

## R.E.D.U.E.I. Argentina

Conferencia dictada por la Dra. Diana Milstein en el III Congreso Internacional y XI Congreso Nacional bajo el lema “Infancia y Ciudadanía en el Siglo XXI” realizado en la Universidad Nacional de Luján, Julio 2011

### *La investigación etnográfica, las infancias y los derechos de los niños y las niñas*

#### **Introducción**

Hace ya unos cuantos años que trabajo como etnógrafa y me ocupo especialmente de comprender procesos educativos. Entre mis interlocutores, en los diferentes lugares en los que he realizado trabajo de campo, siempre están adultos, que en principio cumplen tareas como educadores y educadoras, y niños y niñas que, también desde una primera consideración, son los que se están educando. Sin embargo, para que mi experiencia de campo logre su cometido y la investigación etnográfica tenga resultados, procuro desnaturalizar los límites que imponen estos modos de relación social que tienden a cristalizar roles y clasificaciones. De ahí que para esta ocasión en la que me invitaron a pensar en “agentes educativos”, niños y niñas y configuración de sus derechos, creí que lo más adecuado era retomar esta senda de la desnaturalización. La investigación etnográfica y la experiencia de trabajo de campo que ésta supone, siempre implica para los y las investigadores/as desafiar prejuicios sociales y culturales y un esfuerzo para poner la propia cultura en perspectiva y dar lugar a incorporar otras para el diálogo, la reflexión y la comprensión. En otras palabras, superar las limitaciones y distorsiones que imponen categorías, clasificaciones, comprensiones propias de visiones siempre parciales y restringidas y apreciar que

quienes habitan, trabajan y se desempeñan en los lugares en los que se desarrolla el trabajo de campo tienen agencia, interpretan el mundo y actúan en él de acuerdo a sus categorías, clasificaciones y comprensiones. Entre los que habitan esos mundos suelen estar niños y niñas, pero no en muchas investigaciones etnográficas ello/as son incorporado/as como interlocutores con agencia. Y cuando se trata de investigaciones que buscan comprender procesos educativos, esta no es una cuestión menor para el tema que estamos abordando.

En el año 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño que incluye el derecho que tienen de expresar sus opiniones y que éstas deben ser tenidas en cuenta, lo que implica también que los niños y niñas deben ser escuchados (art. 12). Sin embargo, el reconocimiento de los niños como sujetos sociales con ideas que pueden contribuir a cambios que modifiquen sus lugares como grupo social -en el plano económico, social, institucional, legal- continúa siendo irregular y casi inexistente en los países del mundo occidental. “Una ironía frente al compromiso establecido en los Derechos del Niño a la participación de niños de todo el mundo” (James, 2007: 261)

En la década del 80 también se consolidaba el campo de la Sociología y la Antropología de la infancia, abriendo un debate -hacia el interior de estos campos académicos y hacia otros campos de interés sobre el tema- en torno al status que se les otorga a lo/as niño/as como sujetos sociales con capacidad de agencia para involucrarse en las dinámicas sociales, políticas y culturales de los diversos escenarios en los que actúan. En el mismo sentido se presentaron también otros discursos en la misma época y posteriormente, cuya preocupación central era escuchar las voces de los niños y las niñas o darles la voz. Sin embargo, no es lo más común que sus voces sean escuchadas y sus opiniones se consideren calificadas. Dar voz a los niños no consiste simplemente en dejar que lo/as niño/as hablen, se trata más bien de aceptar que la contribución que ello/as nos acercan y proveen con sus interpretaciones y opiniones, es una perspectiva única para nuestra comprensión de los mundos sociales que estudiamos (James, 2007: 262).

El argumento que intentaré desarrollar y fundamentar es que la investigación etnográfica es una fuente de conocimiento fecunda para buscar formas de practicar –en el sentido de hacer, actuar, ejercitar, ejercer- el derecho de los niños y niñas a opinar y ser escuchados, y que los denominados agentes educativos tienen la posibilidad de nutrirse de la experiencia de los etnógrafos para desarrollar sus tareas. Y así, no sólo ofrecer posibilidades de practicar este derecho sino, sobre todo, podrán jerarquizarlo y tornarlo uno de los ejes de los procesos educativos.

### **Etnografía con niños y niñas**

La idea de incorporar a los niños y las niñas como “informantes”<sup>1</sup> durante el trabajo de campo en la investigación etnográfica no es muy novedosa. Pero sólo desde la década del 70 del siglo pasado algunos pocos comenzaron a reflexionar sobre esto. Una de las pioneras fue la antropóloga norteamericana Mary Ellen Goodman (1972) quien en un trabajo inaugural en la búsqueda por aprehender el punto de vista de los niños sobre la realidad social, argumentó que los niños por ser miembros de la sociedad y tener un manejo particular de la cultura debían ser considerados “informantes” calificados. Otra antropóloga británica, Charlotte Hardman (1973), publicó un artículo en una revista muy importante de Antropología en el que se preguntaba sobre la posibilidad de una antropología de los niños. Estos primeros señalamientos tienen para nosotros un fuerte significado porque reflexionan sobre las interpretaciones de niños y niñas y las consideran para la construcción de conocimiento científico válido sobre el mundo social estudiado. Por otra parte vemos que desde un inicio queda planteado el debate entre los conceptos infancia (childhood) y niño/as (children). El debate en torno a las diferencias implicadas en el uso de estas expresiones están actualmente vigente y se le ha agregado otra diferenciación: una infancia o múltiples infancias. Este interés recién adquirió mayor relevancia en la década del ochenta en que comenzó a definirse con claridad un campo de estudios etnográficos de la

---

<sup>1</sup> Utilizo el término informantes porque así son denominados clásicamente los pobladores nativos del lugar estudiado por los antropólogos.

infancia. Robert Levine en un artículo dedicado a realizar una breve historia de la etnografía de la infancia, caracterizó a los estudios etnográficos de la infancia como “relatos descriptivos basados en observaciones de campo y entrevistas, de las vidas, actividades y experiencias de los niños en un lugar y un momento determinados, y de los contextos sociales -culturales, institucionales, económicos- que dan sentido a sus comportamientos en dicho lugar y momento (...) La etnografía de la infancia se basa en la premisa – constantemente reexaminada en la investigación empírica- que las condiciones y formas de la infancia tienden a variar en la tendencia central de una población a otra, son sensibles a los contextos específicos de la población, y no son comprensibles sin un conocimiento detallado de los contextos social y culturalmente organizados que les dan sentido (Levine, 2007: 247). Ese reexamen permanente al que se refirió Levine derivó hacia trabajos etnográficos que incluyeron a niño/as como colaboradores de los investigadores en distintas instancias. De modo tal que en estos casos corresponde hablar de etnografía con niños y niñas.

La incorporación de la perspectiva de los niños y de las niñas en un trabajo etnográfico responde a un supuesto elemental: lo que las personas piensan, sienten, perciben e interpretan acerca de la realidad forma parte de la propia realidad. Los niños y las niñas por lo general son parte de los grupos sociales que se estudian y muy en particular cuando el foco son procesos educativos. De ahí que sus puntos de vista y perspectivas sobre lo que acontece también constituyen la realidad social que etnográficamente se procura conocer y comprender. Durante estas últimas décadas la investigación etnográfica se ha enriquecido con una variedad de diferentes formas de incorporación de niños y niñas como colaboradores en las investigaciones y también como investigadores. A nivel internacional pueden consultarse importantes aportes reunidos por Pia Christensen y Allison James (2002). También merece citarse el primer simposio

internacional realizado en nuestro país en el año 2009 convocado para discutir específicamente etnografías con niños, niñas y adolescentes.<sup>2</sup>

Dada la limitación de la extensión de este texto, es imposible una presentación detallada de la variedad de proyectos llevados a cabo con resultados fructíferos con niños y niñas de distintas edades. En su lugar he optado por presentar el relato de mi experiencia de trabajo etnográfico en colaboración con niños de entre 10 y 13 años. Considero que puede servir para mostrar la validez de mi planteo por distintas razones, pero sobre todo, porque con los grupos de niños nos preguntamos, realizamos trabajo de campo, desarrollamos análisis y elaboramos textos.

### **Conocer: una experiencia colectiva**

Mi preocupación por entender que hacen, sienten, piensan y dicen los niños y las niñas como parte de la comprensión de los procesos educativos me acompaña desde mis primeros pasos en la investigación, hacia finales de la década del ochenta. En un primer proyecto con el que trabajé durante ocho años me interesé por cómo aspectos nucleares del proceso de escolarización podían comprenderse desde una mirada y un análisis de los cuerpos de niño/as y adulto/as desplegando sus acciones, comportamientos, gestualidades, expresiones, etc (Milstein y Mendes, 1999). En un proyecto posterior, analicé las manifestaciones de la crisis de legitimidad del Estado provincial en el interior de la vida escolar, a través de la reconstrucción de la pugna de interpretaciones y resignificaciones de las relaciones entre la escuela y el hogar y lo público y lo privado e ingresaron como parte de mis análisis opiniones de los niños y de las niñas (Milstein, 2003).

Pero fue recién en la investigación que desarrollé entre 2004 y 2007, cuando descubrí que mis interlocuciones con niños y niñas tenían una importancia central para problematizar los temas de mi estudio. Yo había tomado como referente

---

<sup>2</sup> I Simposio Internacional “Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes en contextos educativos” realizado en octubre del año 2009 en el Instituto de Desarrollo Económico y Social de Buenos Aires. Los trabajos allí presentados pueden consultarse en <http://encuentrosetnograficos.weebly.com/>

empírico a una escuela de Villa La Florida, una localidad de Quilmes situado en el conurbano sur bonaerense. Allí estudié en detalle las formas de hacer y estar en la política que confluyen en la escuela, cómo éstas irrumpen en las tareas, actividades y rutinas de la vida cotidiana, de qué modo gravitan en la organización escolar y comprometen la distribución instituida del poder y cómo intervienen diversas redes de sustentación comunitarias barriales y distritales, político-partidarias e institucionales. También analicé el impacto educativo que tiene sobre los niños y las niñas esta politización de la escuela, lo que implicó un fuerte cuestionamiento a esquemas arraigados de clasificación de alumnos y al imaginario escolar relativo a la idea de infancia (Milstein, 2009). En gran medida, los resultados obtenidos guardaron directa relación con los dos períodos de labor etnográfica desarrollada con niños/as que ocuparon una parte de mi trabajo de campo durante 2004 y 2005.

Concretamente desarrollé investigación etnográfica con un grupo de siete alumn@s de la escuela durante el primer año y con otro grupo de seis, durante el segundo. Con ellos organicé un equipo de trabajo que participó de actividades que abarcaron momentos de trabajo de campo –recolección de datos y análisis- y de escritura – como coautores de dos textos. El trabajo de campo incluyó un conjunto de actividades que realizábamos en el edificio escolar y fuera del mismo. Nos reuníamos una o dos veces por semana, a veces durante dos horas; otras veces, las actividades duraban hasta cuatro y cinco horas. Usábamos algún día del fin de semana y horarios de tarde, luego de finalizada la jornada escolar. Los primeros encuentros con ambos grupos los dedicamos a pensar y decidir el tema sobre el que desarrollaríamos nuestro estudio, qué haríamos juntos, quiénes participarían, cómo organizaríamos nuestras actividades. Yo les conté el tema de mi investigación pero no se interesaron particularmente. Lo que realmente los interesó grupalmente fue conocer el lugar en el que vivían, a través de lo que les podían contar personas de Villa La Florida y lo que ellos mismos sabían. Las primeras actividades de campo las desarrollamos en nuestras reuniones: dibujar un mapa de lugar tal como lo recordaban, contarme a mi detalles -ya que hacía poco tiempo que yo estaba en la zona-, intercambiar historias de sus familias,

entrenarse en preguntar, planificar los recorridos a realizar, las visitas a lugares y las personas a entrevistar. Durante este primer período con ambos grupos fue un gran desafío para mí “encontrar modos concretos de evitar que mi lugar fuera el que “naturalmente” se producía en las interacciones: enseñante, cuidadora” (Milstein, 2010: 72).

El segundo período lo dedicamos a recorrer el barrio, visitar instituciones, negocios y casas, entrevistar vecinos. Equipados con un grabador y una cámara fotográfica que los niños y las niñas utilizaban sin restricciones, realizamos actividades de observación, observación participante, entrevistas que ellos registraban grabando, fotografiando y comentando y yo registraba en mi cuaderno de notas. Los recorridos que realizamos por la localidad incluyeron varias visitas a casas e instituciones y caminatas por las calles y espacios verdes. Durante estos recorridos experimenté cómo la interacción dialógica con los niños y las niñas traspasaba lo verbal e incluso lo gestual. Entendí que en el andar juntos compartíamos modos de vivir el espacio, formas de usar el tiempo y maneras de percibir lo que nos rodeaba. En ese andar había mucho conocimiento.

Si bien yo les había regalado un cuaderno para que cada uno hiciera anotaciones, ninguno de ellos se entusiasmó con escribir. Decidí entonces realizar desgrabaciones de todas las entrevistas, de nuestras conversaciones grupales y de todas las situaciones en las que sosteníamos diálogos. Con ese material escrito y las fotos impresas trabajaríamos en el período final para organizar textos. Durante el tercer período, compilamos dos pequeños libros, parecidos a folletos, armados de manera artesanal y doméstica, destinados a otros chicos, familiares, vecinos y docentes. Para componer estos textos los chicos seleccionaron fragmentos de las desgrabaciones usando el estilo “recortar y pegar”, seleccionaron fotografías, organizaron índices temáticos, colocaron los títulos, escribieron algunas pocas frases y revisaron borradores de los textos antes de la edición final. Yo participé coordinando estas actividades, escribiendo y transcribiendo en la computadora –en esta escuela los niños no tenían a disposición equipos de computación-, colaborando con la lectura y la selección, y editando los libros. A medida que los chicos iban seleccionando fragmentos e

imágenes, yo advertía una coincidencia, una suerte de lógica implícita que a veces yo no captaba. Esa lógica estaba vinculada a formas de organización de la experiencia, la emoción y el afecto estrechamente ancladas en el cuerpo que yo no había alcanzado a compartir y que no requerían argumentaciones verbalizadas. Ambos libros fueron presentados en el acto de fin de curso de la escuela donde familiares, docentes, auxiliares de servicio y alumnos y alumnas tuvieron oportunidad de mirar, leer, hojear, según los casos.

Ambas experiencias me convencieron de manera definitiva que para entender realidades sociales en las que participan niños y niñas, hay que incorporar sus conocimientos e interpretaciones. Y también que para incorporarlos tenemos que estar y entregarnos para construir con ellos una relación diferente a las conocidas. Cuando conocí a este grupo yo ya era madre y maestra, por nombrar dos de los roles femeninos claramente adultos y vinculados a la socialización de los niño/as. Cuando comencé con el proyecto de incorporar a los niño/as como co-investigadores, sabía que el punto clave para mí era lograr una relación horizontal que creara las condiciones de producción cooperativa de conocimientos. También sabía que esa relación sólo era posible construirla con quienes serían mis colaboradore/as y que tendría que lidiar con mi predisposición a impartir enseñanza, cuidado y protección para permitir que nuestros encuentros etnográficos dieran lugar a la generación de conocimiento. Si yo colocaba a mis interlocutores como desvalidos, vulnerables, subordinados, inocentes, los desautorizaba de hecho como conocedores. Tiempo después, cuando ya habían pasado tres años del trabajo pude colocar en palabras un aspecto central de esta horizontalidad que había logrado. Se trataba del aspecto temporal de nuestro posicionamiento. En otras palabras, trabajé conmigo misma para ubicarme en una temporalidad compartida. No ver en ellos el futuro que aun no está ni en mí, el pasado que ya fue <sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Esta reflexión fue inspirada por la lectura de "Time and the other" del antropólogo holandés Johannes Fabian desarrolló un análisis crítico sobre las consecuencias negativas que ha tenido para el desarrollo del conocimiento antropológico la negación de la co-temporaneidad (*coevalness*). Sostuvo que compartir una misma temporalidad es una condición para que se establezca comunicación entre el/la etnógrafo/a y sus



Varios autores han hablado del trabajo de campo etnográfico en términos de una resocialización del /a investigador/a. Sin embargo, cuando, como en mi caso, esta vivencia se produce como resultado de haber investigado con niños y niñas, tiene una fuerza imprevista, porque pone en cuestión uno de los rasgos identitarios más naturalizados: ser adultos -con todos los supuestos que esto conlleva. Y este proceso de extrañamiento con mi condición de adulta fue posible porque desarrollé un largo proceso de reflexión con los niños y las niñas, que se desplegó en diferentes contextos y desarrollando actividades de producción de conocimiento de manera cooperativa.

Actualmente, con un equipo de cinco investigadores estamos desarrollando un nuevo proyecto de investigación etnográfica<sup>4</sup>, iniciado en el 2010, sobre procesos políticos en la vida cotidiana de escuelas primarias de la ciudad de Neuquén. Para llevarlo a cabo elegimos como referente empírico a dos escuelas situadas en un barrio del oeste de la ciudad de Neuquén. Sobre la base de los resultados del proyecto que realicé en Quilmes, optamos por incorporar un grupo de niños y niñas como co-investigadores. Esta vez el lugar de constitución del grupo no fue la escuela sino un comedor vecinal y allí se agruparon seis niños y tres niñas para compartir trabajo de campo y la producción de un texto. Los primeros resultados de esta investigación en colaboración con niños muestran su fecundidad en términos de conocimientos. Puntualizo tres cuestiones como ejemplos. En primer lugar los niños y las niñas nos instalaron en el barrio. Por condiciones que aun estamos analizando, estar en la escuela no nos otorgaba a lo/as investigadore/as un lugar en el barrio y sabemos que la generación de confianza por parte de los pobladores es un aspecto fundamental en términos de acceso al campo. En segundo lugar, la elección de lugares y recorridos liderada por los niños y las niñas fue acompañada por continuas reflexiones verbales y gestuales que nos

---

interlocutores ellos y subrayó que, si el etnógrafo se engaña instalándose en una distancia temporal, se disipa el objeto de su investigación (Fabian; 1983: 32).

<sup>4</sup> Proyecto de investigación “La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén”, subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue. 2010-2013

permitieron focalizar elementos, eventos, instituciones, personas directamente vinculadas a nuestro problema de investigación. Concretamente, por ejemplo, nos vincularon con el mundo de las “canchitas” y las ligas de fútbol del que los varones participan y que tanto ellos como nosotros sabemos que tienen un peso fundamental en la vida política cotidiana del barrio. En tercer lugar, sus actitudes y reflexiones nos ayudaron a relativizar el lugar que ocupa la escuela para estos niños y sus familias. A punto tal que algunos docentes de las escuelas se quedaron perplejos cuando leyeron el libro y advirtieron el conocimiento que allí se había organizado.

### **“Agentes educativos” y derechos del niño**

Pensando acerca de lo que significa el trabajo para los niños una investigadora colombiana, Zandra Pedraza (2007), escribió:

*“(…)El tenor general de la Convención de los Derechos del Niño, guía fundamental para el diseño y la comprensión actuales de la niñez, bajo la noción de protección reproduce los principios jerárquicos del mundo adulto sobre el infantil, de la misma forma como el siglo XVI argumentó acerca del disminuido poder de raciocinio de los indígenas americanos y la consecuente necesidad de encomendarlos a alguien, o como el siglo XVIII discutió la existencia o inexistencia del juicio femenino para dictaminar la necesidad de que las mujeres fueran protegidas y dirigidas por la razón e inteligencia masculinas, dada su naturaleza infantil. En ambos casos el tribunal capaz de discernir acerca de estos asuntos es uno masculino y también adulto que se arroga el derecho de una madurez fuera de cuestión, de un conocimiento cierto acerca del devenir y la forma de acercarse a él, y emplea la noción de infantil para producir al otro por antonomasia de su razón: el niño. La percepción cultural de la infancia como una etapa de preparación para la adultez, como una vía para adquirir el conocimiento propio del adulto, sus destrezas y habilidades, carece de todo acercamiento émico y se muestra indolente frente a las posibilidades de la alteridad cognitiva, de la diferencia de potencialidades en las que se desenvuelve el niño.”*

Precisamente los relatos de mis experiencias de trabajo etnográfico con niños y niñas intentan mostrar que es posible extrañarse de esa percepción de la infancia utilizando un acercamiento que nos permite entendernos con los niños y niñas desde sus visiones del mundo, dando lugar a su reconocimiento como “otros” que

saben, tienen conocimiento, autonomía para pensar y reflexionar. En este sentido, como habrán podido advertir, al referirme a mis investigaciones con niños y niñas, además de referirme a sus perspectivas, opiniones, interpretaciones, puse especial énfasis en sus conocimientos. Aceptar plenamente que saben y conocen implica para los adultos entrar en los mundos de comprensión de los niños y modificar sus propias comprensiones e inclusive sus propias agendas de temas y problemas.

Puse entre comillas el término agentes educativos porque considero que los adultos participan, intervienen, conducen, comparten, obligan, permiten, etc., pero no agencian la educación de los niños. No me extenderé en esto porque no es el tema de este trabajo, pero vale la aclaración para comprender el modo que elegí para encarar esta presentación.

He intentado mostrar, con ejemplos tomados de mi propia experiencia y menciones a otros trabajos etnográficos, las perspectivas válidas y fecundas que se abren para nuestra intervención como educadores en cuestiones vinculadas con los Derechos del Niño. Ahora bien, toda reflexión sobre esa intervención tiene como condición imprescindible trabajar previamente en nosotros –quiero insistir sobre ello- para desnaturalizar ese modo de ser adulto que nos coloca en un lugar jerárquico con capacidad para ejercer nuestros derechos y decidir sobre los derechos de otros. Esa desnaturalización nos permitirá advertir, como he expuesto a lo largo de esta presentación, cómo esos otros organizan, al igual que nosotros, sus experiencias y emociones, las ordenan y clasifican y apelan a distintos recursos y lenguajes. Pero hay algo más, que tiene una importancia crucial para nosotros adultos -educadores, etnógrafos- este proceso de desnaturalización y de “descubrimiento” de los otros, es también una modificación del nosotros adultos, en la medida en que no sólo se transforma la visión de los otros, sino también la misma adultez de los adultos. Una vez más, tal como alguna vez lo intuyeron en su etapa heroica los iniciadores de la nueva educación, es dable constatar que la relación con los niños abre la posibilidad del redescubrimiento de aspectos silenciados de nuestra propia adultez encasillada en definiciones convencionales,

de modo tal que oír a los niños pueda ser una manera inédita de oírnos a nosotros mismos.

### **Referencias bibliográficas**

Christensen, Pia y James, Allison (2002) *Research with children. Perspectives and practices*. Londres: Routledge.

Goodman, Mary Ellen (197) *The culture of childhood : child's-eye views of society and culture* . Nueva York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University

Hardman, Charlotte [1973] (2001) "Can there be an Anthropology of children?" en *Childhood* 8: 4 Pp 501-517.

James, Allison (2007) "Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials" en *American anthropologist* 109: 2 Pp 261-272.

Levine, Robert (2007) Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview en *American anthropologist* 109: 2 Pp 247-260.

Milstein, Diana (2003) *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2009) *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Ides-Miño y Dávila.

Milstein, Diana y Mendes, Héctor (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno* Madrid: Miño y Dávila.

Pedraza Gómez, Zandra (2007) "El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas" en *Colombia Nomadas* V 26 N 1 Universidad Central.