

IV SIMPOSIO INTERNACIONAL Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos y I SIMPOSIO INTERNACIONAL de Investigaciones cualitativas con participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes

28 Y 29 de abril de 2016, UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu/PR.

TÍTULO : Voces y asimetrías en Etnografía con niños

AUTORA: Diana Milstein

INSTITUCIÓN: Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional del Comahue y Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS-IDES/CONICET). Argentina

Introducción

La colaboración de los sujetos con quienes, durante el trabajo de campo, los etnógrafos dialogan, intercambian, se encuentran, comparten actividades, es un tema en debate desde hace varias décadas en la agenda académica. Este debate ha provocado que se vuelva pública, tangible y reconocible la colaboración de los “nativos” con los investigadores en las etnografías que datan de mucho tiempo atrás y en las más contemporáneas. A la vez, ha abierto discusiones, entre otras, acerca de los alcances políticos y éticos de dicha colaboración, de los aspectos teóricos y metodológicos que emergen cuando la tarea de investigar se reconoce como colectiva, de las modalidades más o menos participativas que pueden asumir los interlocutores o sujetos de la investigación, de la coautoría. En particular, la colaboración de niños y niñas ha emergido con cierto retraso en estos debates, a pesar que como parte de las temáticas que han constituido a la Antropología como disciplina – parentesco, rituales, crianza, socialización, entre otras- niños y niñas “nativos” están incluidos en etnografías realizadas desde las primeras décadas del siglo XX¹. La idea de

¹Hago mención a antropólogo/as británicos influidos de manera directa por Malinowski quienes incorporaron a la infancia como un tema en sus descripciones etnográficas con bastante distancia de influencias psicológicas, entre muchos, menciono a Raymond Firth(1936), Audrey I. Richards (1932), Meyer Fortes (1938, 1949); a antropólogos/as de la corriente “Cultura y Personalidad” preocupados sobre todo en realizar análisis comparativos entre “culturas” con una fuerte influencia de la Psicología, entre muchos menciono a Margaret Mead(1928, 1932), Beatrice and John Whiting (1975) y destaco a Charlotte Hardman (1973), quien se preguntó explícitamente sobre la posibilidad de una antropología de los niños. Un amplio panorama sobre estos antecedentes se puede encontrar en Robert LeVine (1980 y 2007) y en David Lancy (2015) También referencio

incorporar a “nativos” niños como “informantes” en un trabajo de campo etnográfico y fundamentar la relevancia que esto tiene en la construcción y el análisis de datos de los investigadores, data de fines de los 60 del siglo pasado², pero mucho más tardíamente – durante los últimos treinta años- la investigación etnográfica se ha enriquecido con una variedad de diferentes formas de incorporación de niños y niñas como colaboradores y con reflexiones sobre esta colaboración³.

Hirschfeld (2002) en un trabajo muy difundido, señaló que si consideramos la relevancia que tiene el aprendizaje de la cultura y la reproducción cultural como tópicos centrales en la Antropología, advertimos un vacío de trabajos interesados por los niños y sus vidas. A su vez, el creciente desarrollo que ha tenido en las últimas décadas la literatura etnográfica que incorpora a los niños, se ha concentrado sobre todo en los estudios dedicados a educación y niñez. Estas investigaciones han desarrollado considerablemente los conocimientos relativos a la vida de los niños y las infancias, ampliado y profundizado el debate sobre la niñez, “cultura infantil”, niños y trabajo, los niños y derechos, niños y cuidado, etc. Asimismo, han problematizado aspectos tales como las posiciones subordinadas que ocupan los niños en las relaciones sociales, al lugar que ocupa la niñez en la tradición de las ciencias sociales (por lo general referida a propósito de los estudios de parentesco, socialización, entre otros), las conocidas distorsiones del adultocentrismo, las dificultades que entraña el imaginario social moderno y occidental dominante relativo a la niñez (que aun hoy se expresa en currículos escolares, libros de pedagogía, didáctica, psicología del desarrollo, pediatría, etc.), en el que confluyen valoraciones contradictorias y ambiguas sobre los niños como grupo social.

Sin embargo, sigue siendo escasa y necesaria la literatura dedicada a la reflexión sobre la participación y la colaboración de los niños con los etnógrafos, especialmente sobre temas inherentes a la producción de conocimiento antropológico. En esta ponencia intento aportar al debate sobre los problemas que presenta la investigación etnográfica con niños en cuanto a lo epistemológico, lo metodológico y la producción escrita a través del análisis de dos

a Marcel Griaule fundador de una corriente importante en la Etnología francesa quien “entre 1928 y 1939, durante sus primeras cinco misiones, tiene un interés particular aunque no exclusivo, en los juegos y dibujos de los niños africanos. Desde Sudán francesa hasta Etiopía y desde Camerún a Tchad, su equipo recogió cerca de 500 juguetes y llevó a cabo estudios sistemáticos de informantes jóvenes que llevaron a once publicaciones y presentaciones con varias producciones de los niños, incluyendo tres artículos, tres libros Griaule”. Esta mención es especialmente importante porque muy tempranamente este antropólogo francés advirtió explícitamente acerca de que la cultura de los niños no podía ser considerada menor (Jollie, 2009, 164)

²Algunos de los pioneros fueron John Hotchkiss (1970) quien descubrió con los niños la función social que ellos tenían para mantener la vida social en una comunidad ladina de Chiapas, México; Mary Ellen Goodman (1972) quien argumentó que los niños por ser miembros de la sociedad y tener un manejo particular de la cultura debían ser considerados “informantes” calificados.

³Entre muchos trabajos me permito citar a Christensen (2004), Christensen y James (2000), Cohn (2005), Corsaro (1981) Fine & Sandstrom (1988) James (2007), Milstein y otros (2011), Spyrou (2011), Pires (2010)

experiencias de trabajo colaborativo. La primera, la presento a través del relato de un episodio vivido con un tesista a quien yo oriento/dirijo en su formación de posgrado y la segunda, utilizando episodios de mi experiencia como coautora con niñxs.

La difícil tarea de pensar con los Otros

Muchos encuentros con investigadores en formación a quienes oriento⁴, los registro como documentos de mi trabajo de campo porque son situaciones en las que trabajo esforzadamente mi propio descentramiento. Esos encuentros generalmente se desarrollan en sesiones grupales en las que todos discutimos los avances de trabajo (registros de observación y diálogos, notas de campo o extendidas, reflexiones fundamentadas, manuscritos borradores de proyectos, capítulos, ponencias, artículos que presenta cada investigador/a) que lxs investigadorxs envían con anterioridad. Luego del encuentro cada investigador/a recibe los comentarios escritos de su trabajo tanto míos como de lxs otrxs colegas.

En uno de dichos encuentros, un sábado de abril de 2013, Jesús⁵ envió borradores de los tres primeros capítulos de su tesis. El tema de su proyecto estaba estrechamente vinculado a la vida social de lxs niñxs y parte de su trabajo de campo incluyó la etnografía en colaboración con niñxs. La presentación ante el grupo de estos borradores y la discusión que se produjo desencadenó un clima de angustia grupal. Tres meses antes yo había leído el primer capítulo (como era en período de vacaciones no fue compartido con otros investigadores) y le había indicado que necesitaba una revisión y reescritura completa. En esta nueva entrega, los capítulos que Jesús presentaba eran especies de reproducciones con algunos cambios de elaboraciones mías. Contenía partes largas que marqué al leerlas, que eran prácticamente transcripciones de lo escrito o dicho por mi en reuniones de equipo de investigación o en encuentros a solas con él, pero no presentadas como citas. Y los capítulos eran pobres, inconsistentes. Me enojé, sentí inquietud, impaciencia, desazón, fastidio. Al mismo tiempo, quedé perpleja ante lo que parecía un descaro de su parte. Desde el punto de vista de Jesús:

“ese encuentro era uno más de tantos que ya habíamos tenido a solas [con Diana] y en grupo, y en los cuales tampoco había podido avanzar en la escritura y mucho menos en la construcción del problema. Mi frustración era mucha para ese entonces, agravada en ese encuentro. Estas sensaciones

⁴Prefiero utilizar el término orientar –a la usanza brasileña- que dirigir –a la usanza argentina- para referirme a la actividad docente que desarrollo con los investigadores en formación porque nombra más a apropiadamente la modalidad de mi tarea.

⁵Agradezco a Jesús haber aceptado incluir con su nombre el relato del episodio que lo involucra y sus acertados comentarios al borrador de esta ponencia.

traspasaban incluso lo de aquel día. Expresaba los intentos fallidos de escritura que venía teniendo y el no poder apropiarme cabalmente de la manera de analizar etnográficamente. Sentía que el trabajo de qué mirar y cómo seguir el análisis no tenía rumbo por mi propia incapacidad, frente a esto la solución fue poner las ideas y palabras de Diana. Enajenarme de tal manera que no corriera riesgo mi forma de describir hasta ese momento, habían sido muy frustrantes para mí esas otras maneras anteriores de equivocarme” (comentario de Jesús después de la lectura de este manuscrito, 14/04/2016).

Yo estaba ante una situación embarazosa porque, desde el punto de vista ético y según mi perspectiva era inaceptable y se ponía en cuestión toda la relación, no solamente esos capítulos. Al mismo tiempo, tenía que tratar de entender qué había pasado, porque desde la perspectiva de Jesús esos textos presentados, no parecía que fueran inaceptables. Yo lo conocía desde el año 2007 como estudiante, cuando cursaba la carrera de Ciencias de la Educación y, desde el año 2010, tenía una relación próxima y nos veíamos asiduamente porque integraba el equipo de investigación como becario. Vale aclarar que la primera beca de iniciación a la investigación la obtuvo en otro proyecto y con otra directora y fue su decisión cambiar de tema, sumarse al proyecto de investigación que yo dirigía, solicitarme que oriente su tesis de Maestría y concursar la continuidad de esa beca bajo mi dirección. Fue conmigo que se inició en el trabajo de campo antropológico y yo había seguido muy de cerca su trabajo. Un joven como él, que había elegido continuar estudiando conmigo, no sonaba lógico que tuviera una actitud desfachatada o desvergonzada como podía parecer a primera vista. ¿Qué tipo de malos entendidos se habían producido?

En la lectura que hice del texto, resalté las partes que eran copias casi textuales y las que me “escuchaba” a mi misma. Me costaba encontrar a Jesús mirando, pensando y hablando en su propio texto. En los fragmentos en que él aparecía con protagonismo con los niños parecía hablado muchas veces por mí. Era como si la percepción de las situaciones que él mostraba como vividas con esos niños, no estuvieran organizadas en un relato generado como parte de los mismos actos vividos. Eran relatos contados con ajenidad, sin presencia vívida de la relación con quienes él había compartido los momentos y, al mismo tiempo, eran relatos muy subjetivados, no se manifestaba distancia, ni neutralidad, ni intención de objetividad.

Merleau-Ponty discutiendo la perspectiva cartesiana, afirma que “no vivimos ante todo en la conciencia de nosotros mismos ni en la de las cosas, sino en la experiencia del otro”. Esta fuerza que le otorga a la experiencia del otro, la completa luego afirmando que “nuestras reflexiones siempre son formas de retornar a nosotros mismos hecho que le debe mucho a

nuestra frecuentación del otro”(2002:53). Bajo esta perspectiva de la experiencia y la frecuentación del otro como modos de vivir, percibir y entendernos, lo que presentaban los relatos de Jesús era una barrera el retorno a sí mismo en tanto mediado por una experiencia de otro, ajeno a los otros frecuentados y una restricción en la frecuentación de los otros con quienes había compartido la vivencia. Sobre todo cuando esos otros eran los niños. Y el tema sobre el que escribía Jesús eran los niños. Lo que no podía encontrar era qué incógnita tenía él en su experiencia de campo con esos niños. Lo grave era que parecía no interesarse por identificar alguna incógnita, aunque Jesús me decía que lo que le sucedía no era desinterés. Entendí entonces que un problema era que mis palabras organizadas en textos, alocuciones y argumentaciones habían sido incorporadas por Jesús como *la* percepción de lo vivido por él y como efecto de ello las había hecho propias. Jesús no podía considerar que se equivocaba al internalizar lo que yo decía y, al escribirlo una y otra vez podía perfectamente sentir que era él quien hablaba⁶, sin advertir que uno de los trabajos importantísimos que hace el/la etnógrafo es estar atento a quién habla a través de uno mismo o por quienes uno es hablado⁷. Otro problema vinculado al anterior, era que en el proceso de incorporación y apropiación de esas elaboraciones y argumentaciones se había extraviado su incógnita, su pregunta. Al conversar sobre su trabajo durante la reunión de aquel sábado con los tesisistas, en un clima de tensión y malestar que me incluía pero, al mismo tiempo, tratando de entender cómo había sucedido ese extravío, le pedí que intentara evocar alguna situación que lo hubiera impactado mucho entre las vividas con los niños durante el trabajo de campo. De inmediato mencionó dos episodios, “el del ‘pete’ en el colectivo y el del ‘ciber’” sobre los que apenas había tomado nota, pero que no había documentado “como correspondía”. Los recordaba muy bien pero como me escribió unos días después de la reunión por mail, los había “anulado”:

“Hola Diana, después del sábado (me siento) mejor. La verdad, prefiero que no me envíes tus comentarios (de los capítulos) porque estoy empezando a

⁶ Luego de leer mi manuscrito Jesús escribió como comentario :“En parte sí y en parte no, por momentos era consciente de que eran tus reflexiones y pensamientos los que transcribía, pero porque entendía que era la manera de vincularse con una directora de tesis. Algo así como: “vos quieres que ponga esto, lo pongo”. En ningún momento me pregunté si estaba bien o estaba mal, estimaba que era lo que se “hacía”. Pero lo más importante, en ese proceso nunca me permití dudar de tus elaboraciones, de tus reflexiones, y eso fue un quiebre que tuve que trabajar: el lugar de autoridad en el que te había colocado –por admiración, por modos de tratar, por lucidez, etc..- a tal punto que eso anulaba cualquier intento de escritura y de pregunta”(Jesús, 14/04/2016).

⁷ Muchos autores en diferentes disciplinas y corrientes teóricas han desarrollado elaboraciones sobre esta afirmación. Entre ellos y sabiendo que estas referencias están muy reducidas, menciono a Berger y Luckmann y sus análisis sobre la internalización de la realidad, a Foucault, en sus elaboraciones referidas al “orden del discurso” y a las “tecnologías de sí”, a Bourdieu en sus análisis sobre el habla, los intercambios de significados y el “habitus lingüístico” y a Bajtin en sus elaboraciones sobre el “dialogismo”, la “heteroglosia”.

reescribir esos episodios anulados con los chicos (...) Todavía no entiendo cómo aquel primer plan de tesis se diluyó en mi trabajo en campo, aquello me gustaba, me interesaba, en fin...”

Al anular esos episodios con los chicos, se diluyó aquello que lo había impactado y su “olvido” tuvo un efecto desorganizador de su experiencia. En Etnografía lxs investigadorxs somos el principal instrumento de la investigación porque en nosotros –sujetos encarnados diría Merleau-Ponty- y en el encuentro con los Otros damos sentidos a las vivencias organizando lo vivido (sentido, percibido, hablado, actuado) como experiencias. Jesús, en lugar de trabajar con la escritura produciendo descripciones y narraciones y elaborando sentidos de sus vivencias, encontró un atajo –reconocible como parte del saber práctico incorporado de un estudiante, más que resultado de una elección racionalmente elaborada- para hacer la tarea del tesista: hacer suya la organización de vivencias compartidas –ya que una parte importante del trabajo de campo la habíamos hecho en grupo- pero organizadas por mí como relatos y análisis de experiencias. De esa manera evitaba la tensión y la perturbación que le ocasionaba elaborar *su* experiencia con los niños.

Pasaron tres semanas y me envió el relato de uno de los episodios al que tituló “Un recorrido con niños y el episodio del colectivo⁸”, en el que logró describir y mostrar algo de lo que había anulado:

“ (...)Apenas unos pasos yo y los niños logramos distinguir algo diferente a nuestro paso por allí. Sobre la calle por la que caminábamos, frente a la entrada de la “canchita”, vimos estacionado un colectivo de línea urbana, el único que pasaba por la Rodhe y que entraba al barrio. El motor estaba encendido aunque el colectivo parado. A medida que continuábamos, nos acercábamos al colectivo. A cierta distancia logré distinguir en su interior a un hombre de unos cuarenta años y una mujer de unos treinta años. El hombre estaba parado, apoyaba su brazo derecho en el separador de plástico cercano al respaldo trasero del asiento del chofer. Por momentos un caño amarillo y un palo de escobillón simulaban atravesar su cuerpo, mientras su cabeza miraba hacia abajo y otras veces hacia el techo que le quedaba muy cerca. La mujer arrodillada, movía su cabeza y una de sus manos a la altura de la cintura del hombre. Varios movimientos de manos y cabezas, de fondo el motor encendido del colectivo. El hombre sabía de nuestro paso por allí, lo alcancé a

⁸Colectivo en la Argentina es un ómnibus que transporta pasajeros en áreas urbanas y suburbanas

ver cuando nos miraba pasar por la calle. Pero aquello no lo detuvo, parecía disfrutar mucho de lo que la mujer le hacía. Me sentí muy incómodo. No pude decir nada, sólo atiné a continuar la marcha. Pero los niños, algunos pasos más adelante, no tardaron en darse cuenta. Miraron el colectivo y también la escena. “*Mirá el colectivo*”, comentó Yon. “*Eh le está haciendo un Pete!*” exclamó Nico; “*sí, le está haciendo un pete*” contestó Elías y agregó: “*que atrevido*”. “*Mirá Jesús... re atrevida la mujer*”, dijo Nico; “*Pete, pete!*” exclamó Yon. “*Bueno, bueno, no sean atrevidos*”, dijo Elías, un poco en broma un poco en serio. Aquel comentario de Elías me habilitó a que también les dijera que no miren, que siguieran caminando. Algunas risas cómplices con los niños me permitieron sacarme el peso de mi vergüenza, entonces intenté cambiar de tema. Pregunté si el colectivo solía parar allí o era la primera vez que lo encontraban. “*Sí, es la parada del colectivo*”, contestó Elías y muy rápidamente agregó: “*siempre le están haciendo un pete al chofer*”. Más me sorprendió aún, pregunté si ya habían visto otras situaciones como ésas, y contestaron que sí. No pude seguir preguntando, mi silencio fue categórico”.

Así comenzó a elaborar esta vivencia como una experiencia en la que estando lejos físicamente de esos niños, pudo pensar con ellos y reencontrarse a sí mismo. Le sugerí que continuara trabajando más en lo que le sorprendió e incomodó, en sus silencios, en cómo le molestaba la palabra pete, en qué es ser niño de esa edad para él y por qué sentía que esos niños tenían que estar apartados de escenas como esa y qué suponía con relación a su vida y la de esos chicos. Le propuse que buscara formas de distanciarse reencuadrando el episodio, pensándolo, por ejemplo, como una oportunidad no buscada de jugar con los niños a algo que cuando él era chico no podía, tenía prohibido. Al tiempo, Jesús me escribió: “En esta propuesta de trabajar con “mis prohibiciones”, me entusiasmé escribiendo algunas cuestiones más a partir de algunos fragmentos de registros”.

Rasgos y condiciones distintivas del trabajo colaborativo con niños

El proceso relatado confirma la centralidad que tiene para la Etnografía como un tema que excede las dimensiones ética e ideológica, entender y posicionar a los niños como sujetos y actores sociales e incorporar sus perspectivas como válidas por sí mismas porque proporcionan informaciones, percepciones e interpretaciones indispensables para comprender la realidad social. Esa escena de pararse a mirar al chofer y la mujer que estaban en el

ómnibus, hablar, reír, comentarla contenía una información riquísima directamente vinculada con el interés de investigación del etnógrafo. Fue necesario que Jesús produjera un quiebre con el lugar de autoridad en el que me había colocado que le permitiera reconocer el valor y la validez que tenían sus intentos de escritura y de formulación de preguntas⁹ trascendiera los límites que le imponía su edad y su autoridad de joven mayor o adulto frente a los niños, para poder acceder al acervo cultural implicado en esa escena. Ese suceso de sexo oral lo enfrentó al investigador con una situación inesperada e insólita de la que, en general, no hablamos y mucho menos con los niños. Además contradujo supuestos sobre la infancia de esos niños y sus vidas cotidianas. Esos niños hablaron de lo que él no podía hablar, miraron lo que a él le costaba mirar, nombraron -apelando a los códigos del lenguaje coloquial adulto- lo que él no se atrevía a nombrar y, por añadidura, incluyeron el episodio dentro de la habitualidad de la vida normal en ese barrio. Lo que experimentó en ese momento con estos niños es que ellos invalidaron un tabú compartido, ya que un tabú opera colectivamente como tal en la medida en que nos vemos impedidos de nombrarlo. Al mismo tiempo, invalidaron de cierta manera un supuesto de niñez, porque los niños mostraron que conocían uno de los temas más eludidos y ajenos a los chicos en la representación colectiva.

Si bien las dificultades para encontrar formas de vincularse con los sujetos en el trabajo de campo –especialmente cuando hacemos investigaciones en ámbitos que nos son familiares- evitando tratarlos a través de sus posiciones estructurales (en este caso, como “menores”) abarca todas las relaciones entre lxs etnógrafxs y sus interlocutores, el hecho que sean niñxs presenta algunas particularidades.

Hirschfeld (2002) mostró que el desinterés de los antropólogos por los niños estaba relacionado en parte a la escasa apreciación de la impronta cultural de los mismos en la conformación de lo que denominó cultura adulta. Cuando trabajamos con niños no es tan raro que los investigadores adultos quedemos descolocados de cara a una situación insólita como la que relató Jesús y que los niños se comporten como si fuera frecuente, acostumbrada o familiar. Esa actitud no necesariamente revela que lo que sucedió sea moneda corriente en la vida cotidiana de los pobladores, ni que sus comentarios hayan aludido a una generalización como la expresada por Elías en el relato del investigador. Lo que indudablemente queda expuesto en ese comportamiento es la capacidad y la fuerza que tiene lo que hacen y dicen los niños para aportar a la conformación de la experiencia del adulto. Cuando hacemos etnografía con niñxs y prestamos atención a la forma en que ellxs cooperan en la producción

⁹ Esta idea la reelaboro e incluyo en mi texto a partir de un comentario de Jesús. Ver en nota a pie de página 6 de este trabajo, tal como fue enunciada por Jesús.

de conocimiento, los descubrimos como co-productores de nuestra adultez. Este aspecto ha sido considerado en algunos análisis sobre las relaciones asimétricas entre adultos y niños en las investigaciones con y sobre niños y ha permitido discutir estrategias para superar esa asimetría (Alderson, 2001; Christensen y Prout, 2002; Kellett, 2010; Pires, 2010; Szulc y otros ,2009). Mi preocupación aquí no se vincula con la superación de las relaciones asimétricas, sino con el hecho de advertir que investigando con niños muchas veces se generan situaciones extraordinarias para entender facetas y manifestaciones de nuestra adultez.

Johansson (2012), en un artículo en que discute la adultez en el contexto de investigaciones con niños, afirma que “habitualmente, cuando se encuentran niños y adultos, las relaciones de poder y cuidado suelen construirse más frecuentemente en dirección adulto niño que en la opuesta, porque las categorías de adulto y de niño como conceptos encerrados en una caja negra llevan implicadas ciertas suposiciones respecto a las relaciones entre niños y adultos. Se espera que los adultos enseñen, guíen, provean a los niños, asuman responsabilidad sobre ellos y sean modelos para ellos. Estas son subjetividades ya preestablecidas, asignadas, solicitadas para que los adultos se conviertan en lo que se espera que sean, materializadas y estabilizadas por repeticiones constantes, y traducidas en leyes, costumbres, estructuras familiares, literatura, profesiones, etc” (2012:106, traducción libre).

El problema con el que nos encontramos cuando hacemos etnografía con niños es que lo que se espera de los adultos en la relación con ellos no se corresponde completamente con la cooperación en la producción de conocimiento. En muchas oportunidades, a raíz de situaciones concretas que ocurren durante los encuentros de trabajo con los niños, emergen discusiones con los investigadores en formación sobre estas posiciones de enseñantes, cuidadores y guías, que como adultos nos sentimos llamados a ocupar. Tomando en cuenta la experiencia con Jesús, así como las de otros investigadores y la propia, desarrollando etnografía con niños, entiendo que no se trata de un problema a resolver o de buscar la mejor estrategia para encontrar la posición ideal del adulto en relación con los niños. Contar con niños co-investigadores implica sumar una dificultad que consiste en una tendencia a desplegar formas asimétricas específicas de relación entre adultos y niños. Ver y aprehender las formas en que emerge esta asimetría permite acceder de maneras únicas y originales a esa caja negra a la que alude Johansson.

Pero ese acceso, nunca es simple ni lineal. Tal vez podríamos conjeturar que vislumbrar y señalar otra relación asimétrica, como la de profesor/estudiante y director/tesista, en los borradores de capítulos que presentó Jesús, fue un elemento que también jugó un papel en su

proceso de descentramiento y favoreció que mirara "sus prohibiciones" en sus registros para escribir "algunas cuestiones suyas" que le permitieron escribir sobre algunas cuestiones con los niños. No estoy aludiendo a un trabajo autorreflexivo, sino insistiendo en el valor inestimable de la interacción, la comunicación y el trabajo colaborativo de adultos con niños, y de adultos entre sí, como problemas a examinar e identificar, para enfrentar, dilucidar, desentrañar y dar formas a la investigación etnográfica con niños.

Escribir con niños

En el año 2004 mientras desarrollaba el trabajo de campo para mi tesis de doctorado, escribí por primera vez un texto en co-autoría con un grupo de niños con quienes había realizado trabajo de campo de una manera experimental. En el año 2005 puse nuevamente en práctica una experiencia similar. Cada uno de estos textos editados artesanalmente, se difundió en la escuela a la que asistían los niños, entre familiares y vecinos. En 2010, junto con un equipo integrado por una estudiante, Jesús como becario y dos investigadores llevamos adelante un proyecto de investigación que incorporaba desde el punto de partida el trabajo en colaboración con niños incluyendo escribir en coautoría. El libro fue escrito y dibujado sobre rectángulos grandes de cartón. Luego, cada hoja fue fotografiada, reducida a tamaño A4 y editada como revista con hojas brillantes impresas y anilladas. También se difundió entre familiares, vecinos y en dos escuelas de la localidad.

Con breves y acotadas referencias a la primera experiencia, expongo la modalidad de trabajo en colaboración que utilizamos. Por supuesto que estas referencias no suplantán las descripciones de las experiencias desarrolladas¹⁰, sencillamente resultan útiles aquí para mostrar el proceso general que culminó en la coautoría y el tipo de texto que produjimos.

Mi trabajo de campo en 2004 comenzó en el mes de marzo en una escuela primaria de Villa la Florida, localidad situada en el partido de Quilmes que forma parte del conurbano sur de la ciudad de Buenos Aires, y continuó en otros lugares de esa localidad durante ese año y el siguiente. Me había propuesto estudiar la dimensión política de las prácticas escolares de escuelas primarias estatales, en las condiciones de desorganización y precariedad derivadas de la crisis económica, social y política de los años 90 en Argentina. A raíz de la relevancia que tuvo para el tema que indagaba la conversación casual con una alumna y de algunas dificultades que experimentaba en mi trabajo de campo, decidí convocar a niños de 10 a 13 años para hacer una experiencia de investigación antropológica. La directora, algunas

¹⁰Descripciones sobre las tres experiencias pueden encontrarse en Milstein (2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2015a, 2015b), en Milstein, Pujó y Jaramillo (2011), en Jaramillo (2015)

maestras y auxiliares y algunos padres y madres se entusiasmaron con mi propuesta y me apoyaron, pero sólo participaron en un encuentro inicial con el grupo y en la presentación del texto que resultó como cierre de este proceso. Me propuse trabajar con lxs niñxs para hacer juntos un trabajo de campo que nos permitiera conocer algo que desconocíamos del lugar y la gente que allí vivía. Desde el inicio era claro para mí que el objetivo del trabajo con este grupo, no coincidiría con el propósito de mi investigación. Por lo tanto, parte de mi trabajo con estxs niñxs era construir un propósito. Además, como ellxs no eran etnógrafxs también tenía que incluir alguna forma de “entrenarlx”. El grupo quedó constituido por tres varones y dos mujeres con quienes trabajábamos una o dos veces por semana en actividades que duraban entre dos y cuatro horas fuera del horario escolar, desde el mes de septiembre hasta principios de diciembre. El proyecto lo desarrollé en lo que identifiqué, luego de haberlo llevado a cabo, como un proceso en tres etapas. La primera fue dedicada al “entrenamiento” del grupo en trabajo de campo o cómo se prepararon para esta práctica específica, la segunda a la recopilación de información y la tercera, al procesamiento de la información y la producción de un texto. La primera etapa incluyó actividades para conocernos, organizarnos como un equipo compartiendo intereses y buscando formas adecuadas de comunicación. Por ejemplo, yo descubrí que era muy difícil para ellos tomar notas, escribir un diario de campo. Pero no era tan complicado que grabaran lo que conversaban y comentaban. Fundamentalmente esta etapa estuvo destinada a desarrollar actividades orientadas a aprender cómo observar, tomar fotografías, hacer y responder preguntas, contar y escuchar. La recopilación de información incluyó actividades tales como salir a caminar y visitar lugares, tomar fotos, realizar y grabar entrevistas, así como dibujar lugares y comentar nuestras vivencias en reuniones de equipo. La tercera etapa fue dedicada a la lectura de las transcripciones que yo hice de las grabaciones de entrevistas, reuniones de equipo, conversaciones durante los recorridos; a mirar las fotos impresas -fueron tomadas con máquinas automáticas, no digitales- conversar sobre ellas y sugerir formas de selección de las mismas; a definir el propósito de nuestro trabajo de investigación(que terminó siendo enunciado como conocer el lugar en el que vivimos a través de lo que nos contaron las personas de Villa La Florida), a elegir un título, organizar el índice y cada uno de los apartados; editarlo, corregirlo y presentarlo. El título del libro es “Averiguando algo más. Leyendo la historia de nuestro barrio y de nuestra escuela”. La primera parte del título fue tomada de un comentario de uno de los niños en una reunión del grupo. Él, para explicar el trabajo realizado dijo: “averiguamos algo más que no sabíamos”. El libro tiene 48 páginas, cada una de las cuales mide la mitad de una hoja A4. La tapa presenta el dibujo de la plaza

tomado del plano dibujado por ellxs durante distintos momentos del período de trabajo, el título del libro y los nombres de cada uno de los autores, incluida yo como coordinadora. En la primera hoja se presenta una foto de todo el grupo y los nombres de cada uno. La página siguiente tiene el índice. Luego continúan los siete apartados - Introducción, Agradecimientos, Conocemos la plaza, Anécdotas de los bomberos, Fernando: nuestro “patriarca”, Nuestra escuela y ¿Cómo se siente el barrio?- organizados con fragmentos de conversaciones transcritas, partes fotografiadas del mismo plano dibujado que se presenta en la tapa y copias de fotos.

Este texto lo presentamos con los niños en el acto escolar de fin de clases. Una de las integrantes del equipo contó junto conmigo frente al público, cómo habíamos realizado el trabajo. Luego invitó a leer el texto del que habíamos hecho quince ejemplares. Éstos estaban colocados en una mesa atendida por los niñxs del equipo, puestos a disposición para ser leídos allí por el público - docentes y auxiliares de la escuela y familiares de lxs alumnxs. Muchos pasaron a mirar y hojearlo y algunos lo leyeron. Cada integrante se llevó un ejemplar cuando terminó el acto y la directora incorporó este libro al acervo de la biblioteca.

Con este equipo integrado por este grupo de niñas y niños alcanzamos un proceso completo de investigación en el que pudimos preguntarnos, identificar lo que no sabíamos, explorarlo observando e interactuando con otros y entre nosotros y volcarlo en un texto que navega entre lo testimonial y el relato organizado. Es polifónico por la variedad de interpretaciones de diferentes sujetos que representa y entre dichas interpretaciones están incluidas las de cada uno de lxs niñxs y la de la adulta elaboradas en un tejido narrativo simple, pero que logra integrar perspectivas. Cada apartado está armado con fragmentos de párrafos en los que está transcrito lo que expresaron algunos de los adultos con quienes dialogamos, ordenados para contar la historia que este grupo alcanzó a captar de la localidad. Algunas personas del público que leyeron en aquella presentación se sorprendieron cuando miraron la foto de la plaza tan identificada con el imaginario local; se emocionaron por el afecto que emanaban los párrafos dedicados a Fernando –un hombre que vivía desde hacía cuarenta años en la calle-, se admiraron por el relato sobre esa escuela. Cuando los familiares de lxs niñxs comenzaron a leer, sus gestos y sus comentarios dejaron de aludir a ese libro como algo simpático, infantil e intrascendente desde el punto de vista de su contenido. Ellos se encontraron con una invitación a pensar sobre un tema que les interesaba, presentado de una forma que atrapaba su atención.

Con la presencia de este público se completó el círculo esperable de un texto: productores y destinatarios, el equipo de investigadores y la comunidad local. Era un texto etnográfico

porque “los comentarios y las historias que estaban representadas en textos e imágenes eran capaces de hacer presente el conocimiento que representaban” (Fabian, 2012:443).

¿Con qué dificultad me enfrenté una vez que logré esta coautoría?.

Que en gran parte este texto no pude incorporarlo como deseaba ni a mi tesis, ni al libro que después publiqué como resultado de esa investigación. En ambos textos cité este trabajo como documento de campo e incorporé dos citas textuales a la descripción de la localidad. De otro libro producido en el año 2005 incorporé la noción de “política como trabajo” que fue elaborada con los niños de ese equipo y publicado por primera vez en el libro “Así vemos a La Florida”, presentado en la escuela en diciembre de 2005.

Desafíos de la coautoría

Los textos en coautoría con niños no incorporan en ningún caso resultados de la reflexividad con un campo académico, ni intertextualidad con producciones del campo académico porque los colaboradores niños no tienen ni pueden tener, condiciones para establecer diálogos con antecedentes, conceptos y tradiciones de las disciplinas. Por lo tanto, es condición para este trabajo en coautoría, que los investigadores adultos ejerzan un control explícitamente atento con respecto a las lecturas, los análisis y sobre todo a las modalidades epistemocentradas. En ese sentido es necesario estar atentos a que durante el proceso de trabajo no hagamos intervenir la fuerza de nuestros argumentos y queden silenciadas otras formas de pensar, analizar, interpretar menos argumentadas. Este señalamiento no está referido en este caso a un tema vinculado a la autoridad del adulto sobre el niño, sino a que muchas veces los niños tienen intuiciones muy agudas sobre la interpretación de alguna situación, pero al mismo tiempo no cuentan con lenguaje adecuado para darle forma y consistencia a esa intuición.

Cuando se trata de investigadores en formación, este aspecto complica la actividad. Un estudiante de licenciatura o de posgrado cuando desarrolla su investigación y escribe su tesis espera un reconocimiento por la pertinencia de su aporte, descubrimiento o hallazgo y por la pertenencia al campo académico. Para lograrlo como etnógrafo, nos aventuramos en una especie de resocialización en paralelo: en el trabajo de campo y en el campo académico. Cuando además incluimos investigar y escribir con niños nos puede suceder que no encontremos la manera de hacer ingresar en nuestras tesis lo producido en co-autoría como textos etnográficos y éstos queden insatisfactoriamente reducidos a documentos de campo.

Existe una dificultad no resuelta para pensar el pasaje al texto académico Por un lado porque en textos como el descrito el tipo de registro, las voces, las fuentes y los destinatarios no son completamente equiparables al texto académico en el que rige otro orden del discurso. Y por

otro lado se trata de un trabajo colaborativo en el que algunas personas no tienen ninguna posibilidad de acceso a este orden del discurso aunque compartamos bibliografía con ellos o los invitemos a participar en jornadas u otro tipo de eventos académicos.

Ahora bien, los textos que hemos escrito con niñxs, así como los que otrxs investigadorxs han producido, son muy ricos por el conocimiento producido y muy fértiles cuando logramos organizar diálogos intertextuales con dichas producciones. Más aun, nos permiten también advertir cuán limitada es la intertextualidad que practicamos en Etnografía. El trabajo para entrar en un diálogo fecundo con una fuente que no responde estricta y formalmente a un orden del discurso previsto, obliga a descentramientos que también son imprevisibles pero en todos los casos nos enriquecen. Existen límites y posibilidades para integrar lo coproducido con niñxs frente a la escena inevitable que es el uso del lenguaje académico, la propuesta es explorar esas posibilidades antes de aceptar los límites

Notas finales

Steven Sangren (2007) en un artículo en el que problematiza de manera muy aguda cómo la reflexividad ofrece para los antropólogos y la antropología un tópico central para comprender de qué se trata el conocimiento antropológico, plantea la relevancia que tiene el enseñar como una de las actividades de producción de conocimiento antropológico. Sangren señala que muchos de los antropólogos como él, en contextos de enseñanza logran descentrarse y hacer explícito el proceso de volver exótico lo familiar de una manera mucho más satisfactoria y clara que en las actividades estrictamente de investigación Sugiere entonces que producimos conocimiento antropológico tanto cuando investigamos, como cuando enseñamos antropología.

En coincidencia con esta visión, en este artículo tomé el contexto de enseñanza, particularmente de formación de investigadores, y el de una investigación para pensar la producción de conocimiento. Ambas nos permiten ver que los riesgos de desdibujamiento de experiencias de sujetos (que forman parte de los problemas que enfrentamos lxs etnógrafxs) se exponen de una manera particular y significativa cuando practicamos etnografía en colaboración con niños porque desarrollamos nuestro trabajo entre sujetos con posiciones marcadamente asimétricas.

Estas relaciones asimétricas no son un obstáculo a superar. Más bien son, según cada situación, un dato a construir y parte del problema de investigación. Cuando en un trabajo colaborativo con niñxs las experiencias de algunos sujetos –sea un investigador/a adultx o niñx- quedan subsumidas y/o desdibujadas en las experiencias de otros sujetos, estamos ante

un problema que sobrepasa lo ético y lo político, porque nos enfrenta con la imposibilidad de producir conocimiento antropológico.

Bibliografía

Alderson, P (2001) "Research by children: Rights and methods" En *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice* 4(2): 139–153.

Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. En *Children & society*, 18(2), 165-176.

Christensen y James (eds) (2000) *Research with Children: Perspectives and Practices*, Falmer Press: London

Cohn, C (2005) *Antropología da criança*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor

Corsaro, W (1981) "Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting." *Ethnography and language in educational settings*, pp.117-146.

Fabian, J (2012) "Cultural anthropology and the question of knowledge" En *Journal Royal Anthropological Institute* 18 (2) Pp 439–453, Junio

Fine y Sandstrom 1988. *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newbury Park: Sage.

Firth, R. (1936) *We the Tikopia: A Sociological Study of Kinship in Primitive Polynesia* London: Allen and Unwin

Fortes, M (1976) "Social and psychological education in talelan" En J. Middleton (ed.) *From child to adult: Studies in Anthropologies studies* Austin, University of Texas.

Goodman, M.E. (1972) *El Individuo y la Cultura. Conformismo vs. Evolución*. México/Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica/Agencia para el Desarrollo Internacional (AID)

Hardman, Ch. (2001) [1973]"Can there be an anthropology of children?" En *Childhood* 8(4) pp.501-517

Hirschfeld, L. A. (2002), "Why Don't Anthropologists Like Children?". En *American Anthropologist*, 104: 611–627.

Hotchkiss, J (1970) "Infancia y conducta en la zona central de Chiapas" en Mc Quown y Pitt Rivers (comp.) *Ensayos de antropología en la zona central de Chiapas*. **México**: Instituto Nacional Indigenista de México

- Jaramillo, J. (2015) *Masculinidades al andar. Identificaciones y procesos de socialización en un grupo de niños de la ciudad de Neuquén*. Tesis de Maestría CIE Universidad Nacional de Córdoba (inédita)
- James, A. (2007) "Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials". En *American Anthropologist*, 109 (2), pp. 261-272.
- Jolly, Éric (2009) "Des jeux aux mythes :le parcours ethnographique de Marcel Griaule" ,En *Gradhiva* 9 online Acceso el 3/3/2015 <http://gradhiva.revues.org/1441>
- Johansson, B (2012) "Doing adulthood in childhood research". En *Childhood* 19 (1), pp. 101-114 . Acceso 15/6/2012
- Kellett, M (2010) *Rethinking children and research: attitudes in contemporary society*. London: Continuum
- Lancy, D. (2015) *The Anthropology of Childhood Cherubs, Chattel, Changelings* Cambridge: Cambridge University Press
- LeVine, R (1980) "Anthropology and child development" En, *New Directions from Child Development*, 8, pp-71-86
- (2007) "Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview" En *American Anthropologist*, 109: 247–260.
- Mead, M (1990) [1928] *Adolescencia y cultura en Samoa* Barcelona: Paidós.
- (1932) "An investigation of the thought of primitive children with special referent to animism" En *Journal of the Royal Anthropology* 62, pp 173-90
- Merleau-Ponty, M. (2003) *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Milstein, D (2007) "Ser mujer y antropóloga en la escuela. Una experiencia de trabajo de campo con niños y niñas" En Fleischer, S y Bonetti, A (comp.) *Entre Saias justas e jogos de cintura* EDUNISC:Ilha de Santa Catarina, Pp. 281-304
- (2008) "Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas" en *Sociedade e Cultura Revista de pesquisas e debates em ciencias sociais* V 11, N° 1 Universidade Federal de Goiás Pp 33- 40 ISSN 1415-8566 DOSSIÊ Memória, narrativas e cultura.
- (2009) *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- (2010a) "Children as co-researchers in anthropological narratives in education". En *Ethnography and Education*, 5:1, pp. 1-15

- (2010b) “Escribir con niñ@s. Una posibilidad de coautoría en la investigación etnográfica”. En Revista *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 18: 2, pp.65-91, jul./dez.
- (2011) “Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad” En Milstein y otros (comp.) *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre espacios y tiempos compartidos*, Buenos Aires: CAS/IDES y Miño y Dávila, pp. 217-239.
- (2015a) “Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores” En *Espacios en blanco, Serie indagaciones* 25: 1 pp. 193-212 .
- (2015b) “Constructing collaborative interpretations . Children as co-researchers in an ethnographic study on education” En Griffiths y otros (eds.) *International Handbook of Interpretation in Educational Research Methods*, Dordrecht :Springer, pp.529-549
- Milstein, Clemente, Dantas, Guerrero y Higgins (comp.) (2011) *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre espacios y tiempos compartidos*. Buenos Aires: CAS/IDES y Miño y Dávila
- Milstein, Pujó y Jaramillo (2011) “*A mí no me lo cuentan, lo veo*”. Experiencia y reflexividad en una etnografía con niñ@s”. Ponencia presentada en el II *Simposio Internacional encuentros etnográficos con niños, niñas y jóvenes en contextos educativos*, Universidad de La Salle, Bogotá, 24 y 25 de octubre.
- Pires, F (2010) “Tornando-se adulto: um abordagem antropológica sobre crianças e religião”. En *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 30(1), pp. 143-164
- Richards, Audrey. (1956) *Chisungu: a girl's initiation ceremony among the Bemba of Northern Rhodesia*. London: Faber
- Sangren, P. S. (2007) “Anthropology of anthropology?”. En *Anthropology Today*, 23, pp. 13–16.
- Spyrou, S (2011) “The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation” En *Childhood* 18(2), pp.151-165.
- Szulc, Hecht, Hernández, Leavy, Varela, Verón, Enriz y Hellemeyer, (2009). “La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la Antropología”. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.*, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-062/1789.pdf>
- Whiting, B y J (1975) *Children of Six Cultures: a psychocultural analysis*. Cambridge, MA, Harvard University Press.