de comprender el afuera. Su agencia para actuar en sus propios términos —dialogando con los adultos en la complejidad de este escenario— puede ser pensada como efecto y fuente de poder, a la vez que fuente y efecto de la cultura (Ortner, 2009), para redefinir categorías de lo escolar. Desde allí, advertimos el modo en que estas prácticas con los chicos y chicas nos enfrentan a interpelar los límites de lo escolar y los discursos acerca de la escuela. Pensar y hacer dialogar el adentro-afuera de escuela y la idea de escolaridad versus trabajo infantil puede ser un ejemplo del modo en que los chicos y las chicas ayudan a desnaturalizar categorías de lo que se define propio del análisis de la escuela y sus actores.

Pensar y aprender con los chicos y las chicas

Nuestras interacciones con Gastón y Hernán obligan a cambiar la manera y contenido de nuestra observación y nuestros textos, para poner en diálogo —como ellos nos advirtieron— sus espacios de socialización diferenciados; para ayudarnos a comprender la incesante permeabilidad. Cuando se aprende con los chicos, la marcación de fronteras parece ser mucho más el resultado de una tensión que se juega entre los sentidos que los chicos construyen y la coacción del dispositivo escolar que excluye todo aquello que no se corresponde con lo esperado. Para Hernán, la destreza física o intelectual no parece dividirse entre aquella que utiliza cuando surca el tabaco recogiendo hojas y aquella necesaria para un ejercicio en las clases; en ambas, su cuerpo se moldea y aprende; en ambas, la agilidad ganada rinde sus frutos y su recompensa. Gastón circula con la mochila dentro de la escuela, tal vez buscando un lugar; pero su disposición al trabajo escolar —a cumplir con su ser de alumno, de escolar—, no aparece porque no la abre ni saca sus útiles; circula, porque tampoco en el gabinete hace la tarea. Aun con la mochila “puesta”, no encuentra el lugar para desplegar lo escolar, los útiles escolares. La imagen del niño trazando caminos con su mochila al hombro sobreimprime esos límites que desarma con tanta naturalidad.

Con ellos, en prácticas situadas, pudimos advertir que los binarismos que el orden del discurso impone a la escuela cuando define su adentro-afuera no quedan ahí (adentro o afuera), sino que impactan cuestiones diversas con consecuencias de variados órdenes; es decir, no se trata solo de “la escuela”. Con el modo complejo de los agenciamientos de los niños en esas grietas del orden escolar, se revela, por un lado, que este orden no responde a una estructura fija y no puede anticiparse; por otro, que la capacidad de agencia no se escinde de sus condiciones de producción dialógica y relacional. Por ello, advirtiendo la porosidad de las fronteras expuesta

en estas situaciones con ellos, nos hemos permitido pensar en lo que puede ser entretenimiento o trabajo. El modo en que el universo que define la escuela —donde no falta ni entretenimiento ni trabajo— dialoga con estos y otros aspectos vitales de los chicos impacta inexorablemente la definición de su orden, irrumpe en su contenido y modo binario.

La escuela, como dispositivo moderno, constituye un gran aparato de captura que performa y cristaliza identidades esperadas¹⁸ al interior de unos muros que intentan marcar incesantemente su diferencia con un afuera reificado. En esa operación, el dispositivo replica su cristalización en y para el adentro. Cuando logramos problematizar esas fronteras —y reconocer los sentidos que el campo educativo construye para dotar de cierta especificidad a la cotidianidad que habita una escuela—, las experiencias de campo como las que relatamos nos sitúan en la difícil tarea de abandonar la noción de ontologías separadas de acuerdo a los contextos en que se despliegan las vidas de los niños y niñas. La tarea de deconstruir nociones de adentro-afuera escolar, como señalamos, no implica dejar de reconocer que los chicos habitan espacios y lógicas diferentes: no es lo mismo la vida familiar, el barrio y los amigos que el mundo del trabajo y la rutina escolar. Creemos que suponer que todos esos mundos podrían fundirse en una experiencia indiferenciada es tan equívoco como afirmar que cada uno de esos espacios reviste una diferencia radical que interpela al sujeto adscribiendo a identidades separadas. Por otro lado, lo que intentamos poner en relieve son los modos en que los chicos atraviesan todos estos espacios, los modos en que despliegan prácticas diferentes y los modos en que aparecen demarcaciones acerca de la existencia de fronteras en sus propios términos. Asimismo, subrayamos la importancia de explorar con los chicos la manera en que se ven interpelados por los límites instituidos sobre lo escolar, y la forma en que ellos mismos negocian y agencian con esas fronteras que a menudo reifican subjetividades. Los devenires de los chicos y sus biografías obligan a mover los marcos de análisis y las categorías teóricas que suponen espacialidades discretas, con un dispositivo —edilicia, administrativa, institucional y disciplinariamente— cuyos límites se presentan como aparentemente claros y necesarios. Con los NNA, descubrimos que ni la puerta ni los discursos que encierran y dividen la escuela del afuera son eficaces cuando podemos dialogar con sus agencias en prácticas donde ellos son protagonistas, develadores de fronteras.

¹⁸ La construcción del sistema educativo moderno se asentó en el relato de la inclusión. En el marco de la construcción del Estado-Nación en la Argentina, la escuela se compondría cual dispositivo normalizador-homogeneizador-ciudadanizador (Dussel, 2004). En ese contexto de prácticas educativas de inclusión, se producirían las más claras maneras de exclusión social, en principio, por la eliminación del conflicto como parte de lo social, además porque tal inclusión resultó excluyente de las diferencias.

Compartir la cotidianidad con Gastón o Hernán, tomarlos como interlocutores plenos, atender a su capacidad de agencia en estas escenas nos permite suspender momentáneamente algunas certezas acerca del lugar donde encontrar lo escolar, para reconstruirlo en un tejido bastante más complejo que lo que nos proponen las dicotomías o los binarismos. A menudo, el afuera que irrumpe en la escuela puede ser representado en esa polaridad, sobre todo desde los modos de abordaje que ofrece la perspectiva de los análisis institucionales, prescriptiva y adultocéntrica en todas sus formas. Las vidas de Gastón y Hernán, sujetos de mundos distantes y diferentes entre sí, nos permiten repensar la escuela desde una experiencia compartida en la que nuestras propias categorías de análisis se transforman en diálogo con los significados locales que ellos le dan a sus vidas. Esa construcción conforma un desafío que no solo supone el ejercicio hermenéutico de ponderar categorías analíticas y teorías “nativas”, sino que además obliga a un tipo de reflexividad que descolonice el conocimiento a partir de un diálogo con otros para cuestionar la vigencia y hegemonía de los marcos conceptuales dominantes (Rockwell, 2009).

Niños y adultos en el campo advierten la necesaria búsqueda de inteligibilidad para las situaciones. En esta trama, los eventos del devenir con Gastón y Hernán no pretenden describir una cultura institucional, ni tampoco su cultura —ni de “tribu”, ni como “nuevas infancias y juventudes”—, sino mostrar el diálogo productivo en sus lazos, la inteligibilidad co-construida desde “formas paralelas” (Rappaport, 2007) que sabemos que son distintas. La posibilidad de la etnografía, todo su potencial para comprender escenarios educativos y aportar a su transformación necesariamente discute con el discurso prescriptivo que fija regulaciones y límites objetivos acerca de lo educativo, sobre los niños y las niñas y las prácticas en la escuela. El potencial de la etnografía podría reivindicar, entonces, la posibilidad de hacer inteligible la perspectiva local sin quedar atrapada en la pretensión normativa del discurso de lo escolar (Rockwell, 2009).

Un cierre (del devenir de la mirada)

Este trabajo intentó problematizar las fronteras de la escuela, incluyendo las de nuestros modos de producir conocimiento desde dos etnografías con chicos. Interpelando la dicotomía adentro-afuera como espacios ontológicamente escindidos, pretendimos mostrar cómo recuperamos, con chicos y en diálogo colaborativo, la complejidad acerca de los límites de la escuela. Conocer la escuela implica lidiar con significados fuertemente anclados en eso que aprendemos y que nos impacta, esfuerzos que no necesariamente conllevan diálogos críticos con otros. Sin embargo, estar

en y pasar por escuelas deja marcas que se intersectan y tensionan constantemente en los procesos de subjetivación que ocurren en otros espacios de la vida social y también académica. Las historias de Gastón y Hernán nos enseñan que ese pasaje por las escuelas no comporta solamente la imposición dominante del dispositivo normativizado para ellos, tampoco para nosotros. Ni ellos, como alumnos o como niños en su condición subordinada con respecto a los adultos-docentes, ni nosotros en tanto investigadores, desde las huellas de disciplinamiento de la escolaridad y del saber, quedamos encerrados en ese orden. Por eso, estos encuentros también trataron de mostrar la colaboración para dialogar desde el campo con ciertos discursos universalizantes que suelen definir funciones, roles, dimensiones e incluso categorías de análisis preelaboradas. Discursos que no solo crean una imagen de lo escolar clausurada a las prácticas que la redefinen cotidianamente, sino que además clasifican las identidades y membrecías de los sujetos de tales prácticas. Son marcas como las de las vidas de estos NNA, sus huellas en la escuela vivida, las que renuevan la fragilidad de las fronteras cuando introducen un “exterior” que a nosotros, los investigadores, nos cuesta ver, más allá de lo que hemos aprendido hasta llegar allí.

El trabajo de campo con chicos nos permitió reconocer los modos en que construyen sentidos sobre la escuela y desde allí construyen su propio conocimiento de lo escolar. Gastón y Hernán construyen una escolaridad por fuera de las miradas prescriptivas que separan lo estrictamente escolar de aquello que no lo es —una trayectoria laboral, una manera diferente de “ser alumno”, etc.—, poniendo en relieve la multiplicidad sobre los adentro-afuera escolares, tanto en los “útiles” que el niño compra con el dinero ganado en el trabajo, como al mantenerlos en la mochila mientras deambula por la escuela. Esos límites aparecen y a la vez se diluyen a través del alambrado o la puerta que diferenciaría la escuela de la calle o de los cultivos de tabaco. Allí donde el emplazamiento implica unas fronteras que atravesamos cuando traspasamos sus puertas, con los devenires de los chicos advertimos un escenario que pareciera fijar nuevos códigos para lo propiamente escolar. Así, el adentro-afuera constituye un espacio dinámico, vivo, complejo, polisémico, hablado, interpretado e interpelado por las prácticas de los chicos que allí enuncian la intersección de mundos no definidos antagónicamente.

Al seguir a los chicos en sus recorridos, entendimos poco a poco la arbitrariedad prescriptiva y adultocéntrica de muchos límites reconocibles para la escuela y la tematización de niños, niñas y jóvenes como sujetos pasivos de la producción de prácticas. Con ellos, el proceso de investigación no solo nos permitió abrir la consideración de esas fronteras que la institucionalidad escolar teje y el orden discursivo renueva, sino que fuimos obligados a destejer aquellas otras fronteras que los

ubicar en la expropiación de toda agencia y discursividad política en la medida en que son hablados por enunciados y categorías construidos desde una perspectiva exclusivamente adulta. Desde allí, nos encontramos en el desafío de repensar cómo se construye en la antropología, el discurso y la representación del otro, cuando esos otros, además de que no son adultos, nos los encontramos en un orden disciplinar que habla sobre ellos, dice y prescribe cómo son y qué hacer con ellos.

Así como el encuentro con Gastón o Hernán nos evita caer en la trampa reificadora de los adentro-afuera de la escuela, también nos enfrenta a perspectivas que cristalizan la infancia o las infancias, al reconocer a los chicos en su agencia política concreta, delimitando la escuela y proponiéndonos leer diferente lo que es y no escolar. Investigar con NNA implicó para nosotros detenernos en los modos en que se representan a sí mismos con una enunciación política propia de los mundos que habitan. Al ser afectados por la mirada que niños, niñas y jóvenes nos comparten en nuestro trabajo de campo, la narración acerca de la escuela emerge más cercana a sus experiencias y a sus intereses y, con ello, a la posibilidad de pensar cualquier transformación despojada de lo que, prescriptivamente, se establece como límite o frontera de lo escolar adultocéntrico.

En nuestras etnografías, los chicos aparecen como interlocutores que nos conmueven hasta asumir el desafío de recuperar los sentidos que nos permitan reponer la existencia de una experiencia escolar vivida y encarnada en sus biografías. Estando ahí, con ellos y otros —niños y adultos—, en esa incesante porosidad de los límites para espacios y tiempos que sus enunciaciones revelan, pudimos entender que sus identidades redibujan las fronteras que cierto discurso ordena para la escuela. Si, como afirma Rockwell (2009), la tarea principal de la etnografía es producir conocimiento y desde allí ofrecer nuevas posibilidades para las experiencias educativas, trabajos como los que presentamos podrían ser relevantes en tanto permiten aproximarnos a la eficacia de ciertos discursos (dominantes) sobre lo escolar, que separan y reifican la vida social en segmentos cuya legitimidad posee un valor diferencial.

En este mapa complejo, pudimos replantear y revisar nuestros procesos de investigación, al tiempo que procuramos poner en relieve que el conocimiento producido es el resultado de una experiencia compartida y que solo puede existir en el marco de relaciones sociales, históricas y políticas concretas de las que formamos parte cuando investigamos. Compartir no solo se refiere al trabajo de campo. Con nuestros nativos, compartir es también nuestra experiencia aquí, es ayudarnos a pensar la dificultad, lo espinoso de lo conocido cuando definitivamente no se trata de buscar dónde encajar nuestros saberes, sino de producir conocimiento con otros.

Pero también, compartir nos vincula a lo escurridizo de lo desconocido, nos inicia en esto de pensar con los chicos, antes que sobre ellos.

Gastón y Hernán, protagonistas de dos etnografías, nos han ayudado a revelar el modo en que las preguntas del campo pueden ser construidas y replicadas atendiendo a su complejidad (Marcus, 2001) aun en dos investigaciones independientes. Desde allí, pudimos reconstruir el carácter múltiple de un objeto de estudio en el que se tejen conexiones y relaciones que no reducen la pregunta ni sus consecuencias discursivas a un único contexto local,¹⁹ y que también nos permiten la co-construcción para analizar y producir.

Gastón y Hernán no se han conocido, y probablemente eso nunca suceda. Sus cotidianidades separadas en tiempos y espacios responden a clivajes culturales, sociales y políticos diferenciados, aunque no inconexos. El lazo que dispusimos parte de esta convicción y, a la vez, propone advertir condiciones de posibilidad para atrevernos a aprender “sobre escuela” con ellos.

Bibliografía

- Díaz de Rada, A. (2003). Las edades del delito. *Revista de Antropología Social*, 12, 161-186.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Goldberg, C. y Szulc, A. (2000). Espacios vacíos, niños tristes y escuelas de frontera. *Cuadernos de Epistemología de las Ciencias Sociales*, 6, 7-20.
- Hirschfeld, L. (2002). Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Reflexiones sobre una experiencia de trabajo con niños y niñas. *Avá*, 9, 49-59.
- Milstein, D. (2010). Escribir con niñ@s. Una posibilidad de coautoría en la investigación etnográfica. *Reflexão & Ação*, 18(2), 65-91.

¹⁹ Marcus (2001) lo dice muy claro: “plantear preguntas a un objeto de estudio emergente, cuyos contornos, sitios y relaciones no son conocidos de antemano, pero que son en sí mismos una contribución para realizar una descripción y análisis que tiene, en el mundo real, sitios de investigación diferentes y conectados de manera compleja” (p. 115).

- Milstein, D. (2009). *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nespor, J. (1997). *Tangled up in school: Politics, space, bodies, and signs in the educational process*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ortner, S. (1999). Thick resistance: Death and the cultural construction of Agency in himalayan mountaineering. En S. B. Ortner (Ed.), *The fate of "Culture": Clifford Geertz and beyond* (pp. 137-158). Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.
- Rockwell, E. (1997). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación* (15-29). Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos. Bogotá: Icfes, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20relevancia%20de%20la%20Etnograf%C3%ADa%20para%20la%20transformaci%C3%B3n%20de%20la%20Escuela%20-%20Rockwell.pdf>
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, 13, 53-64.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

TERCERA PARTE

TRANSFORMACIONES DE LOS INVESTIGADORES CON LA INCORPORACIÓN DE LA COLABORACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

CAPÍTULO 6
DIALOGAR Y PRODUCIR ALTERIDAD. UN EPISODIO
DE TRABAJO DE CAMPO CON UNA NIÑA DE COLOMBIA
Alba Lucy Guerrero y Diana Milstein

Madre de Lorena: Tuvimos que huir en la noche como si fuéramos delincuentes y tuvimos que dejar todo lo que teníamos.

Investigadora {a Lorena}: No entiendo, me dijiste que ustedes no eran desplazados de ningún lugar...

Lorena: ¡Y es verdad! Nosotros éramos desplazados, pero ahora tenemos una casa aquí, así que ya no somos desplazados... yo ni siquiera sé cómo vive la gente allá {sur de Bolívar}, pero yo sé cómo vivimos aquí.

Este diálogo forma parte de una conversación que tuvo lugar en el año 2005, durante el periodo inicial del trabajo de campo de un estudio etnográfico con niños en situación de desplazamiento que residen en Altos de Cazucá, en Bogotá, Colombia. Durante el periodo de acceso al campo, Alba —investigadora y autora de este trabajo—, interesada en aprender acerca de experiencias de niños y niñas en sus lugares de relocalización, trató de identificar en esa área a aquellos que habían sido desplazados, pero no tuvo éxito. Lorena, una niña de 11 años, le había contado durante una conversación previa que ella no era una persona desplazada. Sin embargo, días después, en la cocina del lugar donde desarrollaban un proyecto educativo —mientras preparaban una merienda para los niños con Alba— la mamá de Lorena contó que efectivamente su familia, incluida Lorena, había sido desplazada hacía algunos años. La respuesta de la niña afirmando que ella había sido desplazada pero ya no lo era confundió a Alba: ¿qué significa para Lorena ser un desplazado interno (DI)? La niña reconfiguró las variables de tiempo y espacio de su experiencia y así comprendió el desplazamiento como un evento transitorio en su vida.

De este diálogo con la niña emergió una nueva perspectiva para pensar la categoría de desplazado interno. Lo que la niña dijo modificó la perspectiva del problema de investigación enunciado por Alba. Su encuentro con la madre y la niña en la etapa inicial del trabajo de campo marcó y redefinió el curso de su investigación. En la literatura, la categoría de desplazamiento interno aparecía como una forma de identificación que permitía abordar una problemática social, particularmente útil para las organizaciones internacionales y nacionales que buscaban atender a esta población. Sin embargo, lo que se encontró en Altos de Cazucá fue que la categoría de desplazado interno era temporalmente situada y que los niños y las niñas en la medida de lo posible optaban por no reconocerse a sí mismos como desplazados, y preferían crear identidades asociadas a los lugares en donde vivían en ese entonces. Los únicos niños y niñas que incluían la etiqueta desplazado interno como parte de sus identidades eran los recién llegados y esta se sentía impuesta por los demás y se percibía como una carga. Durante la investigación se hizo evidente la resistencia de los niños y niñas ante el discurso estigmatizante del desplazamiento construido en el contexto local.

En el año 2012, Alba, estimulada por una propuesta de una colega interesada en organizar una compilación de trabajos sobre aspectos epistemológicos y metodológicos de las entrevistas, recordó el impacto que le había causado aquella conversación con Lorena y su mamá y pensó que aún no estaba completamente construido y analizado ese evento como dato. El libro buscaba recoger experiencias en diferentes espacios geográficos y con diferentes tipos de población, para identificar y visibilizar los retos y las posibilidades que ofrece la metodología de la entrevista en el marco de investigaciones de corte etnográfico. Alba y Diana —las dos autoras de este artículo— venían trabajando desde el año 2008 en una red de investigación etnográfica con niños y niñas. Desde hacía varios años, Diana venía reflexionando y escribiendo sobre aspectos epistemológicos y metodológicos del trabajo investigativo en colaboración con niños y niñas; y Alba estaba buscando una manera de enriquecer la mirada de este evento y sus implicaciones en la investigación. Alba invitó a Diana a escribir juntas y así entender algo más sobre ese evento que, tanto tiempo después, advertía que no estaba completamente develado.

Ambas autoras decidimos revisar lo documentado tomando ese diálogo como un episodio en el que Alba experimentó lo que denominaremos *contraste entre reflexividades* (Guber, Milstein y Schiavonne, 2013), para analizar el fenómeno estudiado desde un enfoque que comprende las entrevistas como un proceso colaborativo de producción de significados entre investigadores e interlocutores. Intentamos entender algo más acerca del significado contenido en las expresiones *personas desplazadas*,

familias desplazadas, de la riqueza de los intercambios con nuestros interlocutores en el trabajo de campo y de la particularidad que este último presenta cuando se trata de trabajo con niños.

Los datos sobre los que trabajaremos han sido tomados de un estudio etnográfico realizado en Foto Paz, una organización de base comunitaria que ofrece educación no formal a niños en situación de desplazamiento en un área violenta y empobrecida ubicada en las afueras de Bogotá, Colombia. Luego de esta introducción, desarrollaremos un breve resumen sobre la historia de la situación sociopolítica en Colombia y sus implicaciones en las personas desplazadas y, para completar el contexto, describiremos el área de Altos de Cazucá y del proyecto educativo. Luego, apoyándonos en el diálogo entre Alba, Lorena y su madre —citado al inicio—, presentaremos el resultado de nuestro análisis con relación al objeto de estudio de la investigación en lo que concierne al significado de *personas desplazadas* y *familias desplazadas*.

Posteriormente, mostraremos cómo la perspectiva colaborativa nos permitió problematizar el evento. Cómo pudimos organizar una pregunta de investigación más adecuada al fenómeno que se estaba estudiando, al incluir el análisis de la perplejidad de Alba, así como lo que dijeron Lorena, su mamá y la investigadora como textos cargados de interpretaciones sobre las personas y las familias desplazadas, y contrastarlo con las interpretaciones contenidas en discursos académicos. Es decir, al mostrar el proceso de construcción del problema, de datos y de análisis desde, en y con el campo, entendiendo así que el campo también es una construcción que se alcanza en la medida en que logramos reconstruir las teorías nativas y relacionarlas comprensivamente con las teorías producidas por las diversas tradiciones del mundo académico.

Finalmente, y a la luz de estos resultados, pondremos en discusión los desafíos metodológicos que involucra realizar investigación desde una perspectiva colaborativa y las implicaciones que tiene dialogar con niños y niñas cuando hacemos etnografía.

Mapeando el terreno

Colombia tiene una larga historia de conflicto armado. Paradójicamente, cuenta con una de las tradiciones más fuertemente democráticas entre los países latinoamericanos y, al mismo tiempo, experimenta una larga historia de violencia política y terrorismo con raíces históricas profundas. La primera mitad del siglo XX estuvo marcada en su historia por la rivalidad entre los partidos políticos dominantes: el Partido Conservador y el Partido Liberal. Estos dos partidos se enfrentaron durante la guerra de los Mil Días (1899-1902), periodo durante el que murieron cerca de

100 000 personas; posteriormente también se enfrentaron en el conflicto conocido como La Violencia (1946-1958), durante el cual fueron asesinadas más de 300 000 personas. A pesar de que en 1957 se alcanzó un acuerdo de distribución del poder denominado Frente Nacional, la confrontación entre liberales y conservadores continuó y estimuló la creación de grupos insurgentes de izquierda. Como consecuencia, desde 1960 el gobierno colombiano ha instalado operaciones de contra insurgencia contra diferentes grupos guerrilleros, particularmente contra los dos de mayor influencia, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Más adelante, durante 1990, emergieron los grupos paramilitares de derecha conocidos como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que también actuaron contra las fuerzas de izquierda.

Los ciudadanos colombianos han sido los más afectados por este conflicto político. De acuerdo con la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes), hasta mayo de 2011 el Gobierno de Colombia ha registrado a más de 3 700 000 desplazados internos en el país. La Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento considera que la cifra real de desplazados por el conflicto armado interno desde mediados de los años 80 supera los 5 000 000 de personas. Tanto académicos como organizaciones internacionales han enfatizado en que, a diferencia de otros países donde el desplazamiento ocurre como un subproducto del conflicto, en Colombia el desplazamiento forzado es una estrategia de guerra al servicio del control territorial y la apropiación de tierras (Reyes y Bejarano, 1998). Un informe de la RSS-ACNUR (Servicios Sociales para los Refugiados y la Agencia de la ONU para los refugiados, por sus siglas en inglés) (2002) confirma esta posición al afirmar que los ataques a civiles incrementaron de manera dramática, operando como estrategia para liberar territorios y dar lugar así a que los grupos armados ilegales fortalecieran el control sobre grandes áreas para transportar armamento y desarrollar actividades ilegales, en especial la propagación de cultivos ilegales. La industria de la droga ilegal se convirtió en un recurso crítico de la violencia económica y política (Moser y McIlwaine, 2000). Tanto las guerrillas como los grupos paramilitares han financiado sus actividades con el negocio de narcóticos, lo cual complicó los patrones de desplazamiento. El despliegue desorbitado de cultivos ilícitos destruyó el alimento y provocó que miles de campesinos tuvieran que abandonar sus hogares en distintos lugares del país (Codhes, 2004), sin contar con la apropiación ilegal de tierras no solo para cultivos ilícitos sino también como política estatal y de la extrema derecha a favor de los grandes terratenientes. Este conjunto de situaciones generó un conflicto complejo en el que también está involucrado el

Estado y por lo tanto su capacidad para producir efectos que beneficien al conjunto de civiles, en particular a los campesinos.

La mayoría de las personas colombianas desplazadas son campesinos y residentes de pequeños poblados que han huido hacia las afueras de las grandes ciudades colombianas. El conflicto ha afectado de manera desproporcionada a mujeres, niños, niñas y minorías étnicas, particularmente a afrocolombianos e indígenas, que son los grupos más empobrecidos del país. Alrededor de 404 000 desplazados han llegado a Bogotá, que se ha convertido en la ciudad con la más alta concentración de personas desplazadas (Codhes, 2004). De manera contradictoria, las personas desplazadas llegan a las ciudades y, en lugar de encontrar seguridad, viven en la pobreza y el riesgo permanente. La presencia cada vez mayor de grupos armados en los centros urbanos ha creado redes complejas de crimen organizado y las personas desplazadas son las principales víctimas de la batalla urbana: el 80 % de los desplazados colombianos vive en situación de pobreza extrema y tiene insuficiente acceso a alimentos nutritivos (Norwegian Refugee Council, 2005). Como las personas desplazadas reciben solamente un 61 % del salario mínimo colombiano, o menos, la mayor parte de sus ingresos es utilizada para alimentación y solo un 3 % para educación; más aún, dos terceras partes de las personas desplazadas viven en lugares inadecuados, sin acceso a condiciones básicas de higiene y alrededor de un 70 % de las personas desplazadas tiene dos o tres necesidades básicas insatisfechas—incluidas vivienda, acceso a servicios, condiciones dignas de vivienda, educación y dependencia económica— si lo comparamos con el 10% de los ciudadanos más pobres de la ciudad (World Food Program, 2003; International Committee of Red Cross-World Food Program, 2004).

El 80 % de las personas desplazadas en Colombia son menores de 26 años. La Unidad de Atención Integral a la Población Desplazada (UAID) recibe 1700 IDP (individuos desplazados internos) por mes y la mitad son niños, niñas y adolescentes menores de 17 años (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2002). De acuerdo con el Informe de la Memoria Histórica *Basta ya* (2013), entre 1985 y 2012, y hasta el 31 de marzo de 2013, fueron desplazados 2 520 512 niños. Los niños desplazados presentan una vulnerabilidad particular frente al sufrimiento del impacto del conflicto armado, debido a que son separados de sus familias y de sus comunidades (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2002). Estos niños suelen sufrir por malnutrición, algunos de ellos son lastimados o asesinados y las niñas suelen ser víctimas de abuso sexual y trata de menores (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2002). Las redes e infraestructuras sociales son destruidas: los niños experimentan la separación de sus hogares rurales para enfrentarse a nuevos ambientes en circunstancias muy difíciles, encuentran

problemas para acceder a la escuela y muy frecuentemente son reclutados de manera forzada por grupos armados ilegales (Norwegian Refugee Council, 2005). La comisión de investigación de Save the Children UK encontró que el 85 % de los niños desplazados internamente en Colombia no recibe educación y la mayoría de esos niños no han tenido acceso durante los últimos cinco años (Weaver, 2002).

Altos de Cazucá

Las pendientes colinas de Altos de Cazucá están situadas en los suburbios al sur de Bogotá. Cincuenta años atrás esta área no estaba habitada. En el momento en que se realizó esta investigación residían aproximadamente 40 000 personas, de las cuales prácticamente un 50 % eran desplazados internos que llegaron a la capital desde áreas rurales de todo el país buscando algún tipo de protección. A pesar de que la zona está situada a una hora en automóvil desde el centro de Bogotá, cuesta creer que Altos de Cazucá forme parte de la misma ciudad. El final del asfalto y el comienzo de un camino de circunvalación marcan una línea de frontera entre las partes de la ciudad que aparecen integradas y la pobreza extrema y el aislamiento que caracterizan el área de Altos de Cazucá. El sector más pobre del barrio se encuentra en la parte más alta de las colinas, atravesando un paisaje deteriorado en el que las casas se vuelven más precarias y la vegetación tiende a desaparecer.

Existen lugares como Altos de Cazucá en las afueras de todas las ciudades de Colombia; estos lugares son conocidos como “invasiones” porque las personas que viven allí llegan de otros lugares del país y se asientan en terrenos baldíos. En estas invasiones viven muchas personas en condiciones insalubres y con muchas dificultades de acceso a servicios básicos. Las personas desplazadas que llegan a Bogotá usualmente son conducidas a Altos de Cazucá o a otros asentamientos donde habitan personas de sus lugares de origen. Es habitual que familiares, amigos u otros miembros de la comunidad los ayuden a obtener ilegalmente alguna pequeña parcela de tierra que vende la mafia en los lugares donde los recién llegados construyen viviendas improvisadas. Las casas se construyen de materiales diferentes, desde cartón y lata hasta cemento. Muchas de las casas no tienen agua corriente y están construidas en colinas inestables que están en riesgo de inundación y erosión.

La gente de Altos de Cazucá tiene poco acceso a trabajo, educación y servicios de salud, y muchas personas optan por involucrarse en actividades ilegales o realizan algún tipo de actividad informal. De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2005), los niveles de desocupación y desnutrición entre los desplazados es más alto que en el resto de la población; el 43 % de las personas desplazadas está ubicado en los niveles más bajos de consumo de alimentos y más

del 50 % de los jefes de hogar dice estar desempleado. Los niños desplazados tienen derecho por ley a la educación gratuita; sin embargo, 7 de cada 10 niños que han sido objeto de desplazamiento forzado no vuelven a la escuela por razones económicas, por discriminación o maltrato, por condiciones de malnutrición o porque necesitan trabajar para contribuir a la economía familiar (Coalico, 2005). La participación en programas de gobierno requiere que se registren y den una información personal detallada, pero por razones de seguridad muchas personas prefieren no acudir a estas instancias. Como resultado de estos factores, la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (Coalico, 2005) estima que alrededor de dos tercios de la población desplazada en Altos de Cazucá no tienen acceso a ayuda médica o a programas educacionales del gobierno. Para empeorar aún más las cosas, los residentes de Altos de Cazucá deben afrontar altos niveles de crimen y la presencia de actores armados. Es así que las personas desplazadas se encuentran de nuevo, en la ciudad, enfrentándose a los mismos grupos armados de los que trataron de escapar cuando salieron de sus lugares de origen.

Cabe aclarar que los desplazados internos y los refugiados tienen un status legal diferente. Mientras que los refugiados que escapan de sus países pueden obtener un status legal y protección internacional de acuerdo con la Convención de Refugiados, los desplazados internos están todavía bajo la jurisdicción de sus propios estados. Ser un desplazado interno no constituye un status legal, y por eso estas personas no reclaman ningún derecho adicional a aquellos garantizados como miembros ciudadanos (Brun, 2003). Sin embargo, dado que los desplazados internos se encuentran en situación más vulnerable que otros ciudadanos, son reconocidos como una población que requiere atención especial. En consecuencia, las Naciones Unidas desarrollaron un conjunto de principios guías para el caso de los desplazados internos que buscan contrarrestar la discriminación y garantizar que mantengan los mismos derechos y deberes que sus conciudadanos.

Más allá de las buenas intenciones que motivaron el establecimiento de la categoría de desplazado interno (IDP, por sus siglas en inglés), y la utilidad de las mismas para las agencias humanitarias que tienen como objetivo esta población, se producen consecuencias no intencionadas que acompañan la formación de la categoría misma. Los conceptos de refugiado y persona desplazada, así como la noción de experiencia de desplazamiento han sido controversiales porque han tratado la situación de desplazamiento como una condición uniforme que ignora las diferencias individuales entre las personas desplazadas. Por ejemplo, estudiando la manera en que los refugiados hutus que viven en Tanzania configuraban su identidad como refugiados, Malkki (1995) encontró que en la condición de refugiado de los hutus predominaba

una identidad étnica que no estaba relacionada con la ubicación geográfica de la población. Malkki (1995) sostiene que el rol universal y esencializado de la “figura del refugiado” no se corresponde con las diferentes condiciones históricas y políticas propias del desplazado y que la naturalización de los vínculos entre las personas y el lugar conduce a una visión patologizante de la experiencia de desplazamiento.

Otra cuestión relacionada con la categoría IDP es que, si bien esa definición ayuda a explicar cómo comenzó el desplazamiento, no facilita la comprensión acerca de cuándo termina el desplazamiento. Esa definición tampoco permite considerar formalmente la posibilidad de que esas poblaciones puedan ser más o menos desplazadas (Holtzman y Nezam, 2004). Particularmente en el contexto de Altos de Cazucá fue claro que estas etiquetas eran resistidas por muchos de los niños y niñas en situación de desplazamiento. Las dificultades que Alba tuvo en la etapa inicial del trabajo de campo para encontrar a los niños desplazados con los que tenía que desarrollar actividades como investigadora y como voluntaria de la organización Foto Paz tienen su explicación en la resistencia y resignificación que los niños habían hecho de su situación de desplazamiento en sus contextos particulares.

Foto Paz

Foto Paz era una organización que hacía parte de una ONG internacional cuyo objetivo fundamental era ofrecer a niños y niñas víctimas del conflicto alternativas educativas que les permitieran reflexionar sobre sus experiencias. En Foto Paz los niños se encontraban dos veces por semana y las sesiones de trabajo duraban 4 horas. Todos los niños que participaban del programa vivían en el área de Altos de Cazucá. Durante el tiempo en que Alba tuvo contacto con los chicos participantes del programa, la proximidad con ellos estaba relacionada con la regularidad con que asistían a las sesiones de trabajo. El programa incluía tres niveles asociados a técnicas y conceptos sobre fotografía que tenían que aprender, y a los jóvenes que ya habían completado los tres niveles les ofrecían la oportunidad de participar como monitores de los nuevos participantes.

Los talleres de Foto Paz se realizaban en un pequeño lugar: una casa alquilada ubicada frente a un parque en el que los niños realizaban actividades recreativas y otras vinculadas a la fotografía. Si bien la casa estaba construida en ladrillo, su apariencia y los problemas estructurales que presentaba su construcción eran similares a los de todas las otras casas del lugar. Durante el tiempo en que Alba desarrolló el trabajo de campo —que fue durante la temporada de lluvias severas—, el agua se filtró por el techo, que estaba roto, y dañó parte del costoso equipamiento fotográfico. Irónicamente, otra dificultad permanente de la casa era la falta de agua corriente.

La asistencia de los niños a los talleres de Foto Paz no era regular porque muchos de ellos trabajaban y ayudaban en tareas domésticas. Los niños participantes del programa educacional tenían entre 9 y 16 años y habían llegado a Altos de Cazucá desde diversas regiones de Colombia, zonas rurales, pueblos pequeños y barrios de Bogotá. Eran 56, de los cuales 31 eran niñas y 24, varones. Casi todos los niños, niñas y jóvenes que asistían a este programa educativo estaban fuera del sistema de educación formal, y para muchos de ellos Foto Paz —el proyecto fotográfico— era el único programa educativo al que estaban incorporados. Los talleres del programa estaban distribuidos en tres niveles, duraban cuatro horas y se desarrollaban dos veces por semana. Los niños y niñas eran seleccionados por docentes y asistentes comunitarios que difundían la invitación de manera informal entre los vecinos. Al comienzo, la inscripción a los talleres superaba las posibilidades para el proyecto porque se inscribían más de los que cada nivel podía contener; posteriormente, debido a las razones antes mencionadas, la asistencia de los niños se hacía intermitente y finalmente cada nivel trabajaba con grupos de entre 13 y 15 niños, niñas y jóvenes.

En el Proyecto se promovía que los niños y las niñas documentaran sus vidas a través de la fotografía y narrativas sobre temas diferentes —memoria, familia, miedos, el antiguo y el nuevo hogar, por ejemplo—. Los productos finales eran el resultado del trabajo colaborativo entre el equipo de Foto Paz y los participantes niños y niñas. La selección de temas se discutía con los niños y de ese modo quedaban involucrados en todo el proceso de creación de la foto-narrativa. Los niños utilizaban cámaras estenopeicas,¹ construidas artesanalmente por ellos, para crear las fotografías. Durante el proceso de producir las fotos participaban los niños y el equipo del proyecto.

La experiencia de campo y el intercambio de significados en la interlocución

El trabajo de campo del estudio etnográfico al que nos hemos referido se desarrolló durante un periodo de cinco meses entre 2005 y 2006. La investigadora participaba en el programa todos los días de la semana, incluidos los sábados y algunos domingos. Desde el comienzo, participó a través de un curso de taller de fotografía.

¹ La cámara estenopeica consiste en una lata hermética a la luz con un pequeño agujero en un lado y un trozo de película o papel fotográfico o grabado encajado dentro de la lata. Un trozo de cinta negra se puede utilizar como un obturador. El agujero es generalmente perforado utilizando una puntilla con un diámetro muy pequeño. Este agujero se tapa con cinta para evitar la entrada de luz en la lata. Una de fórmula para bebés se puede convertir en una excelente cámara estenopeica.

En ese curso desarrollaba tareas tales como recibir a los niños, leer con ellos, organizar los materiales para los talleres de fotografía, organizar tiempos de recreación, actividades en el cuarto oscuro, preparación de almuerzo y meriendas, limpieza, organización del taller y evaluación de las actividades diarias. Pero su participación no se reducía al taller de fotografía; también interactuaba con los niños mientras realizaban diversas actividades en las aulas, la cocina, la cancha de fútbol y las áreas donde tomaban fotografías del vecindario. También visitó con los niños algunos de sus hogares durante los paseos que se realizaban para tomar fotos y en los eventos culturales organizados por Foto Paz en Bogotá, a los que llevaban a los niños de Altos de Cazucá.

Habitualmente, un grupo de niños acompañaba el camino de los maestros de Foto Paz y la investigadora hacia la parada de bus. Estas caminatas eran ocasiones interesantes de diálogo con los niños y, de manera similar, los viajes diarios en bus —que tomaban alrededor de 4 horas— eran tiempos que usaba para conversar y discutir con los maestros cuestiones referidas a la organización, la comunidad y los niños de Foto Paz.

Así, la observación participante fue una de las estrategias metodológicas fundamentales durante los meses que se extendió el trabajo de campo. La participación, tal como hemos mostrado, permitió que la etnógrafa experimentara la interacción con los niños dentro y fuera de los espacios institucionales de Foto Paz. Su participación en las actividades cotidianas de los niños le permitió contar con un acceso estratégico a sus vidas, a través de estrategias que se correspondían con las situaciones cotidianas —por lo tanto, no prediseñadas en el proyecto.

Asimismo, fueron esas situaciones las que dieron lugar a conversar con los niños sobre diversos temas en distintas ocasiones, y también sobre los mismos temas en situaciones diversas. Esto potenció en todos los casos el despliegue reflexivo de los niños con la investigadora sobre temas de interés mutuo. Entre otros temas, emergían problemas económicos familiares, percepciones sobre el barrio, sus familias y sus experiencias. Por ejemplo, con la familia de Ruth, cuya madre trabajaba como empleada doméstica en una casa del norte de Bogotá y había quedado desempleada: la familia estaba viviendo de lo poco que la madre había logrado ahorrar mientras encontraba un nuevo empleo; hecho que se dificultaba debido a su misma situación de desplazamiento, según advertían algunos niños, no todos. Otro ejemplo impactante fue la visita a lugares a los que, sin los niños y el relato de sus experiencias, la investigadora nunca hubiera accedido: las tiendas del barrio, las lomas más altas y la laguna, un lugar con alta contaminación del cual los niños daban las peores referencias, comentaban que allí se cometían muchos crímenes y que a veces aparecían

cadáveres. Ellos se sentían atraídos y al mismo tiempo advertían que ni las mujeres ni los niños y niñas debían andar solos en ese lugar. Experiencias como estas daban lugar a entender el problemático proceso de relocalización implicado en la vida cotidiana de estos niños y niñas.

Como ya se mencionó, el conflicto armado en Colombia ha permanecido por décadas y ha generado largos procesos de migración forzada que han creado nuevas formas de urbanización y nuevos modos de identificación de ciudadanía (Agier, 2000). Durante la investigación en Altos de Cazucá, se encontró una gran diversidad de experiencias relacionadas con el desplazamiento: había niños y niñas que recordaban vívidamente la experiencia de desplazamiento, entre los cuales algunos no tenían ninguna posibilidad de retornar a sus lugares de origen ni de pensar en esa posibilidad; otros niños no recordaban detalles de sus experiencias de desplazamiento ni de los lugares donde vivían; otros niños que llegaron a la comunidad solo contaban vivencias de sus comunidades de asentamiento. También se encontraron niños que habían sido desplazados de más de un lugar. Estas experiencias se hicieron visibles en las conversaciones que se suscitaron con los niños en la cotidianidad del trabajo de campo, mientras se tomaban las fotos en el barrio o en el cuarto oscuro; mientras jugaban fútbol, en las caminatas por el barrio o a través de conversaciones con madres y padres de familia o con otros miembros de la comunidad. Todos estos intercambios le permitieron a la investigadora conocer a los niños y niñas en su cotidianidad, aprender de su barrio, de sus familias, y así aproximarse a la manera en que interpretaban su realidad social, las experiencias vividas y más particularmente su situación de desplazamiento.

En el trabajo de campo se evidenció que la categoría de desplazado interno, constituida en un marcador humanitario, se construía como categoría social en el curso de la vida cotidiana, al mismo tiempo que la diversidad de experiencias de los niños la ponía en cuestión. Muchos de ellos —como en el caso de Lorena, por ejemplo— rechazaban el desplazamiento como condición identitaria. En otros casos, hubo una negación total a que el desplazamiento hubiese pasado. Ese fue el caso de Jenny, una niña cuya historia de escape y de reasentamiento fue compartida con la investigadora en un diálogo informal con algunos de sus familiares; sin embargo, cuando la investigadora indagó sobre la razón por la que llegó a la ciudad, Jenny afirmó: “A mí me trajeron mis tíos para que estudiara acá porque allá no había colegio”. La negación de la experiencia de desplazamiento fue otra manera de evitar la etiqueta de desplazado interno.

La riqueza del contraste de reflexividades

La investigadora llegó a Altos de Cazucá con la intención de explorar los modos en que los *niños desplazados internos* que participaban en un proyecto educativo de fotografía construían significados sobre sus experiencias de vida y las alternativas que vislumbraban para el futuro. La investigadora sabía que Foto Paz era un programa dedicado a trabajar con niños y niñas en situación de desplazamiento; también sabía, por un estudio que había desarrollado previamente, que Altos de Cazucá era un área que emergió como producto de la llegada de personas desplazadas por el conflicto armado de diferentes lugares de Colombia. Sin embargo, cuando comenzó con el trabajo de campo parecía que los niños desplazados se habían esfumado de Altos de Cazucá. Esto produjo una situación de perplejidad inicial y cuestionó las expectativas preestablecidas por la investigadora.

La conversación con Lorena con la que comenzamos esta presentación puede ser considerada como un punto de viraje al comienzo del trabajo de campo que advierte acerca de algo diferente que va a acontecer. Fue un evento crucial para entender los fenómenos de desplazamiento interno. Inesperadamente, la investigadora se encontró con que, a pesar de que los niños y niñas fueron llevados a esa área como desplazados, muchos de ellos no se reconocían como tales. El hecho de haber abandonado sus lugares de residencia de manera forzada no implicaba que los niños se consideraran a sí mismos como parte del grupo de desplazados internos. Por el contrario, muchos de ellos rechazaban esa categoría de identificación y utilizaban otras identidades que los hacían ser parte de otros grupos. El número de niños que abiertamente se definía como desplazados fue pequeño y contingente: los niños y las niñas que nombraban el desplazamiento como una característica relacionada con su identidad eran aquellos que recientemente habían llegado al territorio y que aceptaban esta clasificación, ya fuera porque no tenían alternativas frente a esta etiqueta, ya fuera porque les permitía localizarse en el nuevo lugar y sentir alguna pertenencia que los ayudara a lidiar con este proceso de relocalización cuyas características coercitivas involucraban la ruptura de redes sociales y dificultades para generar nuevos vínculos a corto plazo.

Inicialmente, la investigadora se había planteado buscar vecinos que le pudieran ayudar a encontrar familias y niños en condición de desplazamiento para incluirlos en las actividades del proyecto. La confusión y desorientación que le produjo a la investigadora el hecho de que, al mismo tiempo, la mamá sostuviera que eran una familia de desplazados y la niña afirmara que ella no era desplazada, ponen en evidencia que en ese diálogo había mucho más que información. En otras palabras, la familia había sufrido un desplazamiento forzado del que Lorena había formado parte,

este era un hecho del que no había por qué dudar. Y Lorena lo sabía. Sin embargo, ella sostenía que no era desplazada. ¿De qué hablaba Lorena cuando afirmaba que no era desplazada?

El hecho de que entre los residentes de Altos de Cazucá no fuera obvio quién era o no desplazado fue algo que emergió durante el trabajo de campo: el ser desplazado fue una cuestión precisamente problematizada por ciertos participantes en circunstancias en que se encontraban en confianza con la etnógrafa. La conversación con Lorena transforma la perspectiva de la investigación en la medida en que sus argumentos no son asumidos como producciones de una víctima del desplazamiento, tampoco como una negación planteada en términos psicológicos, ni como una ocurrencia “infantil” propia de alguien que no puede entender. Por el contrario, se presentan como una construcción de sentido de una par interlocutora que, junto con la investigadora, está seriamente preocupada por dar comprensión a una situación que le atañe de manera directa. Lorena puso de manifiesto que el desplazamiento no la definía como sujeto identificado con un grupo para siempre. Ella habla de algo que pasó, que sucedió en el pasado, como un evento pretérito y que, por lo tanto, ya acabó. Entonces, ser desplazado no es un rasgo esencial de los sujetos, tampoco es un estado permanente y ni siquiera —al menos en la perspectiva de Lorena— se conserva como rasgo que da pertenencia a un grupo. Esto último sí sería la perspectiva de su mamá, quien probablemente logra relocalizarse al apropiarse de este rasgo de pertenencia.

La posibilidad de pensar junto con Lorena le permitió a la investigadora modificar el modo de buscar a los niños y niñas en situación de desplazamiento: la obligó a replantear las estrategias para encontrar interlocutores. En segundo lugar, le permitió estar atenta al modo en que los niños y niñas se definían a sí mismos y admitir que las personas pueden haber sido desplazadas y que esto no implicaba de manera directa pertenecer al grupo de desplazados. Más bien, parecía que pertenecer a ese grupo podía limitarlos en sus posibilidades de encontrar oportunidades para hacer amigos, aumentar redes sociales, ir a la escuela o encontrar trabajo, como en el caso de la mamá de Ruth que mencionamos en el apartado anterior. En tercer lugar, pudo entender que el desplazamiento no puede cosificarse como un estado físico al modo del agua sólida, gaseosa o líquida. Más bien, lo que Lorena estaba diciendo es que las vivencias de desplazamiento forzado son distintas e individuales y, sobre todo, situadas. En el caso de Lorena, probablemente lo etario y generacional marcaba fuertemente la situación.

El trabajo de campo como relación social situada y significativa

Aquella conversación con Lorena y su mamá —inicialmente caracterizada como una entrevista—, a la luz de este análisis, acabó constituyéndose en una estrategia metodológica clave para captar una perspectiva central de interpretación del fenómeno que estaba estudiando la investigadora. Es decir, no estábamos ante una situación clásica, ni ante un tipo especial de entrevista. Más bien, habría que pensar ese momento como una técnica de recolección de datos apropiada a la situación vivida en campo. En ese sentido, las maneras en que los etnógrafos ingresan al campo, los modos en que hablan y escuchan, así como los eventos que suceden, no pueden ser planeados de antemano. En todo caso, si estamos abiertos al desafío de producir las estrategias para recolectar los datos con quienes participan en nuestros trabajos de campo, podremos captar situaciones, episodios y sucesos cuando acontecen y así descubrir comportamientos, palabras, gestos que abren y revelan perspectivas inesperadas por nosotros, dan sentido a los sucesos y son claves en la construcción de nuestros objetos de investigación (Guber, Milstein y Schiavonne, 2013).

El episodio con Lorena no ocurrió en el encuadre de una entrevista planeada previamente por la investigadora. Si analizamos lo sucedido como un ejemplo de una entrevista cualitativa, como una técnica aislada, podríamos llegar a concluir erróneamente que la investigadora se equivocó y que se salió de su rol por cuanto no pudo guardar la distancia requerida para que se produjera una entrevista correcta. Sin embargo, si pensamos que cualquier situación conversacional —incluyendo la entrevista— es una “técnica” situada en contextos determinados y, por lo tanto, dependiente de esos contextos, podremos incorporar de manera intencional las diferentes reflexividades en nuestros análisis. Pensar en técnicas situadas permite entender que las estrategias de recolección de datos no son erróneas o exitosas de manera abstracta, aislada de los fenómenos y la gente. En etnografía, podemos considerar las estrategias de recolección de datos como sendas —más intuitivas que planificadas— que nos orientan y conducen en nuestros procesos investigativos. Nosotros ponemos el foco en el flujo de una conversación y en las interpretaciones producidas en la misma para develar qué hay allí tan difícil de ver, escuchar o explicar.

Estaríamos así en condiciones de afirmar que la situación conversacional entre Lorena, la madre y la investigadora se opuso al protocolo o a lo que se supone debe ser una entrevista en un estudio cualitativo. También se opuso al formato recomendado para un buen acceso al campo, que plantea como fundamental la creación de una relación de empatía que no incluiría que la investigadora cuestionara a la entrevistada —menos aun tratándose de una niña—. Al mismo tiempo, estamos en condiciones de afirmar que la actitud y lo dicho por la investigadora estimularon el flujo del

diálogo y dieron pie a una mayor confianza en la relación. Esto pone en discusión la idea de contar con un conjunto de técnicas flexibles de campo para aplicar. En su lugar, la situación conversacional puede convertirse en un encuentro etnográfico (Fabian, 1983) en el que escuchamos al otro, nos escuchamos a nosotros mismos y esperamos también ser escuchados por los otros. De ahí que la comprensión del otro no sea producto o resultado de la aplicación de técnicas pautadas de entrevista. Lejos de esto, lo que sucede es que cuando la reflexividad de los investigadores y los participantes fluye y se intercambia permite la construcción de significados en los contextos performados como entrevistas.

El proceso de comprensión de un etnógrafo puede ser visto como una suerte de dos movimientos, no necesariamente secuenciales. El primero consiste en “dejarse afectar” durante el trabajo de campo por la lógica de los participantes; el segundo, en regresar a situaciones en las que el investigador “se dejó afectar” para describir el proceso de involucramiento y así (re)descubrir rasgos del fenómeno estudiado (Favret-Saad, 1990). En otras palabras, los análisis comprensivos que dan fuerza y densidad a las interpretaciones presentes en las descripciones etnográficas se alcanzan cuando los investigadores logran articular lo que los emociona-sensibiliza-inquieta como personas con el problema que están estudiando. Por ejemplo, en la conversación con Lorena, la etnógrafa se sensibilizó con la respuesta de la niña, que la impactó por lo inesperado, pues le hizo pensar, en principio, que la niña le había mentado. Este flujo de emociones produjo el primer movimiento porque provocó una demanda por parte de la investigadora y una respuesta explicativa por parte de la niña interlocutora. Ambas quedaron recolocadas en la relación. La investigadora no podía buscar niños y niñas simplemente desplazados para encontrar los IDP: aprendió que, además, necesitaba que esos niños se consideraran a sí mismos como parte del grupo IDP. La niña logró desclasificarse de ese grupo al que su familia la hacía pertenecer. El segundo movimiento se produjo en la investigadora en interlocución con otra investigadora, al revisar su intervención en esa conversación y descubrir que en la interlocución con una niña durante el trabajo de campo había emergido el cuestionamiento a una categoría analítica que la había acompañado como una lente con poder explicativo. Descubrió así el valor inconmensurable de la reflexividad del “nativo” a través del intercambio de saberes con una niña.

Cuando un investigador planea su trabajo de campo, está interesado en aprender y estudiar todo lo que pueda sobre el problema, los lugares y la vida diaria de los que viven en el territorio seleccionado. El etnógrafo sabe que todo lo que estudie sobre el contexto es poco e insuficiente y que los pobladores de la localidad siempre sabrán más sobre lo que el investigador quiere comprender. Este conocimiento no se refiere

tanto a lugares, cronologías de hechos, historias familiares, etc.; más bien se refiere a las lógicas y prácticas que operan entre quienes viven y trabajan en los lugares específicos, a los sentidos que organizan la información y los relatos, que muestran, esconden o niegan situaciones y las bromas, que deforman, unen o separan noticias o referencias, etc. Dejarse afectar implica que el investigador trabaje sobre sí mismo para minimizar la prevalencia de otras lógicas que organizan los sentidos de eventos que le suceden o han sucedido en otros contextos, con otros grupos. Siguiendo con nuestro ejemplo, fue indispensable que durante la conversación la investigadora se hubiera dejado sensibilizar por las palabras de Lorena, para luego poder revisar en sí misma ese sentimiento que le generó el episodio a la luz de lo que en ese contexto se produjo, y suspendiendo la lógica desde la que organizó como académica y como voluntaria la categoría de desplazado interno.

Esto supone que el investigador no se conforma con sus razones y permite que ingresen argumentos, razones y fundamentos de los otros, que en su experiencia previa pueden parecer absurdos, irracionales, necios, desatinados y, por lo tanto, le producen incomodidad, ansiedad e, incluso, perturbación. Esto implica una doble dificultad para el investigador: no entender lo que está sucediendo y, al mismo tiempo, no captar la relevancia de los sucesos para el tema o problema de investigación sobre el que está interesado. Sabido es que la posibilidad de producir conocimiento depende en gran medida de capturar esas lógicas, y es esto lo que mantiene y estimula la capacidad reflexiva del investigador. En el trabajo de campo etnográfico, el diseño metodológico no requiere un conjunto de herramientas y técnicas estandarizadas que se apliquen independientemente del contexto donde este se desarrolle; por el contrario, los contextos —lugares, momentos, interacciones, etc.— atraviesan y dan forma a las actividades que los investigadores desarrollan durante el trabajo de campo.

Identidades en el borde

En la tradición etnográfica y particularmente desde una perspectiva colaborativa, este estudio incluye la reflexividad del investigador y de los nativos como asunto central para el análisis de los significados construidos (Guber, 2011). En términos de análisis reflexivo, las características del contexto situacional tal como eran experimentadas por Alba y por los interlocutores y colaboradores, así como las experiencias, normas y valores culturales compartidos y diferentes de cada uno influyeron en los procesos de construcción y análisis de datos de este estudio, si bien seguramente parte de esta influencia no ha logrado ser completamente explicitada. En gran parte,

este artículo es resultado del esfuerzo por incorporar al análisis parte de lo que había quedado en la memoria de Alba como una impresión y al mismo tiempo como una incógnita a la espera de ser develada al elaborarla como una perplejidad en el proceso interpretativo.

Tanto los niños como sus familiares y los vecinos vinculados al programa Foto Paz sabían que Alba estaba realizando su investigación, que no estaba subsidiada y que, si bien colaboraba con el programa, formalmente no trabajaba en el mismo. En el trabajo de campo, Alba, como mujer colombiana, si bien estaba en una posición económica y social diferente, compartía la nacionalidad y con ella algunas de las tradiciones y herencias culturales de los niños participantes. La posición social en términos de clase, edad y educación de Alba era compartida con el equipo de Foto Paz, lo que facilitaba su relación con este grupo. Ser colombiana e hispanohablante nativa le otorgaba a Alba una posición que le permitía el acceso privilegiado al diálogo y las informaciones que circulaban en el entorno de Altos de Cazucá. Al mismo tiempo, y de manera contradictoria, su educación, clase social de pertenencia y lugar de residencia en ese entonces —Estados Unidos— la ubicaban automáticamente como extranjera con respecto al mundo social y cultural vivido por los niños que participaban en el grupo de investigación. La situación de residencia y origen de la investigación se hicieron particularmente visibles para la comunidad debido al requisito exigido por la Universidad de los Estados Unidos de tener una copia del consentimiento informado de los participantes en inglés. Esta situación ubicó inicialmente a la investigadora en el lugar de extranjera y fue en la interacción cotidiana que esta identificación inicial se fue diluyendo.

En otro orden, a pesar de las asimetrías propias de la relación entre investigadora y participantes, el rol que Alba desempeñaba como voluntaria en el proyecto fotográfico y el contacto cotidiano con los niños y los miembros de la comunidad le permitieron establecer una forma de trabajo en equipo (“*partnership*” o “*parcería*”) con los niños que participaban habitualmente del programa. La interacción habitual les permitió a los niños y a Alba compartir encuadres comunicativos y crear una relación de confianza en la que era posible crear significados de una manera colaborativa. Lo interesante en este caso es que el modo de descubrir esos encuadres que podían compartir no fue fundamentalmente el resultado de la búsqueda por parte de Alba de semejanzas, similitudes y concordancias, sino de momentos en los que los niños —como Lorena— provocaron situaciones de contraste. Es decir, donde Alba percibió la incomodidad que implicaba la diferencia, la oposición y hasta la antítesis en la interpretación de una misma situación; donde el contraste entre reflexividades potenció en primer lugar la perplejidad, en segundo lugar, la molestia —casi enojo

manifiesto— y, en tercer lugar, la aceptación de la interpretación del otro como un hecho que la propia investigadora no encontraba cómo ni dónde incorporar.

Al reflexionar sobre cómo nosotros, investigadores, construimos datos y los analizamos con los niños, debemos destacar cómo, en el proceso de llegar a conocernos unos a otros, se van transformando las comprensiones de los niños y las nuestras, y se van armando encuadres comunicativos necesarios para dar sentido a diferentes situaciones. La cuestión de ser o no ser identificado como desplazado interno estaba directamente relacionada a circunstancias específicas que merecían crear comprensiones situadas.

Cuando nos interesa comprender reflexiones y tensiones de los niños en relación con sus procesos de construir identificaciones, es posible que, como le pasó a Alba, necesitemos desarrollar una búsqueda reflexiva en nuestras propias identidades, para que estas nos permitan encontrar “algo” tanto en el mundo académico como en nuestra propia herencia cultural que permita tender un puente en el lugar donde los contrastes de reflexividades producen sensaciones de desconexión y pérdida de puntos de enlace. Esto permite que el investigador también encuentre algo novedoso en su propio proceso identificatorio, que se presente como una suerte de reconfiguración de su identidad y como resultado en un nuevo lugar construido con los otros, en este caso, los niños.

En la literatura existe un acuerdo acerca de la existencia de una relación potencialmente asimétrica entre investigadores e informantes que se inclina hacia el lado del investigador (Glesne y Peshkin, 1992). Esto, por supuesto, en el contexto contemporáneo se ve agravado por la falta de equidad —aparentemente natural en la relación de los adultos con los niños—. Por lo tanto, uno de los beneficios que produce esta manera de realizar etnografía es que el investigador busca mejores condiciones y ofrece oportunidades con sus actitudes y comportamientos para producir rupturas en la estructura de poder entre el investigador adulto y los niños, lo que mejora las condiciones y da lugar a que los niños hablen y comuniquen sus pareceres, saberes, impresiones, etc. O’Kane (2008) sugiere que, en un contexto en el que las voces de los niños han sido marginadas, los investigadores encuentren maneras de entender cuidadosamente las experiencias de los niños. Nuestra hipótesis es que las asimetrías se pueden romper cuando hay un encuentro entre el investigador y los niños, cuando los diálogos que surgen fortalecen la toma de conciencia del desarrollo de procesos identificatorios.

La entrevista, por tanto, no debe ser vista como un ejercicio rígido y cerrado, porque no podría ahondar en temas sensibles que requieren una proximidad entre los participantes y el investigador. El diálogo que se genera durante una entrevista

como parte de un estudio etnográfico forma parte de la búsqueda por descubrir reflexividades, poner en juego emociones, percepciones, sentimientos, visiones del mundo que comúnmente se consolidan en la práctica. No existen procedimientos estrictos para desplegar “la entrevista”, deberíamos más bien reconocer que la experiencia de campo siempre mejora el ejercicio intersubjetivo que es fundamental para la generación de nuevos conocimientos.

Bibliografía

- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B. y Richardson, K. (1993). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language and Communication*, 13(2), 81-94.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Christensen, P. y James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. New York: Routledge.
- Clark, C. D. (1999). The auto driven interview: A photographic viewfinder into children's experiences. *Visual Sociology*, 14, 39-50.
- Cole, M. y The Distributed Literacy Consortium. (2006). *The fifth dimension: An afterschool program build on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. y Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Euwema, M., De Graaff, D., De Jager A. y Kalksma-Van Lith, B. (2008) Research with children in war affected areas. En P. Christensen y A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 189-204). New York: Routledge.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other. How Anthropology makes its object*. Columbia: Columbia University Press.
- Favret-Saada, J. (1990). About participation. *Culture, Medicine and Psychiatry*, n.º14. Boston (USA): Harvard University, 189-199.
- Fine, G. A. y Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing children: Participant observation with children*. Newbury Park: Sage.
- Glesne, C. y Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Guber, R. (2013). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Guber, R., Milstein, D. y Schiavonne, L. (2013). La reflexividad o el análisis de datos. Tres antropólogas de campo. En *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo* (pp. 41-64). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Guerrero, A. L. y Tinkler, T. (2010). Refugee and displaced youth negotiating imagined and lived identities in a Photography-Based Educational Project in the United States and Colombia. *Anthropology & Education Quarterly*, 41, 55-74.
- Hee Pedersen, C. (2008). Anchors of meaning—helpers of dialogue: The use of images in production of relations and meaning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(1), 35-47.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago: University of Chicago.
- Malkki, L. (1995). *Purity and exile*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mimica, J. (1997). *Psychosocial projects: Evaluation issues derived from forced migrants' and helpers' point of view*. Paper presented at the conference on The Study of Forced Migration: Psychological, Legal, Humanitarian and Anthropological Interventions. Hvar, Croatia.
- Norwegian Refugee Council. (2005). *Internal displacement: Global overview of trends and developments in 2004*. Nyon: Global IDP Project, Norwegian Refugee Council.
- O'Kane, C. (2008). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. En P. Christensen y A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2.^a ed.) (pp. 125-155). London: Routledge.
- Rich, M. y Chalfen, R. (1999). Showing and telling asthma: Children teaching physicians with visual narrative. *Visual Sociology*, 14, 51-72.
- Tinkler, T. (2006). Transitory freedom: Political discourses of refugee youth in a photography-based after-school program [Doctoral Dissertation, University of California, Santa Barbara, 2006]. *Dissertation Abstracts International*, A67, 141.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAPÍTULO 7
“A MÍ NO ME LO CUENTAN, LO VEO”. EXPERIENCIA
Y REFLEXIVIDAD EN UNA ETNOGRAFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS
Diana Milstein, María Teresa Pujó y Jesús María Jaramillo

*María Teresa (investigadora): Pero, ¿ustedes escucharon hablar a los grandes?
¿Ustedes cómo saben? ¿Los grandes les manifiestan, les cuentan que Pablo
{el candidato que ganó} no hace nada?
Elías se llevó los dos dedos debajo de sus ojos, presionó hacia abajo dejándolos bien
abiertos y dijo en voz alta y con tono de obviedad: ¡No! ¡Lo vemos!
Jesús y Diana (investigadores), aturdidos, nos miramos y repetimos sus dos últimas
palabras al unísono: ¡¡¡Lo vemos!!!*

Registro escrito y grabado, 2 de abril de 2011

Introducción

Este diálogo sucedió cuando los autores de este trabajo nos reunimos en el comedor comunitario de un barrio en la ciudad de Neuquén, Argentina, con algunos de los niños y niñas con quienes desarrollamos nuestra investigación etnográfica sobre escuelas primarias e infancias.¹ Solíamos encontrarnos los días sábados en ese lugar para realizar distintas actividades. Siempre eran situaciones amenas y, muy a menudo, surgía algún diálogo referido a episodios y eventos de la vida cotidiana en el barrio. Como el domingo anterior habían sido las elecciones de la Comisión Vecinal, este tema ingresó en nuestra conversación. Elías, de 12 años, opinaba con mucha solvencia sobre los candidatos y sus desempeños. A medida que lo escuchábamos, nuestro desconcierto iba creciendo y exhibiéndose en nuestras preguntas. El punto

¹ Proyecto de investigación 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 el Fondo Nacional de Ciencia y Técnica —FONCYT— y la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica —ANCYT—.

cumbre de nuestro desconcierto se produjo con su respuesta, que nos dejó boquiabiertos e inhibidos para seguir preguntando. En aquel momento nos sorprendió la firmeza de Elías frente a temas que, hasta el momento, no sabíamos que les eran tan próximos a estos niños. Nuestra perplejidad nos llevó más lejos, hasta poder entender el sentido agudo que tenía afirmar que ellos saben porque ven. El trabajo de campo etnográfico supone de antemano que los investigadores no sabemos y que interactuamos con pobladores que saben sobre lo que nosotros queremos conocer, pero no siempre resulta tan claro de dónde y cómo emerge ese saber, cómo logran alcanzarlo y cómo confirman lo que saben.

Los encuentros etnográficos sistemáticos con los niños y niñas fueron las situaciones que generamos para desarrollar una experiencia compartida en el campo. Con ellos entendimos cabalmente que “la ‘experiencia’, más que el ‘diálogo’, era el punto de partida del camino del conocimiento antropológico” (Hastrup y Hervik, 1994, p. 6). Mirar y ver, caminar, recorrer y andar eran las acciones que orientaban nuestras actividades. Ir para ver, subir para mirar, caminar para mostrar, acciones que fueron diseñando los sentidos del ver y mirar, —incluidos los ojos bien abiertos de Elías— y del caminar y andar en el barrio. Analizar este andar nos permitió completar la experiencia del caminar “no como algo que el cuerpo *hace*, sino como algo que el cuerpo *es*” (Ingold y Lee, 2010, p. 2). Y en ese experimentar nuestros cuerpos *siendo* con los cuerpos de los niños, también desafiamos el tiempo. Por un lado, desafiamos la sensación de ganar y perder tiempo, cuyo sentido se diluía en todos y cada uno de nuestros encuentros de trabajo con los niños. Y, por otro lado, también se diluía algo mucho más importante: la sensación de vivir tiempos diferentes.

A continuación, contextualizaremos nuestro proyecto y relataremos cómo llevamos adelante nuestra investigación con este grupo de niños, incluyendo reflexiones sobre aspectos metodológicos. Luego, analizaremos el conocimiento producido con los niños y las niñas, intentando mostrar el proceso compartido de construcción de interrogantes. Hacia el final, describiremos cómo estas actividades en colaboración produjeron algunas transformaciones importantes en el modo en que los investigadores adultos organizamos la experiencia etnográfica.

La investigación y los investigadores en contexto

Durante los años 2010 y 2011 realizamos trabajo de campo en Toma Norte, un barrio situado en la zona noroeste de la ciudad de Neuquén, capital de la provincia homónima y localidad más importante del norte de la Patagonia argentina. Nos propusimos estudiar las transformaciones que han estado experimentando,

durante los últimos quince años, las escuelas primarias públicas estatales a las que asisten los niños, niñas y adolescentes (NNA), que provienen de familias “pobres” y “empobrecidas”.² Estas transformaciones han sido producidas, en gran medida, como resultado de los procesos de fragmentación del Estado Nacional y de los estados provinciales, y de la crisis económica, política, social y cultural agudizada desde mediados de la década del 90, que afectó especialmente la vida de quienes residen en las zonas urbanas —en especial las más distantes a las áreas céntricas de las ciudades— y en las barriadas populares de las áreas más densamente pobladas de la Argentina. Nos interesamos en examinar 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, así como de los vínculos con los lugares donde están emplazadas, con la gente y con las instituciones locales, provinciales y nacionales. Nos preocupaba particularmente entender cómo participaban los niños y sus familiares, los roles y lugares que ocupaban y las formas de intervención en la vida cotidiana de las escuelas. Las características que conocíamos de la zona noroeste resultaban interesantes para nuestro objetivo.

Comenzamos visitando por las mañanas y por las tardes una escuela estatal primaria cercana al barrio. En esta escuela, así como en muchas de la ciudad de Neuquén, las clases comenzaron dos meses después de iniciado oficialmente el curso lectivo, como consecuencia de medidas de fuerza por reclamos de los gremios de docentes y de auxiliares. Ante estas circunstancias, los niños no iban a la escuela, los familiares concurrían muy esporádicamente, pero los docentes y los auxiliares asistían, aunque de manera irregular. Durante esta primera etapa realizamos observación con participación en esta escuela y en otra, también primaria. Compartimos reuniones con docentes y con trabajadores auxiliares, los acompañamos en manifestaciones de protesta callejera, conversamos con algunas madres y niños que se acercaban a la escuela. Recorrimos la “feria barrial del trueque”, entrevistamos a integrantes de la comisión vecinal y a personal de la comisaría del barrio, participamos de festejos barriales y algunas “fiestas del día del niño” organizadas por la comisión vecinal y un grupo de jóvenes vecinos del barrio que realizan tareas de ayuda social, entre otras actividades. Esto nos permitió establecer vínculos personales con gente que trabajaba en la escuela, con vecinos, hombres y mujeres encargados de algunos

² Las comillas indican que así es mencionada la población por los docentes en las escuelas y por las autoridades escolares en los medios masivos de comunicación.

espacios importantes del lugar, y tener un primer acercamiento a la vida cotidiana de Toma Norte.

El oeste neuquino es la parte de la ciudad más densamente poblada, reside aquí más de un tercio de la población de la capital.³ El sector norte del oeste está constituido por terrenos de pronunciadas pendientes entre bardas. Las bardas son elevaciones de terreno propias de esta zona de meseta, con alturas que no superan los 150 metros. El suelo es pedregoso, resbaladizo y escarpado, la vegetación es rala con arbustos, yuyos y pastos de hojas duras. Es considerada zona de alto riesgo tanto por el paso de tendidos de redes de gas de alta presión y de electricidad, como por la falta de agua. Por eso eran tierras que no habían sido pensadas para ser urbanizadas. Sin embargo, en la década del 90 la desocupación y el empobrecimiento llevaron a que muchas familias encontraran allí una solución para tener un lugar propio donde residir y ocuparon para ello estas tierras que, en gran parte, son fiscales.

El barrio Toma Norte está ubicado en el sector norte del oeste neuquino. Se pobló en los últimos veinticinco años, coincidiendo con el acelerado proceso de urbanización y construcción de la capital, producto fundamentalmente de migraciones del interior de la provincia, de provincias del norte del país y de países limítrofes —principalmente Chile y Bolivia—. En los primeros años de la década de los 90, el gobierno provincial construyó planes de vivienda en la zona y muchos de los trabajadores de las empresas constructoras de los planes —llevados por estas mismas desde el interior neuquino y de provincias del norte— optaron por la “toma” de terrenos y, de ese modo, lograron radicarse en la capital. El barrio tiene una extensión de diez manzanas y las casas están edificadas sobre la pendiente de las “bardas”. Viven alrededor de 800 familias; unas pocas se sostienen con empleos estatales —municipio, escuelas, policía, hospital— y la mayoría están ligadas al trabajo en la construcción, temporario e informal, y a subsidios estatales. Hacia el sur, en el llano, limita con Gran Neuquén Norte, barrio en el que se encuentran las dos escuelas primarias a las que también asisten los niños y las niñas que residen en Toma Norte; la Comisaría y la sede de la Comisión vecinal de la cual depende Toma Norte. Hacia el norte, este y oeste linda con otros barrios organizados sobre terrenos ocupados que los pobladores denominan *tomas*. Diferenciar las tomas entre sí nos resultaba muy difícil, a pesar de las indicaciones que a veces recibíamos de los vecinos. Algunas de las calles irregulares y sin nombre conocidas por los vecinos residentes son separaciones virtuales entre las tomas. Las calles de Toma Norte, como las de todos los barrios del noroeste, son de tierra arcillosa, con pendientes pronunciadas, y no tienen nombre

³ La provincia de Neuquén tiene aproximadamente 550 000 habitantes; la capital, 240 000.

FIGURA 1. MAPA DE ARGENTINA Y DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN



Fuente: Elaboración propia.

ni número. La calle principal que los vecinos utilizan como referencia para ubicarse y orientarse, la única con nombre, Rodhe, atraviesa el barrio de sur a norte y es por donde circula la única línea de transporte urbano público, que comunica el barrio con el centro de la ciudad de Neuquén. Las casas se ubican por manzana y apellido de las familias, aunque formalmente cada casa tiene su número de lote.

Las características de urbanización de este barrio no eran conocidas por los investigadores, de ahí que una parte importante del trabajo de campo consistió en caminar por las calles, reconocer comercios, comedores, instituciones, plazas. Los primeros recorridos los hicimos caminando solos, conversando con vecinos, como pasa cuando un forastero llega a un lugar. Esta experiencia fue particularmente interesante porque los cinco investigadores residíamos o habíamos residido en la zona

por décadas. Jesús, de 28 años, era nativo de la ciudad y había residido en ella toda la vida. María Teresa, de 62 años, y Silvina, de 25 años, habían nacido y residido en ciudades cercanas de la provincia vecina de Río Negro. Carmen, de 59, y Diana, de 55 años, nacieron y residieron durante las primeras décadas de sus vidas en ciudades de la región rioplatense del país, pero habían residido por alrededor de 30 años en Neuquén y Cipolletti —ciudad lindante—, respectivamente. Las cuatro investigadoras habían mantenido vínculos laborales y gremiales con la docencia neuquina. De manera que, si bien no conocíamos ese barrio, todos contábamos con una imagen construida previamente del lugar, de los pobladores, de las condiciones y los modos de vida, que fue demoliéndose en la medida en que mirábamos, caminábamos y escuchábamos. No fue difícil producir nuestro extrañamiento porque al andar por allí nosotros nos sentíamos forasteros y los otros confirmaban esa, nuestra percepción. Así, construimos unas primeras imágenes que registramos y fotografiamos. Al poco tiempo, cuando incluimos a niños y niñas como colaboradores en nuestro equipo, la sorpresa fue notable. Con ellos comenzó a gestarse una nueva manera de caminar, mirar, escuchar y, sobre todo, conocer y comprender.

El grupo de niños y niñas de Toma Norte fue incluido como colaborador del equipo de investigación durante el cuarto mes de trabajo de campo. Con este grupo desarrollamos actividades 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 el que realizábamos conversaciones grupales, sentados alrededor de una mesa del comedor mientras tomábamos mate o alguna gaseosa y comíamos galletitas que siempre llevábamos nosotros. Luego, recorriamos 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, niñas 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, grabaciones y fotografías).

Como un resultado de la tarea de investigación del equipo investigador de niños y adultos, editamos en conjunto un libro ilustrado que circuló en el barrio y en la escuela con el nombre de *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 30x30 cm. unidas por un hilo blanco de cordón. Tiene 24 páginas y, por sus dimensiones y características, los niños lo denominaron "libraco", libro grandote. La inclusión en el título del término *grupo* puso en evidencia que todos —los adultos y los niños— conformábamos un grupo de investigadores. Que compartíamos el "estar ahí", la curiosidad por conocer, la necesidad de entender y, sobre todo, de mostrar a otros lo que habíamos producido juntos.

La conformación del grupo de colaboradores fue un tanto inesperada. En el mes de junio de 2010 las maestras de quinto y sexto grado, a quienes interesamos en nuestro proyecto de organizar un grupo de estudiantes colaboradores, nos ofrecieron tiempo de clase para que expusiéramos nuestra propuesta e interesáramos a los chicos. En una primera instancia pensábamos realizar nuestras actividades en la misma escuela, fuera del horario de clases, pero la vicedirectora nos informó que una vez finalizada la jornada escolar el edificio se cerraba y quedaba protegido por guardia policial. Esta información nos sorprendió. Si bien sabíamos que en la zona las escuelas eran custodiadas para evitar posibles robos, no sabíamos que tendríamos este obstáculo. Para los chicos y chicas no fue una sorpresa y, rápidamente, aquellos que se interesaron nos propusieron realizar la actividad en el comedor comunitario de Toma Norte. Nosotros no conocíamos ese lugar. Ni vecinos, ni docentes de la escuela nos habían indicado antes que nos acercáramos. Para los estudiantes, el comedor era "un lugar donde se hace de todo", y como la madre de uno de ellos conocía al encargado y tenía llave del lugar, era razonable aceptar la propuesta.

Decidimos realizar el primer encuentro con ellos un día de la semana siguiente a las 6:00 p. m., antes de la hora en que en el comedor comenzaban a cenar. Los alumnos y alumnas que se habían mostrado entusiasmados por participar en el grupo no fueron al comedor. Nosotros, desconcertados, esperamos en el salón, conocimos al encargado y a las cocineras. Mientras esperábamos, bastante ansiosos y con alguna sensación de desubicación, se acercaron Violeta y Fernanda, dos niñas de 9 y 14 años de edad que estaban esperando la cena, aunque pronto se sumaron Alejandro, de 8 años, y Yony y Ernesto, de 10 y 14 años, ambos hermanos de Fernanda. Las niñas que estaban esperando la cena nos preguntaron qué hacíamos ahí, quiénes éramos.

Nosotros, que estábamos esperando al grupo de chicos de la escuela con quienes haríamos el trabajo de conocer el barrio, nos sentimos interpelados por estas dos niñas. ¿Qué hacer? ¿Dejar fluir este encuentro casual? Respondimos sus preguntas y adivinaron nuestros nombres en un juego de acertijos. Nosotros continuábamos desubicados. Las dos niñas reían, preguntaban y contaban que ellas podían trabajar en el grupo, que eran del barrio, que iban a “la otra escuela”, que podían ir a pedir permiso a sus madres. Los niños, con menos participación en el diálogo, pero atentos a lo que resolvíamos hacer, también se sumaron a la propuesta. Nuestra incertidumbre crecía y, al mismo tiempo, la disposición de las dos niñas nos generaba una extraña sensación de confianza en ellas y en nosotros mismos. La charla continuó y les propusimos regresar el sábado siguiente, encontrarnos nuevamente en el comedor para organizar el grupo y trabajar con nosotros.

Llegamos el sábado siguiente al comedor y lo encontramos cerrado. “Murió el marido de María, la cocinera”, comentaron. Fue otro desconcierto para nuestras expectativas porque queríamos iniciar el trabajo y estaba solo Ruth, una niña de 13 años que Violeta y Fernanda habían invitado, junto con otro chico de la escuela al que nosotros le propusimos participar. Nos miramos como buscando soluciones y, como los chicos se sentaron en el piso, frente a la puerta del comedor, los imitamos. Luego de comentar entre nosotros el proyecto escrito que habíamos entregado a los niños, llegaron Fernanda, Yony y Ernesto. Ese día, con los niños y las niñas hicimos un listado de lugares que fotografiar y formulamos preguntas sobre el barrio para entrevistar a vecinos. Esas mismas actividades fueron las que realizamos al encuentro siguiente, pero con otros chicos que Fernanda y Violeta también habían invitado. Así conocimos a Elías, de 11 años, hermano de Ruth y Violeta, y a Marcos, Pedro, Nico y Yon, que tenían entre 11 y 12 años. Mientras hablaban y reían nos dijeron sus nombres, nos comentaron que jugaban en el mismo equipo de fútbol y también mencionaron sus relaciones de familia y de vecindad. Con estos niños y niñas fue que finalmente desarrollamos trabajo de campo en Toma Norte.⁴

Fernanda —alta, delgada, intimista— era directa y chistosa en sus preguntas y apreciaciones. Viole —la más pequeña, ágil, movediza, puntual— estaba siempre pendiente de la asistencia de los chicos a las reuniones y fue desde los inicios del trabajo de campo la fotógrafa casi exclusiva del grupo. Elías —abanderado de su

⁴ En una primera etapa, durante un periodo de tres meses, el grupo estuvo integrado por Violeta, Fernanda, Ernesto, Yon y Alejandro. Al poco tiempo se sumaron Ruth y Elías, hermanos de Violeta, y Yon, Marcos, Pedro y Nico. En una segunda etapa, a lo largo del segundo año del trabajo de campo, el grupo quedó conformado por siete niños y dos niñas: Violeta, Ruth, Elías, Yon, Marcos, Pedro, Nico, Jorgito y el Pipi, estos dos últimos con 10 y 12 años de edad.

escuela, goleador del equipo de fútbol— era un observador detallista y de comentarios incisivos. Yon —serio, de pocas palabras, preguntas concretas y el “mejor arquero de los equipos de la liga”— también oficiaba de fotógrafo en salidas y reuniones. Marcos —conversador chispeante, conocedor de anécdotas nocturnas del barrio— fue el organizador de las ideas para armar el libro. Yony, de caminar cansino, no podía venir a todas las reuniones porque se ocupaba de tareas de su casa, como Ruth, que “lavaba ropa” los sábados, aunque a ella le resultaba muy placentero caminar y hablar sobre su vida, su familia, el barrio y los policías de “mierda”. Pedro y Nico, los bajitos del grupo, asistían irregularmente a las reuniones, pero eran entrevistadores sagaces, arriesgados en sus indagaciones, como lo era Elías.

Aquel primer sábado, sentados en la vereda, las conversaciones fluyeron. Pasada la primera media hora de risas, preguntas y respuestas entrecruzadas entre ellos y con nosotros, Fernanda —que había leído el proyecto y nos había mostrado que tenía subrayadas algunas líneas— preguntó: “¿Qué es ser antropólogo?”. “¿Y la Antropología?”. Con sus preguntas, los chicos quedaron en silencio y los investigadores contestamos. Cuando dijimos que mirábamos, escuchábamos y escribíamos acerca de lo que la gente hace, dice, piensa, siente, Fernanda preguntó: “¿Cómo lo que la gente siente?”, y Ruth reflexionó: “Es lo del alma”.

¿Cómo lo que la gente siente? En la búsqueda de interrogantes

Como indican varios autores (Alderson, 2003; Corsaro, 2005; Fine y Sandstorm, 1988; Mandell, 1988; Montandon, 2005; Muller, 2010; Toren, 1993, entre otros), los niños son activos en la construcción de formas y sentidos de sus vidas en interacción y diálogo con el mundo adulto. De manera que convocar a niños a hacer trabajo de campo implicó abrir las puertas para que ellos también constituyeran ese mismo trabajo. ¿Cómo fue el proceso de participación entre los niños y nosotros? ¿Qué curiosidad compartimos? Probablemente, en lo esencial, fue la que enunció Fernanda: cómo hacer para descubrir lo que la gente siente. Realizando investigación con este grupo, aprendimos caminos para acceder o acercarnos al sentir de la gente. Es decir, a entender aspectos fundamentales de las prácticas, vinculados a cosas sensibles, que se captan en la propia acción que desplegamos cuando actuamos. Como sucedió cuando quedamos descolocados ante la predisposición a estar con nosotros por parte de Fernanda y Violeta, con quienes nos dejamos llevar de manera sensible.

La etnografía, tal como la conocemos y llevamos adelante hoy en la Argentina,⁵ reconoce su origen en el trabajo de Malinowski en las primeras décadas del siglo XX. Lejos de considerar este origen, su desarrollo y propagación como una suerte de tradición que nos determina, se trata de una fuerza que marcó un modo de practicar investigación social que se inscribió en cuerpos y en objetos —básicamente textos y algunos filmes—. Presupone una perspectiva desde la cual nos preguntamos, construimos el problema de investigación y recortamos el objeto de conocimiento. Desarrollamos un trabajo de campo en el que los procesos empírico y analítico se despliegan a la vez, donde singularizamos a la gente con la que trabajamos, somos abiertos y flexibles en los modos de utilizar técnicas y aplicar metodologías. Los resultados atraviesan e involucran intencionalmente a los propios investigadores; los producimos, en gran parte, en el campo y los estructuramos fundamentalmente en textos argumentativos, cuya forma es de relato descriptivo. Con nuestros interlocutores, los investigadores etnógrafos producimos así lo que denominamos etnografía.

Esto implica aceptar que las maneras en que ponemos en práctica este modo de producir conocimiento social son, en todos los casos, recreaciones apropiadas a cada situación de la vida social, de la vida del etnógrafo, de la gente con la que interactúa, de los diálogos con colegas, etc. Para ello, necesitamos distanciarnos y familiarizarnos con modos de pensar, sentir y percibir que tenemos incorporados, con otros que nos son ajenos e inclusive con algunos que ni siquiera suponíamos que eran posibles. El desafío que nos propone el trabajo de campo está en el saber que allí circula atravesando acciones, gestos, emociones, manipulación de objetos, valores, etc. Este saber siempre está entrelazado con modos de hacer y actuar que nos son raros, extraños, fuera de lo esperado y esperable.

Gran parte de la riqueza del trabajo con los niños y las niñas, de lo que con ellos pudimos problematizar, emergió de momentos en que fuimos sorprendidos por lo completamente inesperado. Como cuando Fernanda, Violeta y sus amigos, vecinos y hermanos se sentaron en la vereda y, en el *fluir* de varios diálogos que se producían al mismo tiempo y no alcanzábamos a captar, repentinamente la atención de todos se concentró en un tema tan serio como tratar de entender lo que la gente siente.

⁵ Nos referimos a quienes adscribimos a la etnografía identificada como método, perspectiva y texto; enfoque que en la Argentina fue orientado por la antropóloga Esther Hermitte y continuado por un conjunto de antropólogos entre los que cabe mencionar, entre muchos otros, a Eduardo Archetti, Leopoldo Bartolomé, Santiago Bilbao, Rosana Guber, Carlos Herrán, Alejandro Isla y Hebe Vessuri.

La reflexividad, que es parte de la condición existencial humana, nos permite a todas las personas, incluyendo a los investigadores, dar sentido a las experiencias sociales compartidas. La reflexividad se despliega en un encuentro transcultural entre los mundos nuestros y de los otros (Hervik, 1994, p. 93). Incorporar esta práctica con los niños para entender el mundo social nos condujo a aprender con ellos, a ser aprendices. Este fue un paso fundamental para lograr realizar el trabajo de campo compartido. Un segundo paso consistió en incorporar los modos de observar y participar que utilizaban los niños y las niñas y comprenderlos en un proceso de reflexividad compartido.

De enseñantes a aprendices

Durante los primeros encuentros y a partir de las inquietudes de Fernanda, nos concentramos en realizar prácticas de conversaciones-entrevistas a la manera en que lo hacíamos nosotros para diferenciarlas de las "encuestas" que los chicos decían conocer porque "habían pasado los del censo". De manera similar a lo que sucede en clases con estudiantes universitarios en las que discutimos sobre el sentido de conversar con "nativos" en el trabajo de campo etnográfico, estos niños no vincularon la tarea que les proponíamos con las conversaciones habituales, sino con un trabajo de expertos. Con los estudiantes universitarios esta experticia suele estar relacionada con lo que hacen los investigadores sociólogos, antropólogos. Estos niños y niñas vincularon la tarea con la de los censistas y esto dio lugar a conversar sobre tipos de preguntas y formas de preguntar. Les propusimos como ejercicio formular preguntas que le harían a los vecinos y ellos dijeron: "¿Cómo se fue creando el barrio?", "¿cómo se ayudaron?", "¿cómo se juntaron los vecinos?", "¿cómo se conocieron?", "¿cómo era el lugar antes?", "¿cuánto hace que vive acá?", "¿qué le gusta hacer los fines de semana?". Así, fuimos organizando con ellos interrogantes que no tuvieran respuestas preorganizadas y que posibilitaran establecer conversaciones. Quedamos satisfechos, con la sensación de que estaban aprendiendo.

Entregamos cuadernos, lápices para que anotaran —como lo hacíamos nosotros en nuestros cuadernos— y un grabador para que durante la semana realizaran entrevistas, que luego escucharíamos y analizaríamos en nuestras reuniones sabatinas. Fernanda y Ruth fueron las primeras en llevar al sábado siguiente sus primeras entrevistas grabadas junto con comentarios de lo que les había sucedido. Por ejemplo, la situación con una vecina que no quería que la grabaran: "Dijo que no, que la quería escribir", comentó Fernanda, y agregó: "Otros nos cerraron la puerta [...], piensan que capaz vamos hablar mal de ellos". El sábado siguiente, llegaron con

más entrevistas. Pedro grabó una conversación con su mamá en la que ella contó la historia de la construcción de la canchita, en la que el papá de Pedro había estado muy comprometido. Yon y Elías grabaron diálogos sobre historias familiares que habían tenido con parientes y con vecinos que encontraron en la calle.

Entre las conversaciones que surgían mientras escuchábamos las entrevistas, era muy marcada y reiterada la propuesta por parte de los niños y niñas de salir a andar por las calles para hacer entrevistas todos juntos. Querían mostrarnos la “barda”, “la canchita”, la “garita” donde “hace guardia un policía”. “Vamos, vamos”, nos decían. Nos describían los lugares, nos nombraban gente, nos explicaban con gestos dónde estaban los lugares y dónde vivían las personas que entrevistaban. Permanentemente, nos sugerían salir del comedor. Nosotros tardamos en advertir la relevancia de sus iniciativas. Concentrados en aprestarlos para comenzar el trabajo de campo, no advertíamos que este ya hacía rato había comenzado. Exactamente en aquel instante en que los investigadores adultos imitamos a los niños y nos sentamos en la vereda para comenzar con nuestro trabajo. Los chicos hablaban en presente, nosotros en futuro. Para ellos era “vamos”; para nosotros, “iremos”. Esta diferencia de tiempos verbales revelaba modos distintos de experimentar lo que estábamos haciendo. Nosotros, como enseñantes, estábamos aprestándolos en un espacio-tiempo ficticio, creado para los efectos del aprendizaje. No veíamos que ellos ya estaban realizando trabajo de campo y, sencillamente, nos ofrecían compartirlo con nosotros. Los tiempos, así como los lugares, se experimentan de hecho. “Tienen sus propias texturas, sus propias densidades y vacíos” (Hastrup y Hervik, 1994, p. 8) que no pueden sustituirse con diálogos descontextualizados como los que nosotros proponíamos. Al tercer sábado, a pesar de no estar muy convencidos de que la etapa de aprendizaje previo se había completado, aceptamos el “¡Vamos, vamos a la barda!” de los chicos y chicas.

Llevamos dos grabadores, la cámara fotográfica, cuadernos y lápices. Elías, con el grabador en la mano, se acercó al micrófono y con voz fuerte dijo: “¡Somos del grupo Toma Norte y vamos a la barda!”, e inmediatamente, al ver a un vecino conocido, inició una entrevista: “¡El primero!... ¿Qué piensa del barrio?”. El vecino lo atendió y le respondió: “¿Qué pienso del barrio? Que es muy lindo”. Elías comenzó una conversación con Luis —así se llamaba el hombre— y presentó al grupo explicándole lo que estábamos haciendo. En ese momento nos olvidamos por completo de que estábamos enseñando. La conversación se volvía cada vez más interesante para todos y mientras Luis hablaba, Elías y Marcos nos pedían ayuda para sostener el grabador porque necesitaban desocupar sus manos para tomar nota de lo que el vecino decía. Los niños se habían posesionado de su rol de investigadores. Más aún, Elías, entusiasmado, le propuso a Luis que fuera “al comedor”, “al grupo”, “así le

hacíamos más preguntas". Cuando ya nos habíamos despedido y continuábamos el camino, se volvió inquieto hacia el hombre para hacerle una pregunta precisa:

Elías: ¿Crees que el Gobierno está llevando bien a la Toma Norte?

Luis: ¿Está llevando? ¿O va a llevar?

Elías: Sí, si está llevando bien a Toma Norte y a Neuquén.

Luis: Y es que esto es muy relativo. El Gobierno marcha al compás del barrio y no el barrio al compás del Gobierno... (Registro grabado, 30 de octubre de 2010)

Todo este evento nos dejó atónitos. La situación que generó el grupo con este impulso de salir y hablar con quien se cruzara en nuestro camino nos recolocó en situación de investigadores. Así, advertimos que durante las semanas anteriores nuestra actividad era más parecida a la de un docente que a la de un investigador. Más aún, durante la semana preparábamos los encuentros de los sábados de una manera muy similar a cómo se prepara una clase: organizábamos una secuencia de propuestas y consignas para que los chicos se capacitaran en aquello que "no sabían". Desde la primera vez que nos encontramos fue claro que ya lo sabían, y en cada encuentro mostraban lo que hacían y siempre sintonizaban con nuestras propuestas. Pero, sentados en el comedor como maestros y alumnos, los niños eran aprendices y nosotros, profesores. Esta relación sufrió un cimbronazo aquel sábado, cuando salimos y Elías encabezó el grupo. En términos futbolísticos, Elías tomó la delantera y nosotros quedamos solos detrás, mirando y escuchando, casi fuera de la cancha. Los chicos eran locales, conocían a los vecinos y eran conocidos por ellos; sabían conversar y estaban muy interesados en preguntar; hablaban el lenguaje de sus vecinos y sobre temas que también les interesaban. Nosotros nos habíamos concentrado tanto en capacitarlos que habíamos perdido de vista nuestro objetivo principal: entender cómo participaban los niños, las niñas y sus familiares; los roles y lugares que ocupaban y las formas de intervención en la vida escolar y en otras instituciones locales. Y Elías, cuando tuvo su último diálogo con Luis, ayudó a que nos reconectáramos con nosotros mismos en tanto investigadores que dábamos nuestros primeros pasos como aprendices en Toma Norte. Experimentamos en esa situación la necesaria relación entre conocer y aprender, el carácter negociado de los significados y la naturaleza interesada del aprender para las personas involucradas en un proceso concreto de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). Esta situación fue reveladora para percibir la diferencia entre ser un receptáculo de conocimientos recortados y organizados —tal era la situación que generábamos en nuestras sesiones de capacitación en el comedor— y aprender comprensivamente en la actividad,

involucrados en el mundo desde una perspectiva en la que, como agentes, desplegamos actividad y nos constituimos a nosotros mismos.

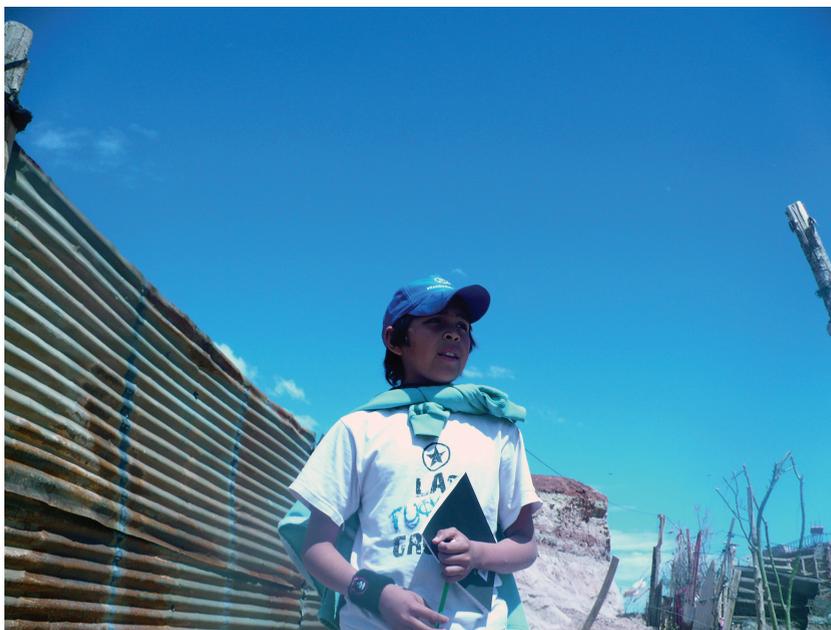
La caminata continuó hacia las bardas. El andar de nuestros compañeros y compañeras era ágil, cada vez más rápido. Teníamos que seguirles el ritmo. Los varones corrían y trepaban ayudados por sogas hacia la cima de la barda y las niñas, solidarias con nosotros, que nos resbalábamos y agitábamos, nos acompañaban por senderos menos empinados, mientras reían y hacían chistes ante nuestro evidente desconocimiento de trepar por el terreno resbaladizo de estas elevaciones. Conocimos la importancia de las sogas: los vecinos de Toma Norte las colocaban para hacer más rápido el ascenso y descenso de la barda y así poder atravesar la meseta y llegar a trabajar a lugares como el basural.

Arriba, en la cima, el terreno era más llano. Ahí estaba la garita, parecida a una torre. Los varones —Elías y Marcos—, apoyados en un cerco de alambre que rodeaba la garita, decidieron entrevistar al policía que les respondió a través del alambrado. Elías preguntó: “¿Hay mucha vagancia?”, y el policía respondió: “Mucha vagancia, mucha gente mala, que viene a tirar piedras, a molestar acá, a los guardias”. Elías repitió como dictándole a Marcos, “Mucha vagancia”... “gente mala”, y le decía a Marcos —que escribía en su cuaderno— “Anotá, dale”. Violeta, Fernanda y Yon sacaban fotos. La diferencia en el modo en que entablaron la conversación con el policía de la garita era notable si la comparamos con la que se produjo con Luis, el vecino.

El trabajo de campo compartido había comenzado. Ahí estaba Elías, que demostraba su atención a los aspectos del proyecto, queriendo conocer la perspectiva del vecino Luis en relación a las políticas del gobierno en la Toma e indagando al policía sobre lo que hacía, decía y pensaba sobre los que viven en Toma Norte. Los chicos preguntaban, tomaban nota, registraban detalles con la cámara fotográfica. Nosotros aprendíamos a andar por las calles, a ascender y descender las bardas. Conocíamos lugares y compartíamos momentos de la vida de la gente de la Toma. Nuestros intereses y tiempos se hacían compatibles. La invitación de los chicos era clara: “¡Vengan! ¡Vamos! ¡Miremos!”.

La sensación de falta de preparación, de necesidad de aprestarse a salir que nos preocupaba en un principio se fue diluyendo cuando comprendimos el “¡Vamos!” de nuestros coinvestigadores, cuando nos proponían, sin perezas y con urgencias: “Dale, podemos ir a la barda roja”, “Allá están haciendo la fiesta del niño, ¿vamos?”, “Hoy tenemos partido en Cuenca 15, ¿nos van a ir a ver?”. Esta invitación era una forma de compartir el modo en que habían entendido la actividad de investigación. Éramos compañeros de andanzas, de aventuras, de historias. Se trataba de seguir, acompañar y sincronizar el ritmo del caminar en el llano, en las subidas y bajadas,

FIGURA 2. YON EN UNA DE LAS CAMINATAS



Fuente: Fotografía tomada por Jesús Jaramillo.

y de mantener también nuestros ojos alertas, atentos —como los de Elías— y en movimiento. Agilizar las miradas tanto para desplazarlas desde las alturas de las bardas como para detenernos y concentrar el foco en un lugar y entender qué miraban, cómo lo miraban, qué veían.

Mirado retrospectivamente, este momento fue decisivo porque entendimos que estábamos aprendiendo modos de “mirar” la realidad junto a los chicos. En esto radicaba la riqueza de volver sobre lo andado. Al volver sobre nuestros pasos, la experiencia seguía su curso y advertíamos, por ejemplo, que los chicos preguntaban en búsqueda de nuevos y actuales conocimientos; que les interesaba conocer el punto de vista del otro. Aprendíamos a andar por las calles, a ascender y descender las bardas; recorríamos lugares; conocíamos y compartíamos momentos de la vida de la gente en la Toma. En muchas oportunidades el grupo manifestaba temas de su interés, pero nosotros priorizábamos en esta etapa inicial la importancia de enseñarles y no dábamos lugar a que nos enseñaran. La invitación de estos chicos era clara: “¡Vengan, vamos! ¡Miremos!”, y en ese aprender a ir y aprender a mirar estaban las claves del conocer y entender, nuestra oportunidad para ponernos a la par de los niños y ser todos aprendices.

En los siguientes encuentros continuamos con nuestras salidas a caminar por el barrio. En estas caminatas los niños y las niñas nos mostraban sus casas, nos hacían pasar para saludar a su mamá, papá, hermanos, sobrinos. Nos señalaban lugares importantes para ellos y nombraban personas “conocidas” del barrio. Las salidas, recorridos y visitas —a plazas, fiestas barriales, calles, bardas, partidos de fútbol— las intercalamos con momentos de actividad grupal en el comedor. Estas actividades consistían en dibujar planos de Toma Norte; mirar y comentar las fotografías que ellos sacaban; escuchar las entrevistas que grababan; leer fragmentos de registros de reuniones del grupo; compartir los relatos que traían sobre encuentros, sucesos, historias, anécdotas con vecinos y familiares.

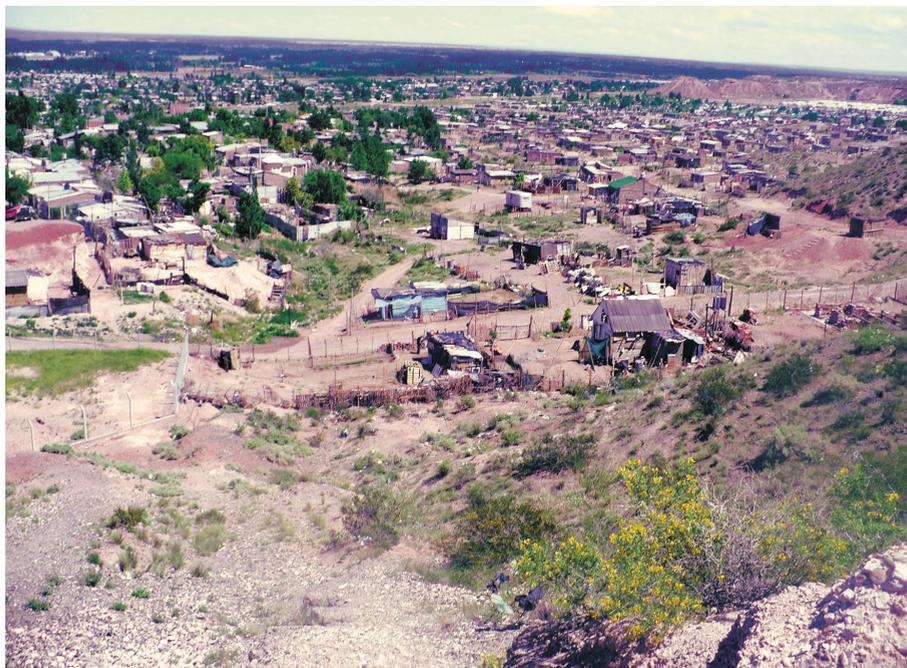
Con el material fotográfico, planos, dibujos y comentarios escritos realizados por los chicos, propusimos contar en un libro lo que habíamos trabajado juntos. El diseño del formato del libro, la estructura y el índice fueron acordados por el grupo a partir de propuestas individuales que traían a los encuentros. El original de este libro fue armado por los chicos en láminas de cartón de 30 x 30 cm y llamado colectivamente “el libraco”, por sus dimensiones. Eligieron llamarlo *Conociendo Toma Norte*, y lo organizamos en cuatro secciones: “El grupo comienza su leyenda”, “Aprendiendo”, “Lugares” y “Planos”. De este original hicimos fotografías que fueron editadas y fotocopiadas para armar diez ejemplares con un tamaño posible de manipular y compartir con familiares, vecinos y la escuela.

Ver, mirar y caminar para entender

Salíamos con las cámaras de fotos, los grabadores y las galletitas para saciar el hambre durante los recorridos. Muchos de estos recorridos eran subiendo y bajando las bardas, y en estas subidas y bajadas o al andar por el llano entre las calles nuestros ojos tuvieron que aprender a estar alertas, atentos y en movimiento, raudos para mirar desde las alturas —al modo de un pájaro que vuela— y fijar nuestra observación en un lugar y comprender. ¿Qué miraban? ¿Cómo lo miraban? ¿Qué veían? El “vamos”, con poco diálogo y mucha acción, era entregarse al andar como otra manera de captar la vida de la toma que, mientras ellos mismos descubrían, nos mostraban.

Una tarde, mientras subíamos por una barda, Fernanda se acercó al borde y mirando hacia abajo dijo a los gritos: “Mire esa”, y señalando con su dedo índice agregó: “Es la parte de más pobreza de la Toma”. Al acercarnos, vimos unas casillas agrupadas cubiertas con nylon negro, instaladas en la pendiente de la barda que estaba enfrente. Y Fernanda insistía diciendo “¡Miren!”, mientras enfocaba la lente de la cámara y sacaba fotos.

FIGURA 3. LA PARTE DE MÁS POBREZA DE TOMA NORTE



Fuente: Fotografía tomada por Fernanda.

Así miraba Fernanda, de cuerpo entero, en un acto voluntario que le permitía enfocar para conocer mejor. Y de ese modo también lograba que nosotros miráramos y entendiéramos. Se agudizaba la mirada compartida. Desde arriba, los sentidos se hacían más intensos. Al concentrar la atención en un punto del lugar —“Esa casa, la que está ahí más cerca, donde vive tal...”—, Fernanda establecía un diálogo con lo que veía. No era una foto panorámica al modo de un folleto turístico, sino un enfoque seleccionado y significado en relación a cómo vive la gente en Toma Norte: los pobres y los más pobres. Este reconocimiento le permitió a Fernanda identificarse y al mismo tiempo diferenciarse de su grupo social. Por un lado, pudo reconocerse como parte de un conjunto de individuos que comparten los mismos recursos económicos y que son iguales en su condición material: “los pobres”. Por otro lado, pudo diferenciarse usando el tipo de vivienda y el lugar de residencia —al pie de la barda— como indicadores para determinar la pertenencia a otro grupo social: “los más pobres”.

La naturaleza recíproca de la visión es más fundamental que la del diálogo hablado. Y muchas veces el diálogo es un intento de verbalizar esto, un intento de explicar

cómo, sea metafórica o literalmente, “ves las cosas”, y un intento de descubrir cómo “ve él las cosas”. (Berger, 2002, p. 15)

Una tarde del mes de junio de 2011, mientras subíamos una barda, Yony se detuvo y nos indicó que miráramos un pozo que estaba abajo. Nos costó verlo porque lo que distinguíamos en ese lugar era una casa en construcción, alejada del resto. Yony indicaba el pozo que estaba al lado. Lo había cavado él con su hermano mayor: “Trabajamos dos días y no nos pagó. Vinimos a cobrarle, pero dice que no nos debe. ¡Y mire el pozo!”. Nos quedamos mirando el pozo y mirando a Yony. En las bardas y en las calles siempre nos encontrábamos con depresiones, pozos y accidentes. Aquí, otra vez, las palabras eran insuficientes para entender. Mirar el pozo que habían hecho Yony y su hermano nos ponía ante una relación de trabajo/explotación. Cuando miramos no vemos solamente la cosa en sí. Vemos la relación entre las cosas y nos vemos a nosotros mismos (Berger, 2002).

Era complicado acompañar el ritmo del caminar, frenar, subir, bajar que llevaban nuestros coinvestigadores. Se nos presentaban obstáculos físicos y a través de estos advertíamos otro tipo de inconvenientes que involucraban nuestra capacidad de comprensión. La dificultad que tenía que ver con diferencias corporales, de desarrollo de capacidades y de entrenamiento fue la que resultó menos problemática. Cuanto más andábamos con ellos, mejor nos salía. Los niños nos esperaban, nos enseñaban a movernos y desplazarnos, y adecuaban su velocidad a la nuestra. Sin embargo, lo que no nos resultaba sencillo era sortear nuestros inconvenientes para captar imágenes, sensaciones, impresiones. Tuvimos que aprender un ritmo para andar, pensar y sentir; un ritmo que les daba sentido de pertenencia a esa tierra, la tierra de los que allí viven; el ritmo del movimiento a través del cual la vida es vivida. Con ellos experimentamos que solo llegaríamos a comprender lo que percibían si lográbamos ingresar en la dinámica de sus movimientos y desplazamientos. Movernos era un modo de conocer o de tomar conciencia de la relevancia que tenía el “pensar en movimiento” (Sheets-Johnstone, 2011). Es decir, la diferencia que había entre preguntarse acerca del mundo en palabras y preguntarse directamente en el movimiento (p. 422). Como indica esta misma autora, pensar en movimiento está en la raíz de nuestro sentido de la agencia y en la infancia tiene fines prácticos, autoinstructivos y exploratorios (p. 419); en nuestro esfuerzo por compartir sus modos de andar y recorrer, fuimos también aprehendiendo sus modos de pensar.

Ya próximos a finalizar esta etapa de trabajo compartido con los niños, y habiendo aprendido mucho acerca de la importancia de pensar en movimiento, llevamos

temas grabados del grupo de rap San Lorenzo City⁶ con la intención de estimular un diálogo con ritmo de rap mientras caminábamos. El destino de la caminata era ir a una cancha que quedaba en Cuenca XV,⁷ donde algunos de los varones debían jugar un partido de fútbol de la Liga del barrio. La transcripción de parte de los registros grabados⁸ de este diálogo rapeado entre algunos de los caminantes intenta mostrar la primacía que tiene el movimiento cuando se trata de conocer y entender:

Y vamos, y vamos, y vamos caminando... vamos caminando para el fútbol, que todos los domingos, que todos los sábados...

Elías: Que siempre ganamos, guacho [risas].

Tere: Me gusta, me gusta, la calle, la calle de mi barrio... Camina, muchacho, camina por el barrio, decile a los vecinos [...].

[...]

Jesús: La cancha, la cancha que no le gusta a Elías que está toda bien encerrada.

Tere: Se siente, se siente, la Toma está caliente.

Jorgito: Por eso le vamos a ganar.

[...]

Tere: ¿Y qué me dices del policía?

Elías: Los milicos son regiles. La otra vuelta estábamos en la escuela, estábamos con mi compañero sentados en la esquina, agarramos una piedra y la tiramos a la comisaría, salieron los milicos y nosotros salimos picando. Somos unos grosos, iyeah!

Tere: ¿Por qué le dicen Cat a la comisaría?

Jorgito: Porque son unos gatos refugiados de mierda.

Elías: Esos cobardes agarran a todos, los giles de mierda, son más zapatos.

Tere: Zapatos, ¿de qué? [sin rapeo].

Jorgito: Zapatos de que no sirven, de zapatillas [sin rapeo]

[...]

Tere [mirando un cartel colgado en el portón de una casa]: Y dale y dale, mirá, alimento para perro.

⁶ Este grupo de rap es del barrio San Lorenzo, de la zona oeste de la ciudad de Neuquén. Sus temas tienen difusión local y nacional.

⁷ Uno de los barrios que también nació como toma, cercano a Toma Norte, ubicado en el sector norte del oeste de la ciudad.

⁸ La transcripción de esta grabación fue realizada por Jesús Jaramillo —becario del equipo de investigación— y por Raquel Borrero López —de la Universidad de Extremadura, España—, durante el periodo en que esta última realizó una pasantía de investigación.

Jorgito: Alimento para perros, tengo siete perros y no me alcanza la comida.

Tere: No te alcanza la comida, ¿por qué?

Jorgito: Porque en el barrio Toma Norte somos casi todos pobres.

Jesús: Ahá, y qué más, ¡hey!

Jorgito: Y nosotros no podemos trabajar.

Tere: Ahí viene un auto, ahí viene un auto, y ¿qué hacemos?

Jorgito: ¡Lo robamos!

[...]

[Caminando por la Toma 7 de mayo]

Elías [retomando el ritmo de rap]: Cuidado con estos giles que nos van a cagar a tiros... [Hablando] Son más narcos que los narcos [retomando el ritmo de rap] son más narcos que los narcos, si me escuchan me van a dar un tiro en la cabeza y me van a dejar en el piso, entonces yo no me quiero morir, por favor, por favor no me maten, bueee.

[...]

[Ya ingresando a Cuenca XV]

Jorgito [rapeando]: Estamos en propiedad privada, entramos a la cuenca 15.

Elías [rapeando]: La Cuenca es un barrio del gobierno, tienen SUM [Salón de Usos Múltiples], tienen cancha, tienen de todo los giles...

Jorgito: Tiene luz gigante, ah ah.

Este modo de andar en grupo, siguiendo un mismo ritmo y tempo, produjo una sintonía entre los participantes. Este modo de andar se integraba con “las actividades inmediatas del día a día que articulan la práctica y la representación, el hacer, el pensar y el hablar y [...] muestran que todo tiene lugar [...] en movimiento” (Ingold y Lee, 2008, p. 3). Mientras caminaban, entre todos iban construyendo conocimiento sobre un conjunto de fenómenos que incluían a quienes participaban y el medio ambiente que los rodeaba.

La interacción en movimiento y dialogada precipitó asociaciones entre lugares, individuos, grupos e instituciones. En este diálogo, que se fue desarrollando como un contrapunteo entonado, Tere armó frases referidas a elementos que iban apareciendo: el policía que pasó, el cartel de propaganda de alimento para mascotas, el auto. Como contrapartida a esas frases, Elías y Jorgito organizaban ideas que expresaban experiencias y sentimientos colectivos. El breve intercambio que emergió al escuchar la palabra *policía* puso en evidencia el menosprecio hacia un grupo y hacia una institución. No sabemos si el breve relato de Elías con sus amigos tirando piedras a la policía sucedió efectivamente o no. Lo importante es advertir que el sentido de una

palabra está en el modo en que es utilizada en el lenguaje en un contexto particular. Este modo de hacer fluir el lenguaje puso de manifiesto un sentimiento de rechazo a la presencia de la policía, rechazo que existe, efectivamente, entre los pobladores de la zona oeste de Neuquén.⁹ Además, el uso de términos vulgares y groseros revelaba que estos niños tenían un manejo apropiado de las convenciones del lenguaje del rap. Este manejo es el que les permitía de manera rápida y ágil atribuir significado a grupos e instituciones.

Con esta misma agilidad, los niños aprovecharon la frase referida al alimento para perros para identificarse como "pobres", aunque sin enfatizar los aspectos vinculados a robo, violencia y droga. Contrariamente a esos rasgos negativos que les son atribuidos a los barrios "pobres" en los estereotipos mediáticos y en gran parte del sentido común, los niños vincularon su realidad con la falta de comida. También se diferenciaron del barrio Cuenca XV, construido con planes gubernamentales y que ellos designaban como "del gobierno". Este aparecía investido con una serie de mejores condiciones materiales que las de su propio barrio. Desde esta perspectiva, Toma Norte era una comunidad donde las viviendas fueron construidas con recursos propios y particulares, sin depender de los favores del gobierno. Y, si bien aceptaban que el suyo era un barrio de gente pobre, indicaban que no caían en las drogas ni en la violencia: su barrio encarnaba un espacio social diferente.

A modo de cierre

Los relatos que hemos organizado en este trabajo nos han ayudado a ordenar parte de la experiencia compartida de investigación. Lo que nosotros hicimos fue escribir, narrar lo vivido como modo de construir una experiencia¹⁰ referida a los diferentes "tonos" que pueden darse al transitar un camino en la investigación con chicos y chicas. Ahora bien, no hallamos el modo de dar cuenta de la totalidad de lo vivido. Este es un problema con el que nos encontramos siempre que abordamos la redacción de una etnografía.

Este problema pasa a ser una cuestión central cuando hacemos etnografía con niños, porque una gran parte de lo que se va elaborando en conjunto no pasa por las palabras, sino por gestos, miradas, desplazamientos, ritmos, etc., tal como hemos

⁹ Sobre este sentimiento hemos tenido ocasión de conversar con cuatro policías a quienes entrevistamos en 2010 y 2011, quienes confirmaron la percepción hacia ellos de desconfianza y rechazo.

¹⁰ La relación entre experiencia y narración ha sido trabajada, entre otros, por Benjamin, Bruner y Ricoeur. Un panorama de este enfoque se puede ver en Gerome (2003).

mostrado en distintos momentos de este capítulo. Como se podrá apreciar, no se trata de la dificultad con la que se encuentra habitualmente el etnógrafo cuando intenta reconstruir su experiencia para construir un conocimiento antropológico. Más bien, nos estamos refiriendo a la dificultad que tenemos cuando incorporamos como coinvestigadores a personas que pueden realizar el tránsito entre la experiencia y la producción de conocimiento, pero no a nuestro modo. ¿Esta dificultad constituye una limitación irreversible en la investigación con niños o existe la posibilidad de imaginar otras alternativas que superen esa limitación? En otras palabras, ¿es posible volver asible para los niños algunos conceptos antropológicos que nos permitan compartir en cierto modo nuestros diálogos con el campo académico? A la vez, ¿es posible profundizar nuestra “descolonización” para poder incorporar otros modos de producir conocimiento antropológico? Tenemos la certeza de que estamos produciendo conocimiento junto con este grupo de niños y niñas. También de que en ese proceso están en juego distintas formas de procesar la experiencia y de utilizar la reflexividad. Al mismo tiempo, estamos convencidos de que se ha puesto en tensión la relación entre el conocimiento académico y otras formas de conocimiento. Y que esta tensión no se resuelve mediante una adaptación o un pasaje de una forma de conocimiento al otro. En nuestra experiencia, los modos de conocer y producir conocimiento con los niños provocaron lo que al inicio denominamos *resocialización*, que es, en parte, a lo que aludimos cuando más arriba mencionamos el término *descolonización*. Ni uno ni otro concepto logran definir el proceso en el que estamos, solo tienen un valor provisional, que nos permite tomar distancia de las maneras en que habitualmente se piensan y plantean los obstáculos y las posibilidades de la investigación con niños.

Otro aspecto que consideramos central en este trabajo tiene que ver con la reflexividad. Esta capacidad que tenemos todas las personas y que resulta de importancia en el trabajo etnográfico se vio interpelada a partir de la respuesta de Elías. Este “ictus” (perplejidad) que se produce con la respuesta del niño “no me lo cuentan, lo veo” marcó una inflexión decisiva para comprender que las actividades a través de las cuales los miembros de una comunidad —en este caso, Elías— producen y manejan las situaciones organizadas de la vida cotidiana son idénticas a los métodos que emplean para describirlas. El mirar, “ver con los ojos abiertos” —así lo gestualizó Elías— como método para conocer la vida social de una comunidad es, precisamente, lo que hace el antropólogo:

Los métodos de los investigadores del mundo social son los mismos que usan los actores para conocer y describir el suyo. La particularidad del conocimiento científico

no reside en sus métodos, sino en el control de tal reflexividad y su articulación con la teoría social [...] la reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. (Guber, 2001, p. 18)

Finalmente, cabe destacar que este proceso de trabajo colaborativo produjo al menos una modificación sustancial en la problemática tal como estaba planteada en el proyecto de investigación inicial. Nosotros habíamos diseñado el trabajo de campo en colaboración en la escuela y en diálogo con algunos docentes que suponíamos se interesarían. También considerábamos que una parte importante del trabajo de campo con los niños incluiría la escuela, a los maestros, a los compañeros de clase, las actividades escolares. Lo que sucedió fue bastante diferente. Los niños prescindieron de la escuela para llevar adelante una actividad intelectual y creativa, y resultaron muy buenos guías para que los investigadores también pudieran tomar distancia de lo escolar y así poder entender algo más acerca de la vida en las escuelas. En esto seguimos pensando.

Bibliografía

- Berger, J. (2002). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A. L. y Higgins, M. (2011). Introducción. En D. Milstein, A. Clemente, M. Dantas-Whitney, A. L. Guerrero y M. Higgins (Eds.), *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* (pp. 15-25). Buenos Aires: Miño y Dávila-Centro de Antropología Social del IDES.
- Cohn, C. (2005). *Antropología da criança*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Hastrup, K. y Hervik, P. (1994). Introduction. En *Social experience and anthropological knowledge* (pp. 1-12) New York: Routledge.
- Hervik, P. (1994). Shared reasoning in the field: Reflexivity beyond the author. En K. Hastrup y P. Hervik (Eds.), *Social experience and anthropological knowledge* (pp. 78-100). New York: Routledge.
- Ingold, T. L. y Vergunst, J. (2010). Introduction. En T. L. Ingold y Lee (Eds.), *Ways of walking. Ethnography and practice on food Surrey* (pp. 1-20). UK: Ashgate Publishing Company.
- James, A., Jenks C. y Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cornwall, UK: Polity.

- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Reflexiones sobre una experiencia de trabajo con niños y niñas. En *Avá*, 9, 49-59.
- Milstein, D. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e Cultura. Revista de pesquisas e debates em ciências sociais*, 11, n.º 1 DOSSIÊ Memória, narrativas e cultura, 33-40.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The primacy of movement*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las “culturas infantiles”. En Wilde y Schamber (Eds.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos* (pp. 25-49). Buenos Aires: Paradigma Indicial.

Carmen R. Cáceda se desempeñó durante doce años como profesora de Inglés y Español en el Colegio Nacional 0025, de San Gregorio, Vitarte, en Lima (Perú). Luego, trabajó como profesora de Español en la Universidad Villanova, en Pensilvania (Estados Unidos). También ha trabajado como formadora de profesores bilingües en la Universidad Mayor de San Marcos (Perú), en La Universidad de Texas (San Antonio) y en la Universidad del Oeste de Oregón. Obtuvo dos bachilleratos en educación: uno en el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (como profesora de Inglés) y el otro en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (como profesora de Inglés-Español), en Lima, Perú. Siguió una maestría en Tesol (*Teaching English for Students of Other Languages*), en la Moray House School of Education, de la Universidad de Edimburgo (Escocia), y otra en Español, en la Universidad de Villanova (Pensilvania). Estudió el doctorado en la Universidad de Texas, en San Antonio. Ha publicado capítulos en libros, como, por ejemplo, en *Conflict, exclusion and dissent in the linguistic landscape (language and globalization)*, y en revistas académicas, tales como *International Journal of Tesol and Learning*. Su área de investigación se enfoca en la formación de maestros bilingües, especialmente en lo relacionado con la identidad y las creencias lingüísticas que tienen los profesores, así como también en programas que preparan profesores de la misma comunidad, denominados en inglés como *Grow your own programs*.

Ángeles Clemente ha trabajado por más de treinta años como profesora e investigadora en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (México), en donde fundó el grupo de investigación en Lingüística Aplicada Crítica. Estudió Literatura y Lengua Inglesa en la Unam y cursó la Maestría en Tesol (*Teaching English for*

Students of Other Languages) y el Doctorado en Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, donde también fue investigadora invitada durante el periodo 2000-2001. Su interés por entender las dinámicas que surgen en la interacción entre lenguaje, cultura, agencia e identidad en contextos latinoamericanos, como el de Oaxaca, México, le ha llevado a publicar, junto con Higgins, *Performing English as a postcolonial accent: Ethnographic narratives from Mexico* (2008); con Milstein, Guerrero, Dantas y Higgins, *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes* (2011), y, con Marshall y Higgins, *Shaping ethnography in multilingual and multicultural contexts* (2014), además de la publicación de más de treinta artículos en revistas especializadas, nacionales e internacionales. Durante el 2010, llevó a cabo una investigación sobre la formación de profesores de lenguas en la Universidad Federal de Santa Catarina, en Brasil. Su interés actual se centra en el estudio de las prácticas locales de lenguaje y lectoescritura en situaciones de frontera de sociedades subalternas, por lo cual lleva a cabo una serie de estudios etnográficos a largo plazo en la prisión estatal de Oaxaca, el Consejo de Tutela y otras instituciones en las que trabaja con la diversidad lingüística y cultural de Oaxaca (México).

Maria Dantas-Whitney es profesora de ESOL (*English for Students of Other Languages*) y de Educación Bilingüe en la Western Oregon University (Estados Unidos). Estudió Inglés y Portugués en la Universidad de Santa Úrsula (Río de Janeiro, Brasil), cursó la Maestría en TESL (*Teaching English as a Second Language*) en la Northern Arizona University (Estados Unidos) y el Doctorado en Educación en la Oregon State University (Estados Unidos). Su tesis de doctorado obtuvo el premio en el área de Investigación en Lenguaje de la Asociación Americana de Investigación en Educación (Aera, por su sigla en inglés) y el Premio Maestro-Investigador de la Asociación Tesol (*Teachers of English for Speakers of Other Languages*). Ha sido becaria Fulbright en México (2007-2008) y en Panamá (2016-2017), en donde realizó proyectos de investigación relacionados con la enseñanza del inglés en las escuelas primarias. Sus estudios se centran en la pedagogía culturalmente sensible en la formación docente, la práctica crítica reflexiva y la etnografía en el aula. Además de artículos y capítulos de libros, ha publicado los libros *Tesol voices, insider accounts of classroom life: Secondary education* (2017, Tesol, con Rilling); *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes: entre tiempos y espacios compartidos* (con Milstein, Clemente, Guerrero y Higgins, 2011); *Authenticity in the Language Classroom and Beyond* (dos volúmenes; con Rilling, 2009 y 2010), e *Intensive English programs in postsecondary settings* (con Dimmitt, 2002). También ha coordinado una serie de quince volúmenes de libros de referencia profesional llamada *Tesol Classroom Practice Series* (con Rilling y Savova, 2008-2011).

Alba Lucy Guerrero es profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y líder del grupo de investigación Infancias, Cultura y Educación. Es doctora en Educación de la Universidad de California, Santa Bárbara. Máster en Perspectivas Culturales en Educación de la Universidad de California, Santa Bárbara, y máster en Desarrollo Educativo y Social de la Fundación Cinde y la Universidad Pedagógica Nacional. Es miembro de la Red Internacional de Investigación Etnográfica con Niños y Niñas y Adolescentes (RIENN), de la cual es cofundadora. Sus intereses de investigación se centran en: antropología de la infancia, destacando las prácticas de agencia de los niños y los procesos de construcción de identidad; antropología de la educación, y métodos de investigación cualitativa, incluyendo etnografía, historias orales, análisis de narrativa, análisis del discurso y antropología visual. Entre sus publicaciones se encuentran el libro, con Milstein, Clemente, Dantas-Whitney y Higgins: *Entre espacios y tiempos compartidos: encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*, publicado en Argentina (2011), y el capítulo de libro: “The impact of qualitative research in the lives of child participants: Possibilities and challenges” (en *Qualitative Research: A Reader in Philosophy, Core Concepts and Practice*. Editado por Barbara Dennis, Phil Carspecken y Lucinda Carspecken [2013]). Actualmente se encuentra desarrollando estudios etnográficos que indagaran por la relación entre territorio, memoria cultural y agencia de los niños de comunidades indígenas, campesinas y urbano-marginales en Colombia.

Jesús María Jaramillo es magíster en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente es docente en la misma universidad y becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet) en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-UNCO-Conicet). Además tiene estudios de doctorado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Hace diez años que se desempeña como investigador en el campo de la etnografía de la educación, en particular en asuntos vinculados a procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a sectores populares urbanos. Obtuvo becas de iniciación y perfeccionamiento otorgadas por la Universidad Nacional del Comahue (2009-2013), así como becas destinadas a jóvenes investigadores para participar en jornadas nacionales. En el año 2008 realizó una pasantía de investigación en la misma universidad, y en el año 2011 en la Universidad de La Salle, Colombia. Entre sus publicaciones se encuentran: “Este es chorro: identificaciones masculinas y aprendizajes infantiles en contextos urbanos de Argentina” (2015); “‘Andar todo el día’: construcciones de

género de niños y niñas en espacios urbanos” (2016), y el capítulo de libro “(Sobre) vivir en Neuquén: trabajo y socialización en una etnografía con pibes” (en prensa). Es investigador-miembro del Centro de Estudios Históricos de Estado Política y Cultura (Cehepyc-Clacso-UNCo) y del Grupo de Antropología de la Educación, del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).

Linda S. Khodr es magíster en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNQ y profesora en Educación Física de la UNLP. Ha trabajado como educadora con niños, niñas y adolescentes, tanto en instituciones de educación formal como en sociedades de fomento, clubes y municipios. También se desempeñó, durante el período 2008-2015, como formadora de docentes en el ISFD n.º 50 de Berazategui. Su interés por comprender las transformaciones socioeducativas de las últimas décadas, centrándose en su influencia en la vida cotidiana escolar, la llevó a integrarse al Grupo de Antropología de Educación del Centro de Antropología Social del IDES a partir del año 2009. Participó del Proyecto de Investigación 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, dirigido por Diana Milstein. Su tesis de maestría, de la Universidad Nacional de Quilmes (Bernal, Argentina), se tituló *En defensa de la escuela pública. Reforma educativa, política partidaria y nuevas identidades escolares en la escuela secundaria bonaerense*.

Diana Milstein es doctora en Antropología Social, profesora de Enseñanza Primaria y de Expresión Corporal. Se desempeña como profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue, e investigadora en el Centro de Investigaciones Sociales (Conicet) del Instituto de Desarrollo Económico y Social, Argentina. Dicta seminarios regulares y como profesora invitada en carreras de posgrado de universidades argentinas y de otros países de Latinoamérica. Es cofundadora y coordinadora de la Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes (RIENN) y dirige la colección de textos etnográficos *Antropología y procesos educativos*, editada por CAS-IDES y Miño y Dávila. Sus investigaciones etnográficas se han orientado hacia temáticas que abarcan la construcción social de los cuerpos; la infancia, la política y la vida cotidiana en la escuela; la educación artística y la estética escolar; la salud y la educación médica, y el enfoque etnográfico en colaboración con niños y niñas. Es autora de los volúmenes *Higiene, autoridad y escuela* (2003) y *La nación en la escuela* (2009). También es coautora, junto con H. Mendes, de *La escuela en el cuerpo* ([1999] 2017), y de su respectiva traducción al portugués (*Escola, corpo e cotidiano escolar* [2010]). Participó, junto con Clemente,

Dantas, Guerrero, y Higgins, de la escritura del libro *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes* (2011). Además ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas y de difusión político-cultural.

Alejandra Otaso es profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) y magíster en Antropología Social (UNSAM-IDES). Tiene amplia experiencia como educadora en diversos profesorados y formación docente en general. Ha desarrollado experiencias formativas innovadoras con diversos colectivos, incluyendo la primera experiencia de educación popular en una cárcel de mujeres. Se ha desempeñado en investigaciones de carácter etnográfico en temáticas vinculadas con políticas públicas, enfocadas en las políticas educativas y sociales. Ha realizado estudios en Planificación y Gestión Comunicacional (UNLP) y se ha desempeñado en tareas de gestión pública vinculadas con el diseño y la ejecución de programas sociales desde la perspectiva de la comunicación comunitaria y la capacitación popular. Actualmente es docente-investigadora de la carrera de Medicina del Departamento de Ciencias de la Salud de la UNLAM, en la cátedra de Interculturalidad y Salud. Ha participado en proyectos de investigación educativa con enfoque etnográfico y ha sido miembro del Grupo de Estudio y Trabajo en Antropología y Educación, del Centro de Antropología Social (PAS-IDES), durante diez años. También participó del diseño del Proyecto para la Cooperación Económica y Técnica Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes (RIEN), destinado a incluir la perspectiva de estos sujetos en las políticas públicas sociales, educativas y sanitarias que los enfocan. Es autora y coautora de ponencias y de algunos artículos sobre antropología y educación. Actualmente se encuentra finalizando sus estudios de doctorado en la UNLP.

María Teresa Pujó ha trabajado como maestra de grado y fue directora de una escuela rural primaria de Cinco Saltos, provincia de Río Negro (Patagonia argentina), y como profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNco), también perteneciente a la provincia de Río Negro. Tiene formación en Educación Artística, con especialización en Música y Teatro, disciplinas que desarrolló en las carreras del Profesorado para Maestros de Nivel Inicial y Primario, de la Facultad de Ciencias de la Educación. El interés por la importancia de la presencia de lo artístico en la escuela le generó varias inquietudes, por las cuales se inició como investigadora, integrándose en el equipo dirigido por la profesora Diana Milstein en el Proyecto Posibilidades y Límites de la Educación Artística en la Escuela Primaria. De este proyecto surgieron exposiciones y debates en congresos nacionales e internacionales y se publicó el artículo “Clases de música sin música” y el relato etnográfico “José y

las clases de música”. El trabajo con niños durante sus 35 años de trabajo ha sido el hilo conductor de su carrera como investigadora en otros dos proyectos dirigidos por la profesora Milstein: *La Escuela y las Infancias, Otras Dimensiones de lo Político: un Estudio Etnográfico en Escuelas Primarias de la Ciudad de Neuquén* (Neuquén, 2010) y *Un Nuevo Lugar Social para la Escuela Estatal: entre la Irrupción de la Política y la Emergencia de Nuevas Infancias y Adolescencias* (Buenos Aires, 2010).

Santiago Sburlati es licenciado en Psicología y estudiante del Doctorado en Antropología Social de la IDAES-UNSAM. Ha sido profesor de Psicología Educativa en la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde hace más de 10 años, y se ha desempeñado como investigador en diferentes proyectos del campo educativo —en especial en los trabajos que abordan las variaciones sobre el régimen académico en la escuela media argentina y el sentido de la experiencia escolar (ANPCyT PICT 33531), y sobre la inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje (ANPCyT PICT 2194E1293/12)—, con sede en la Universidad Nacional de Quilmes. En este contexto, ha participado, junto con Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano y Bárbara Briscioli, en la escritura de los artículos “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones de los regímenes académicos” (2012) y “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires” (2009). Asimismo, ha sido docente, en la Universidad Nacional de General Sarmiento, de la materia Educación III, correspondiente al ciclo de formación de los profesorados dictados en la universidad. Actualmente trabaja en el Instituto de Investigación y Experimentación Política (IIEP) sobre experiencias de investigación-militante, las cuales abordan las problemáticas de la violencia en los territorios, los nuevos tipos de conflicto social y la producción de subjetividades en contextos neoliberales.

Andrea Valdivia ha sido académica, desde el año 2013, en el Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. Estudió Antropología Social en la misma casa de estudios, y cursó su doctorado en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es investigadora asociada de Mediaccions, grupo de investigación en cultura y medios digitales de la Universidad Oberta de Cataluña, dirigido por Elisenda Ardevol. Además coordina el grupo de estudio Prácticas mediáticas, que promueve la investigación con niños y jóvenes.

Su trabajo de investigación se inscribe en los campos de la comunicación y la educación, centrado en el aprendizaje, las identidades, las prácticas mediáticas de los jóvenes y la cultura digital. Ha publicado sobre identidades, aprendizajes y creaciones

narrativas digitales de adolescentes en los artículos “Estéticas y narrativas en las creaciones audiovisuales adolescentes. Distinciones y posiciones desde el género y la edad” (en *Medios, edades y cultura*, 2011); “What was out of the frame? A dialogic look at youth media production in a cultural diversity and educational context in Chile” (en *Learning, Media and Technology*, 2017); “Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile”, en colaboración con Mauricio López y Roberto Fernández (en *Forum: Qualitative Social Research*, 2016); “Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela” (en *Estudios Pedagógicos*, 2015), y “Construcción de la diferencia en una experiencia edu-comunicativa intercultural en Chile” (en *Educere et Educare*, 2014). Su interés actual se centra en el estudio etnográfico y participativo con jóvenes sobre sus prácticas cotidianas y la relación con nuevos medios y culturas digitales en Santiago de Chile.

Este libro fue realizado en caracteres
TwCenMTCondensed y
AmeriGarmnd BT, e impreso
en bond beige de 70 gramos,
en el mes de diciembre del 2017
en Bogotá, D. C., Colombia.