

# Y los niños, ¿por qué no?

## Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños

Diana Milstein <sup>1</sup>

### Resumen

*Como parte de mi trabajo de campo durante un proceso de investigación etnográfica en educación, incorporé a un grupo de niños como participantes activos. Esta experiencia fue una instancia que promovió una posibilidad de producir conocimiento social y de evidenciar su naturaleza polifónica y multiautoral. Además, re-direccionó la problemática inicial del proyecto de investigación, enriqueció la información y los modos de organizarla, estimuló mi propio proceso de extrañamiento y dio lugar a reflexionar acerca de la relevancia que pueden las narrativas de los niños y las niñas en las etnografías escolares. En este trabajo me detengo a argumentar acerca de por qué es necesario incorporar las perspectivas de los niños y de las niñas y cómo lo realicé, y expongo algunas reflexiones vinculando el modo particular de mirar, dibujar, contar y leer de los niños y mi propio proceso de extrañamiento antropológico.*

### Palabras clave:

*antropología y educación - etnografía con niños - extrañamiento antropológico*

### Abstract

*As part of my field work during my research in educational ethnography I incorporated a group of children as active participants. This work experience promoted the possibility of producing social knowledge and made evident its polyphonic and multiauthors nature. Furthermore, it set the initial aims of the research project into new directions, it enriched information and modes of organizing it, it stimulated my own process of taking distance and it allowed to think about the relevance that some of the school ethnographies about children have. In this work I argue that it is necessary to incorporate the perspectives of children and I present the manner how I did it. I also expose some thoughts that connect the particular way in which children look, draw, tell, and read and my own process of anthropological distancing.*

### Key words:

*anthropology and education - ethnography with children - anthropological distancing*

<sup>1</sup> Magíster en Antropología Social de la Universidad de Misiones, Doctoranda en Antropología Social por la Universidad de Brasilia, Profesora Asociada e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue. E-mail: dianamilstein@fibertel.com.ar

## Introducción

Son escasos los trabajos antropológicos que se interesan por integrar los puntos de vista de los niños y de las niñas a los informes etnográficos. Esto, en términos generales, es llamativo si tomamos en cuenta la importancia de los niños y de las niñas en los procesos de reproducción cultural. Más sugerente aun, es esta exigua presencia en los estudios de antropología de la educación que desarrollan el trabajo de campo en ámbitos en los que necesariamente niños y niñas están presentes. Se narran situaciones en las que están involucrados, se describen formas de buen y mal trato, se apela a su protección y resguardo, se vela por su cuidado, etc.; pero sus historias y vivencias narradas, sus percepciones e interpretaciones no se incluyen como parte de lo que se denomina "perspectiva de los actores". Se habla de los chicos y de las chicas pero, lo que ellos y ellas cuentan, no figura en el mismo nivel que lo que cuentan los adultos como constitutivo de las interacciones sociales. Esto indica que no se advierte que las historias que ellos narran, también modelan las experiencias vividas que se están etnografiando.

Los relatos de los niños, de la misma manera que los de los jóvenes y adultos, tienen un peso importante en las interacciones sociales. No tenerlos en cuenta implica dejar versiones de los sucesos fuera de los relatos etnográficos. De este modo, también quedan afuera dimensiones de lo sucedido que precisamente están en parte conformadas por dichas versiones y esto tiende a opacar nuestra comprensión de ciertos comportamientos,

interacciones, etc.

Sonja Grover en un artículo en el que discute la necesidad de una auténtica investigación social con niños, señala que:

*"Los niños han sido virtualmente excluidos como participantes activos en el proceso de investigación; tratados más bien como 'objetos de estudio'. Cuando se permite a los niños, en ciertos casos raros, ser participantes activos que cuentan su propia historia a su propia manera, la experiencia de la investigación se vuelve a menudo personalmente emotiva y significativa y los datos proporcionados, más ricos y complejos" (2004: 83).<sup>2</sup>*

Esta fue la situación que yo viví en mi trabajo de campo cuando opté por incorporar a un grupo de niños como participantes activos en mi proceso de investigación en educación. Los niños y las niñas que asisten a la escuela viven en distintos lugares de la localidad, están situados de maneras diferentes en sus vecindarios, sus familias están posicionadas de diversas y desiguales maneras dentro del sistema económico y pueden interactuar con los espacios vecinales de diversos modos. Esto incide en sus relaciones tanto dentro como fuera de la escuela y produce, junto con otro conjunto de experiencias, maneras de sentir, percibir e interpretar el lugar en el que viven y la escuela a la que asisten, como mundos en permanente interacción.

Por eso fue fundamental para mí la incorporación de los niños y las niñas como participantes activos, cuyas reflexiones y opiniones tenían una con-

<sup>2</sup> Esta traducción, así como las que siguen, pertenece a la autora de este artículo

sideración tan importante como las de los adultos. Me propuse dar lugar para que se manifiesten y participen en la producción de los datos, permitiendo que emerja una realidad que se distancia y, a veces, desafía la visión convencional establecida.

Los niños y las niñas, con sus perspectivas y puntos de vista, iluminaron la escena social escolar y extraescolar. Pude ver que cuentan con un repertorio que les permite afrontar conflictos y tensiones, utilizando una diversidad de estrategias, entre las que está su posibilidad de contar, preguntar, recoger información y construir datos.

En este trabajo me detengo a argumentar acerca de por qué es necesario incorporar las perspectivas de los niños y de las niñas y cómo lo realicé, también expondré algunas reflexiones vinculando el modo particular de mirar y contar de los chicos y mi propio proceso de extrañamiento antro-

pológico.

### ***Y los chicos, ¿por qué no?***

En abril del año 2004 comencé el trabajo de campo para desarrollar mi tesis<sup>3</sup> cuyo proyecto se titula: "La escuela: un lugar de la vida política. Escuelas primarias, Estado y Sociedad en Argentina de los noventa". Mi interés era encontrar perspectivas que me permitieran comprender las modificaciones que sufrió la vida cotidiana escolar derivadas de la crisis social, económica y política de los '90 en la Argentina. Elegí la localidad de Villa La Florida del Partido de Quilmes, situado al sur del conurbano bonaerense a unos 25 kilómetros de la ciudad de Buenos Aires y focalicé la tarea en la Escuela General Básica N° 40 "Islas Malvinas", la institución escolar estatal más antigua de la localidad.<sup>4</sup>

En mi estudio, la escuela es enten-

<sup>3</sup> Se trata de mi tesis en Antropología Social que está actualmente en elaboración para completar mi doctorado en la Universidad de Brasilia

<sup>4</sup> Villa La Florida tiene una población de aproximadamente 32000 personas según los datos oficiales del censo nacional realizado en el año 2001, y una extensión de aproximadamente 9500 metros cuadrados. Fue, hasta los años 50, una localidad semirural -dedicada al cultivo de alfalfa, flores y frutales, a la cría de aves y la tenencia de tambos, de 10.000 habitantes con población mayoritariamente conformada por inmigrantes europeos -italianos, españoles, irlandeses, polacos. Su urbanización es de origen inmobiliario. La población se duplicó en la década del 60, por la migración de provincias del interior, época en la cual también se modificó la actividad productiva que pasó de ser agraria a ser industrial. Los años 90 marcaron un cambio importante por el cierre y la robotización de fábricas y la consecuente, pronunciada desocupación.

La escuela primaria Islas Malvinas, fue instalada en esta localidad en los años 40. En sus primeros años tuvo sólo cuatro grados, pero al poco tiempo alcanzó a organizarse como escuela primaria completa, con siete grados. A partir del año 1998 se transformó en Escuela General Básica con nueve años -al igual que el resto de las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires. La escuela funciona en dos turnos: mañana y tarde. Al mediodía tiene un comedor en el que almuerzan 350 niños. El cuerpo directivo está conformado por una directora y una vicedirectora y la secretaria, por una secretaria y dos auxiliares. Las personas encargadas de la limpieza de la escuela son ocho y las encargadas de la cocina, cuatro. Trabajan trece maestras -cuatro como preceptoras y las demás en los grados-, un maestro, treinta y dos profesoras, once profesores. Tienen un gabinete psicopedagógico conformado por una maestra recuperadora, una fonoaudióloga, una asistente social y un psicopedagogo. La cantidad de alumnos que concurren a la escuela en 2005 son 500, matrícula que se ha visto muy reducida con respecto a la que tenía la escuela en el año 2000, que eran 800.

En la localidad hay barrios más viejos y otros más nuevos. El último asentamiento data de cinco años. El lugar en el que está la escuela forma parte de los primeros sectores urbanizados y allí viven muchos vecinos cuyos familiares eran parte del grupo de los primeros inmigrantes. Sin embargo, a esta escuela así como a las otras cinco EGBs estatales concurren niños y niñas de los distintos lugares de la localidad. Muchos de ellos se desplazan más de treinta cuadras.

didada como un "nudo en una red de prácticas que se despliegan en sistemas complejos que comienzan y terminan fuera de la escuela" (Nespor; 1997: xii). Es el espacio social que tomo como nexo de una trama compleja de prácticas que nunca quedan cerradas en la escuela misma y van adquiriendo significados diversos, a veces contradictorios entre sí, en la medida que se despliegan entre el afuera y el adentro escolar.

Mi preocupación por entender cómo las formas de organización y participación social y política que se desenvuelven fuera de la escuela actuaban e intervenían en la cotidianidad escolar, condujo a que el comienzo de mis tareas en campo, estuviera muy dirigido a escuchar y mirar a los adultos. Sin embargo, en mis notas y registros estaban también presentes los niños y las niñas no sólo referidos por los adultos, sino también hablando y contando acerca de la vida escolar y barrial. Y en muchos casos, ellos se referían a situaciones que estaban directamente vinculadas a mis preocupaciones. Al releer diálogos con ellos, encontré una aguda percepción, muchas veces detallada y minuciosa de situaciones tales como peleas entre familiares y docentes, conflictos latentes entre vecinos, chismes de barrio que ingresaban y salían de la escuela en boca de los adultos, entre otros. Ellos no sólo eran portavoces de información sino que además la ampliaban, reorganizaban y reinterpretaban. En los términos de Renato Rosaldo la lectura de dichos diálogos me sugirió mirarlos como "sujetos posicionados que tienen una particular mezcla de

comprensión y ceguera" (2000:40) diferente a la mezcla de los adultos con quienes conversaba.

Este "descubrimiento" de los niños y de las niñas durante la primera etapa de campo ocurrió en un momento de falta de certeza respecto a cómo lo estaba desarrollando porque no encontraba el modo de penetrar de manera satisfactoria el afuera escolar y mi actividad tendía a "cerrarse" dentro de la escuela. Realizar de manera experimental trabajo etnográfico con niños y niñas podía ser una estrategia para transponer las puertas de la escuela y conseguir situarla en la comunidad y en la sociedad.

Convoqué para llevar adelante este trabajo a alumnos y alumnas de la escuela que estuvieran entre quinto y noveno año y presenté el proyecto ante la dirección de la escuela como una actividad encuadrada institucionalmente, pero externa en relación con los parámetros establecidos por el currículo, la distribución espacial, temporal y gradual<sup>5</sup> de la escuela. Programé las actividades en tres etapas. Una primera destinada al entrenamiento del grupo para el trabajo de campo, una segunda para recolectar información y una tercera para procesar la información y producir material escrito -un texto que yo armaría con la colaboración de los chicos.

Nos reuníamos a veces, después de terminada la jornada escolar y otras veces, los sábados o domingos. Las primeras reuniones las destiné a conocer cómo percibían los chicos el lugar en el que vivían y les conté, que juntos, intentaríamos conocer qué pensaban los vecinos acerca de ese lugar y la

<sup>5</sup> Con el término gradual aludo a la organización por años -grados- consecutivos de la escuela.

escuela 40. Lo que en principio les llamó la atención fue cómo desarrollaríamos las actividades. Les expliqué que ellos elegirían lugares para visitar, harían entrevistas grabadas, tomarían fotografías y conversaríamos entre nosotros sobre lo que íbamos realizando. Tuve la impresión, desde el comienzo, que todos se entusiasmaron con los posibles paseos, el grabador y la cámara de fotos y no se preocuparon demasiado por los propósitos de la actividad. Esto me inquietó al principio, pero luego fui experimentando al lado de ellos una suerte de entusiasmo por la inmediatez de lo vivido que me despojó de toda preocupación por explicitar y aclarar. Fue creciendo en mí la confianza en una comprensión mutua que se manifestaba en los saludos, en la forma de trato, en los temas sobre los que me hacían comentarios, en los acercamientos durante el horario escolar, entre otras circunstancias.

### **La plaza: descubrir lo cercano**

La primera actividad grupal que realizaron fue dibujar el plano de Villa La Florida y contarme cuáles eran los lugares importantes que tendríamos que visitar para entrevistar gente. La plaza central, que está ubicada frente a la escuela, fue el primer lugar que quisieron visitar y el que dibujaron con más detalle y colorearon con más dedicación. A mí me sorprendió el dibujo y la seguridad con la que me propusieron ir a la plaza. El dibujo, porque nunca había visto la plaza como un espacio tan alegre y tan lleno de objetos como el que veía allí dibujado. La seguridad, porque hasta ese momento a mí me habían llegado versiones coincidentes de docentes, madres y auxi-

liares de la escuela, respecto a que esa plaza era un lugar peligroso que no se utilizaba para realizar ninguna actividad escolar.

Cuando les pregunté a los chicos si ellos iban a la plaza, me dijeron que sí. Ellos sabían que de noche era siempre peligroso pero durante el día podían ir. Yanina, una de las nenas me dijo "*están los chicos que se drogan, pero ellos no se meten con vos, ni te pelean, ni nada*". La mamá de Yanina tenía un puesto en la feria que funcionaba en la plaza los sábados y los domingos por la tarde vendía libros. Para ella y para los otros chicos, así como para una gran parte de los vecinos, ir los fines de semanas a la plaza era un paseo.

Concurrí varios sábados y domingos con los chicos para estar en la plaza, sacar fotos, entrevistar feriantes, jugar, conversar y también comprar y experimenté junto a ellos la alegría y la tranquilidad que compartían los vecinos que vendían, los que compraban, los que tomaban mate y comían, los que jugaban a la pelota, los que jugaban con los niños, los que paseaban, miraban y conversaban. Nos desplazábamos de un lugar a otro en grupo y ellos no cesaban de hablar entre ellos y conmigo. Se ocuparon de mostrarme gente que conocían y como estaba distribuido el espacio en la plaza.

Sin ninguna formalidad, entre otros comentarios, los chicos me iban enseñando cómo estar y moverme en la plaza. Era sencillo reconocer los lugares ocupados por los puestos de los feriantes y el espacio destinado a juegos de plaza, pero no era nada fácil, para una extranjera como yo, reconocer los lugares en los que era o no conveniente quedarse.

Por ejemplo, la fuente -una cons-

trucción de cemento que había funcionado hasta años atrás como fuente de agua- no era un lugar apropiado. En un momento en que querían que nos sacáramos una foto todos juntos me dijeron que no nos sentáramos allí y surgió el siguiente diálogo:

"*Abí siempre están los pibes que toman y también fuman*"- me dijo Yanina.

"*¿Son de aquí?, ¿ustedes los conocen?*" -pregunté

"*Sí, siempre están*"-contestó Daniela

"*¿Dónde viven?*-pregunté

"*Por ahí*"- dijo Daniela

"*Pero, ¿son de acá?, de La Florida?*"- pregunté

"*No sé, yo no hablo con ellos*"-contestó Yanina

"*¿Por qué?*-pregunté

"*Mi mamá dice que mejor que no hable*"-dijo Yanina

"*A mí me dan miedo*"-dijo Daniela

"*¿Por qué? ¿Ninguno de ustedes los conoce?*"-insistí

"*Él sabe*" -dice Yanina y señala a Fabián.

Fabián se ríe mirando hacia el piso

"*¿Vos los conoces?*"- le pregunto

"*Sí*"- dice tímidamente Fabián

"*¿Qué hacen?, ¿por qué les tienen miedo?*"-le pregunto

Fabián levanta sus hombros como diciendo *no sé o no me importa*

"*Es por el hermano*"- dice Rodrigo

Los chicos se empezaron a acomodar en una goma de camión colocada en la arena para sacarse la foto mientras discutían quién la sacaría y el diálogo anterior se interrumpió.

Conversaciones como estas en las que los chicos me indicaban límites espaciales que no había que franquear, se produjeron muchas veces durante nuestros paseos. Nunca daban demasiadas explicaciones ni contestaban mucho mis porqués, más bien se desinteresaban cuando yo comenzaba a mostrar una actitud de indagación. Su desinterés resultaba muy instructivo para mí, me reubicaba en mi labor de etnógrafa obligada a asumir que no era yo -adulta- la que dirigía la situación.<sup>6</sup>

Aquello que fui aprendiendo durante el trabajo de campo con los niños enriqueció, de un modo que no tenía previsto, la información para mi estudio. En lo que decían y hacían los chicos yo captaba la complejidad de una situación. La presencia de *jóvenes que toman y fuman*, desde la mirada de los adultos escolares, era un dato que indicaba de manera absoluta que en la plaza no había que estar. Mientras que, desde la perspectiva de estos niños y estas niñas, sólo revelaba que había que evitar un sector circunscrito de la plaza. Esto expresaba una aguda comprensión de la convivencia y las interacciones, así como una diferencia-

<sup>6</sup> Esta reflexión está inspirada en Gareth Matthews, un filósofo interesado en comprender el pensamiento filosófico de los niños "Gran parte de lo que los adultos decimos a los niños, es muy cuestionable en el mejor de los casos, y merece ponerse en duda. Sin embargo, los adultos generalmente hacemos a un lado la objeción de un niño diciéndole con voz disgustada: 'Oh, tú sabes lo que quiero decir'. Qué intimidante, que injusto, qué insensibilizadora puede ser esa respuesta de disgusto! Si nos detuviéramos a reflexionar seria y sinceramente, podríamos comprender con claridad que, bastante a menudo, en realidad no era nada claro lo que suponíamos que queríamos decir" (1983: 35).

ción en los modos de ser y estar en ese mundo que era la plaza. Con esta expresión aludo a que el sentido que los sujetos dan al mundo depende de su posición en él. (Merleau-Ponty; 1984).

### ***El libro de los chicos y los personajes del barrio***

Como señalé al principio, la riqueza del trabajo con los chicos fue especialmente importante no sólo por el caudal y tipo de información, sino también por la selección y el ordenamiento de la información que produjeron.

En función de entrenarlos para hacer el trabajo de campo, en diferentes momentos, les propuse a los chicos jugar a preguntar y responder entre nosotros. Yo aprovechaba esas circunstancias para hacer indicaciones en función de que la formulación de preguntas no condujera a respuestas cerradas en afirmaciones o negaciones y para que orientaran las conversaciones hacia los temas que interesaban. Por otra parte, estas mismas situaciones convocaban a los chicos a hacer comentarios que, en muchos casos, eran críticos respecto a la forma de preguntar.

En este trabajo no me voy a detener en el análisis de las entrevistas realizadas por el grupo de chicos. Sólo me interesa hacer un breve comentario respecto a las actitudes que ellos tenían cuando entrevistaban. Nunca escuché comentarios en los que se pusiera en duda o se criticara algo referido al contenido de lo que decían los adultos entrevistados. Sí observé gestos de aburrimiento, impaciencia e incompreensión mientras entrevistaban. No logré nunca que pusieran en palabras

esto que yo veía en su gestualidad y describía en mis notas, sin embargo entiendo que esta selección perceptiva también operó durante el proceso de selección de fragmentos de las entrevistas para la producción del texto grupal. Cuando comenzaron a desarrollar las actividades destinadas a la producción del texto, la primera tarea que realizaron en función de la organización del trabajo escrito, consistió en leer las entrevistas que ellos habían realizado -y que yo desgrabé- señalando los párrafos que consideraban importantes. Al observarlos deteniéndome en lo que señalaban, entendí que efectivamente se materializaba una selección ya presente en las situaciones de entrevista. Por ejemplo, ninguno de los chicos marcó como importante los párrafos en los que los felicitaban a ellos por la tarea que estaban haciendo, ni aquellos que tenían tono de consejo. Estaba claro, aunque no dicho, lo que no interesaba contar para que otros leyeran. Y también, rápidamente supe, lo que querían que se incluyera en el texto.

Con respecto a la cantidad de texto que quedó afuera de esa selección, no logré en ningún caso una explicación. Entiendo, a partir de las notas en las que describí las situaciones de lectura del grupo, que había dentro de ese conjunto largo de textos, partes que no interesaban a los chicos, otras que no entendían, y tal vez también algunas que les resultaban aburridas o ni siquiera las leían. Dada esta indiferenciación en mi percepción, en principio, no me detuve a pensar en los textos que quedaban fuera de la selección, sino en aquellos que casi sin titubeos, elegían.



Completada la lectura de las entrevistas, se las distribuyeron entre ellos: ninguno leyó todas. El grupo discutió una organización del texto a partir de mi propuesta de organizar un índice y le pusieron nombre a ese texto. Lo llamaron "El Libro de los Chicos. Averiguando algo más: Leyendo la historia de nuestro barrio y de nuestra escuela" y clasificaron los párrafos señalados en cinco temas: la plaza, los bomberos, Fernando, la escuela y los sentimientos sobre el barrio.

Es particularmente interesante la inclusión de Fernando como tema. Fernando es un hombre que vive en la calle desde hace aproximadamente cuarenta años y muchas personas con las que los chicos conversaron lo nombraron entre los tres personajes más importantes de La Florida. Las tres personas que distinguieron fueron el médico, el cura y Fernando. Sobre los tres tenían información dada por los entrevistados, sin embargo se dedicó una de las seis partes del libro a lo que se decía sobre Fernando.

La selección que realizaron provocó mi perplejidad. Me pregunté ¿cuál era el significado de esta elección, descartando figuras más prestigiosas como un doctor, un cura u otras personalidades que también habían sido mencionadas por los vecinos? Y luego me planteé y ¿por qué no, él?

Ciertamente si algo llama la atención es que cuando se hacen preguntas acerca del lugar en el que viven, las personas coinciden en destacar la presencia y el afecto hacia una persona que habitualmente no sería ponderada dada su condición de *ciruja*<sup>7</sup>.

Fernando ocupa en El Libro de los

Chicos un capítulo titulado "*Fernando, nuestro patriarca*". Se refieren a él en palabras de adultos como "*una verdadera institución*". A los demás en relación con él, a través de un "*¡Todos lo quieren!*". A su modo de vida, diciendo que "*es como que no es un vagabundo cualquiera, desconocido. Es un vagabundo de la zona que se quedó acá y vive acá*". A su origen haciendo notar que "*la identidad de él es indefinida, nadie sabe quién es ni de dónde vino*". A su persona destacando el color de sus ojos: "*él dormía con su perro y su gato Y las bolsas. Y siempre, unos ojos azules*".

Este modo de construir los datos por parte de estos niños colaboradores abrió mi perspectiva de análisis hacia un lugar insospechado. Lo que ellos habían seleccionado del conjunto de discursos que hablaban de Fernando instalaba dentro de la historia de Villa La Florida a un personaje muy cercano a una representación mítica, que condensaba sentidos de la vida social sobre los que yo necesitaba trabajar.

### ***El adulto extraño por los niños***

El viraje que se produjo a partir del cuarto mes en mi trabajo de campo al incorporar las experiencias e interpretaciones de alumnos y alumnas de la escuela, con un status equivalente al de los adultos, me permitió percibir la medida en que mi perspectiva anterior centraba la investigación en el punto de vista de los adultos y diseñaba el problema como una "cuestión de adultos": eran las opiniones de los adultos las que me revelarían el mundo de la escuela y sus contornos. Había aquí, al menos, dos formas de distorsión.

<sup>7</sup> Ciruja se utiliza en términos genéricos para nombrar a personas harapientas, que no tiene casa y viven de lo que recogen o les dan.



Una, se derivaba de un planteo inicial sesgado respecto del tema y del problema de investigación, en el que sobreestimé los comportamientos, apreciaciones, valoraciones e interpretaciones de los adultos para comprender las modificaciones que sufrió la vida cotidiana escolar y subestimé el interés inherente a las contribuciones de los niños.

La otra, muy vinculada a la anterior, consiste en un modo sesgado de recolección de datos: el adultocentrismo. No sólo desestimaba de manera "natural" lo que hacían y decían los niños y las niñas con relación a lo que sucedía, atribuyéndole un lugar central a los adultos, sino que además tendía a comprender sus comportamientos desde parámetros propios de los adultos. En los términos de Fine y Sandstrom, esta distorsión puede ser entendida como una forma de etnocentrismo y se agrava al estar sostenida en

*"suposiciones que pueden parecer válidas porque hemos sido niños alguna vez y porque los vemos muy a menudo" (1988: 35).*

Ambas distorsiones tienen en común un supuesto que opera al modo de una matriz desde la que se asume que

*"las acciones diarias de los niños son en su mayor parte triviales, dignas de atención sólo cuando parecen lindas o irritantes; que los niños necesitan estar activamente manejados o controlados, que los chicos son relativamente recipientes pasivos del entrenamiento y la socialización de los adultos" (Thorne; 1993: 13)*

Al no colocar de manera narrativa las experiencias con los niños -lo que

implica incluir sus percepciones, impresiones e interpretaciones de las mismas- no sólo participaba de supuestos similares a los descriptos por Barrie Thorne, sino que además como un efecto de esto mismo, dejaba afuera una parte de mis propias experiencias. Al entender estas distorsiones asumí que no ver al otro o mantenerlo en una relativa invisibilidad, no sólo produce que una parte del evento quede oculta a nuestra mirada, sino también que una parte del investigador quede invisibilizada para uno mismo. La modificación de mi posicionamiento -social, emocional, físico y teórico- permitió desafiar dificultades, generar nuevas experiencias y ampliar las posibilidades de mi reflexividad.

En este sentido me resulta valiosa la siguiente reflexión de Paul Willis:

*"El punto de compromiso con el trabajo de campo, lo que te impulsa a enfrentar las dificultades, dilemas y peligros en el campo, es darte a ti mismo la posibilidad de sorprenderte, de tener experiencias que generan nuevos conocimientos no totalmente prefigurados en tus posiciones iniciales" (2005:113.)*

Esta es una de las claves para entender también el proceso de extrañamiento antropológico que provocó esta experiencia de realizar etnografía con niños.

El proceso de extrañamiento forma parte necesaria de cualquier investigación antropológica y adquiere algunas señas particulares en cada estudio. En este que estoy analizando, tiene una relevancia especial el hecho que un grupo de niños y de niñas hayan generado en la investigadora un proceso que hizo visibles suposiciones

"naturalizadas" por otros "nativos" adultos y por la investigadora.

En primer lugar, como ya fue expuesto anteriormente, pude explicitar supuestos relativos a los niños, lo que en términos de extrañamiento antropológico significa que el investigador se asuma a sí mismo como novicio en relación a los niños que están definidos como aprendices de la propia cultura (Thorne: 1993). En este sentido, es importante recordar que "es la dimensión de autoridad, en particular, la que separa la investigación con adultos de la investigación con niños" (Fine y Standstrom; 1988: 14). De ahí que resulta especialmente importante reflexionar sobre quién es uno mismo como investigador en su relación con los niños. En mi caso la experiencia que me resuena más cercana a la mía, es la descrita por Jan Nesper refiriéndose a su trabajo con niños en la escuela de Roanoke, Virginia:

*"Yo fui simplemente un contexto para los niños. Fui un marcador de escenarios, situaciones y actividades particulares que los niños sabían que podían apropiarse (al menos en parte) para sus propios usos. Mi presencia y actividad definió un cierto espacio por afuera de los constreñimientos de los maestros, un espacio en el que los niños tenían una relativa rienda libre para hablar e interactuar" (1997: 226)*

En segundo término, los modos de mirar de los niños generaron en mí un proceso de des-naturalización del espacio urbano que en concreto significó, por ejemplo, una absoluta transformación de mi percepción de la plaza y varias reescrituras de su descripción. Es por eso que considero

aquí la presencia de dos procesos que se combinaron. Por un lado, reaprendí a ver a partir del mirar de los chicos relativamente menos clausurado que el de los adultos -y el mío- y más comprimido en términos de distancias y alturas. Por el otro, la posibilidad que se abrió a partir de esta nueva visión adquirida produjo una suerte de reconstitución del lugar etnográfico.

En tercer lugar, la incorporación de las perspectivas de los niños y las niñas dando cuenta a su manera de aspectos del imaginario social, reorientó mi reflexión respecto a los modos de comprender algunos aspectos de la vida social de Villa La Florida. Por ejemplo, en una figura socialmente menoscabada como la del ciruja, los pobladores han proyectado un conjunto de valores positivos -decencia, altruismo, cierta belleza y distinción, etc.- que enaltecen a su ciruja y lo transforman en un símbolo de algunos de los mejores atributos de la sociedad de La Florida.

Tal vez selecciones como estas y otras realizadas a lo largo de la elaboración del libro, puedan ser pensadas en términos de "conciencia práctica" (Williams; 1980). Es decir, considerar a las interpretaciones que hacen los niños como "un tipo de pensamiento y sentimiento efectivamente social y material" que se corresponde con lo que están viviendo y, en gran medida, es distante, diferente y hasta contradictorio con la "conciencia oficial" entre otras razones, por el hecho de no haber incorporado completamente normas y convenciones, entre ellas, las que ordenan el discurso "oficial" propio del mundo adulto situado en determinado lugar y tiempo.

Esta particular inflexión constituye

una suerte de diálogo con el mundo adulto de apropiaciones y diferencias, de zonas compartidas y zonas propias, cuya adecuada comprensión permitiría evitar un doble riesgo: el de subsumir las voces y comportamientos

de los niños a los de los adultos, y el de considerar esas voces y comportamientos, como una expresión autónoma que autorizaría, equivocadamente, a estudiarla como una "cultura propia de los niños". ☺

## **Bibliografía**

**Fine, Gary y Sandstrom, Kent**

1988. *Knowing Children. Participant Observation with Minors* Sage. California.

**Grover, Sonja**

2004. "Why won't they Listen to Us? On giving power and voice to children participating in social research" En: *Childhood* Vol 11 N° 1: 81-83.

**James, Allison; Jenks, Chris y Prout, Alan**

2002. *Theorizing Childhood Polity*. Cambridge UK.

**Laerke, Anna**

1998. "By Means of re-membling. Notes on a fieldwork with English children". En: *Anthropology Today*. Vol 14 N°1 3-7.

**Matthwes, Gareth**

1983. *El Niño y la Filosofía*. Mexico: Fondo de Cultura.

**Merleau-Ponty, Maurice**

1984. *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.

**Nespor, Jan**

1997. *Tangled up in School Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. London: LEA Publishers.

**Rosaldo, Renato**

2000. *Cultura y Verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito: Abya-Yala.

**Thorne, Barrie**

2003. *Gender Play Girls and Boys in School Rudegers*. New Jersey: University Press.

**Williams, Raymond**

1980. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.