

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y
Desarrollo Humano

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y jóvenes en México y Argentina

Ángeles Clemente
Diana Milstein

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 2 (Septiembre)

Resumen: Este artículo representa el intercambio que mantenemos las autoras, desde hace tiempo, sobre nuestras investigaciones etnográficas con niños, niñas y jóvenes (NNJ) en contextos educativos en México y Argentina. Es un debate extendido sobre las relaciones entre investigadorxs e interlocutorxs¹; la participación, la colaboración y la coetaneidad (Fabian, 2007) como dimensiones centrales para la producción de conocimiento antropológico en etnografías con NNJ. Exploramos cómo la agencia de lxs participantes posibilita su incorporación como investigadorxs para potenciar procesos de decolonización del saber (Quijano, 2000). Apoyadas en una noción extendida en investigación cualitativa en Ciencias Sociales acerca de que la narrativa se genera y despliega en la interacción entre los miembros de un grupo o comunidad, mostramos diversas formas en que hemos concebido la colaboración entre lxs participantes, niñxs y jóvenes, que han trabajado con nosotras. En la primera parte hablamos de *nosotras/lxs Otrxs* para introducir a lxs protagonistas de las etnografías en colaboración, y luego nos referimos a lxs participantes NNJ con los que hemos trabajado. En la segunda parte, del *nosotras/lxs Otrxs* pasamos a una serie de descripciones y narraciones que dan sentido a la colaboración etnográfica que proponemos.

Palabras clave: Etnografía; Antropología colaborativa; Niñxs y jóvenes; Narrativas compartidas; Coetaneidad.

Abstract: This article represents the exchange that we have maintained for a long time, about our ethnographic research with children and youth (NNJ) in educational contexts in Mexico and Argentina. It is an extended debate on the relationships between researchers and interlocutors; participation, collaboration and coetaneity (Fabian, 2007) as central dimensions for the production of anthropological knowledge in ethnographies with NNJ. We explore how the agency of the participants allows their incorporation as researchers to promote processes of decolonization of knowledge (Quijano, 2000). Based on an extended notion of qualitative research in Social Sciences about the fact that narrative is generated and displayed in interactions between the members of a group or community, we show different ways in which we have conceived the collaboration among, our participants, the NNJ that have worked with us. In the first part, we talk about us/the Others to introduce the protagonists of the ethnographies in collaboration, and then we refer to the NNJ, the participants we have worked with. In the second part, we present a series of descriptions and narrations that give meaning to the ethnographic collaboration that we are proposing.

Keywords: Ethnography; Collaboration; Children and Youth; Shared narrative; Coevalness.

Video resumen / video abstract: <https://youtu.be/FjS6e8kFD8Y>

Autoras

Ángeles Clemente

Universidad Benito Juárez de Oaxaca, México

correo-e: angelesclemente@gmail.com

Diana Milstein

Centro de Investigaciones Sociales (CIS-CONICET/IDES), Argentina

correo-e: diana_mils@yahoo.com.ar

¹ Para resolver el problema del género en español, y lograr una escritura más inclusiva, hemos decidido utilizar la letra "x" cuando nos referimos en general al género masculino y femenino.

Clemente, A. y Milstein, D. (2019). Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y adolescentes en México y Argentina. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(2), 1-17. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

--- Fecha de recepción (12/10/2018) / fecha de aceptación (10/09/2019) ---

INTRODUCCIÓN

Nosotras / lxs Otrxs²

En un conocido texto de Edmund Leach hemos encontrado un disparador y un estímulo para reorganizar experiencias:

Debido al modo en que se organiza nuestro lenguaje y al modo en que estamos educados, cada uno de nosotros se sitúa constantemente en una actitud de contienda. 'Yo' me identifico a mí mismo con un colectivo 'nosotros' que entonces se contrasta con algún 'otro'. Lo que 'nosotros' somos, o lo que el 'otro' es, dependerá del contexto. Si 'nosotros' somos ingleses, entonces los 'otros' son franceses o americanos o alemanes. Si "nosotros" somos los defensores de la libre empresa capitalista, entonces los "otros" son comunistas. Si 'nosotros' somos los ciudadanos medios normales, entonces el 'otro' es un misterioso "ellos", la burocracia gubernamental" (Leach, 1967, pp. 50).

Así, a continuación, incluimos la presentación de Nosotras, las etnógrafas/autoras y lxs Otrxs, lxs NNJ que han participado colaborativamente en algunas de nuestras investigaciones.

Nosotras

Tanto Diana como Ángeles provenimos de dos disciplinas de las ciencias sociales y dos contextos latinoamericanos diferentes. Diana es una antropóloga argentina y Ángeles una lingüista aplicada mexicana. El contexto socio-político donde se formó Diana ha marcado su vida y sus decisiones. Ángeles, por su parte ha construido facetas de su identidad a partir del contexto de México, el país del sur de América del Norte. Como diría Leach, hablamos relativamente dos idiomas diferentes (1967, pp. 50). Convencionalmente, Diana y Ángeles podríamos ser consideradas el "nosotras" y los participantes en nuestras etnografías ser los "Otrxs". Sin embargo, una breve reflexión sobre nosotras mismas nos hizo ver que, en principio, nosotras también éramos la "otra" de cada una.

Dar cuenta de ciertos tramos de nuestras biografías no implica un abordaje autoetnográfico, ni tiene nada que ver con la retórica tendiente a demostrar que 'nosotras estuvimos ahí' o con la intención de transformarnos en objeto privilegiado de este artículo. No incluimos tramos de nuestras biografías como evidencia empírica ni para que operen como focos centrales de nuestros análisis y desarrollo argumental, sino que aspiramos a desplegar una escritura reflexiva y un uso juicioso de lo autobiográfico en nuestra escritura (Delamont, 2009:58). Intentamos de este modo, objetivar las formas de implicación en las realidades estudiadas, examinando el conjunto de aproximaciones previas que constituyeron el repertorio de posibilidades y obstáculos con que dialogamos constantemente en nuestro trabajo como lingüista aplicada y como antropóloga (Milstein, 2003, p. 53).

Ángeles

Al decidir qué pregrado estudiar, me incliné por las letras inglesas debido a mi fascinación por la literatura europea. Estaba feliz. No solamente iba a estudiar la lengua de Shakespeare, sino que la iba a dominar, lo que también implicaba leer a Shakespeare en su propia lengua (Leach diría que me estaba tratando de

² El significado que le damos a Otrxs a lo largo del artículo refiere a una noción de alteridad que no queda encerrada en aquellos que occidente construyó como 'otros', se aparta de la estrategia de otrorización propia de los procesos de colonización y de la racionalidad técnica.

acercar al Otro). Fue así como me convertí en anglófila y, la primera confesión, amante de Shakespeare. En términos de Quijano (2000), la colonialidad, en su máxima expresión, me tocaba en lo más hondo de mi corazón.

Al terminar la universidad, las opciones laborales no estaban para nada relacionadas con la literatura. La única opción viable era dar clases de inglés. Me fue increíblemente fácil encontrar trabajo. Generalmente en la educación básica latinoamericana, es obligatorio cursar una lengua extranjera que, en México, se reduce al inglés.

Así entré al mundo de la pedagogía, por la puerta del imperialismo lingüístico. Sin querer, me había enlistado en ese enorme ejército de profesores que van enseñando la lengua que domina el mundo globalizado que nos tocó vivir. Pasé de amante de Shakespeare a representante del Tío Sam.

Trabajé varios años como profesora de inglés de bachillerato en la Ciudad de México. Después de siete años, me mudé a Oaxaca, la parte más pobre y de mayor diversidad étnica en el sur del país. Allí tuve la oportunidad de ingresar al nivel superior en la universidad estatal de Oaxaca, donde, además de inglés, impartí cursos sobre lingüística pura y comprensión de la lengua escrita. En ese momento me di cuenta que se necesitaba profesionalizar la docencia en lenguas en esa parte del país. Así, decidí retomar mis estudios y solicité una beca para cursar la maestría en enseñanza del inglés para estudiantes de otras lenguas (TESOL, por sus siglas en inglés). En ese momento no me daba cuenta cómo, desde el mismo título, se otorgaba al estudiante, colocándolo fuera del mundo de la lengua inglesa.

Para que fuera congruente con mi sentir, la maestría y el doctorado en lingüística aplicada los cursé, gracias a dos becas del gobierno mexicano, en el Departamento de Educación de la Universidad de Londres. Con estos dos posgrados legitimé mi función pedagógica y formadora de docentes en lenguas. Sin embargo, la razón de estudiar en Inglaterra no era solamente mi inconsciente anglofilia y mis ganas de estar más cerca del Otro. En el mundo de la lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la batuta siempre la tuvieron los ingleses. Así, regresé a México a mi cátedra universitaria, satisfecha de lo aprendido y dispuesta a distribuir el conocimiento recién adquirido.

De vuelta en mi país, azarosamente me encontré con la antropología al conocer al antropólogo estadounidense, Michael Higgins, discípulo de Oscar Lewis, y especialista en estudios urbanos de Oaxaca (Higgins 1974, 1983, 1986, Higgins y Coen, 2000). Accedí de esta manera a enfoques disciplinares poco frecuentados por mí y experimenté un cambio trascendente cuando pude incluir de dónde venimos y quiénes somos, en mis modos de leer y comprender. Aprendí que parte de mi tarea como investigadora era preguntarme qué es cultura y qué es lengua, por ejemplo, y no aceptar como dadas definiciones que imponían modos de percibir, pensar y analizar; que necesitaba hacer explícita mi posición social y personal con relación a las situaciones que estudiaba para que mi comprensión fuera más aguda; que necesitaba reconocer mi eurocentrismo académico y extrañarme de esa perspectiva aprendida e incorporada, para desnaturalizar formas colonizadas de ser, estar, pensar y actuar. Este encuentro también me hizo cambiar por completo mi visión de la pedagogía, y con ello, de mi propia epistemología acerca de cómo se aprende y enseña una lengua, y de cómo se es formador de profesores de lenguas.

Poco a poco me fui dando cuenta, y al mismo tiempo, me fui horrorizando de mí misma, de lo mucho que me interesaban las calificaciones y avances académicos de mis estudiantes, de lo poco que yo sabía de ellos y, lo que es peor, de lo poco que me había preocupado antes por ellos como personas. Estaba yo tan ocupada en impartir cátedra, que las identidades de mis estudiantes se quedaban afuera. Me parecía una buena práctica no involucrarme, no conocerlos como personas para conservar mi objetividad como profesora y así ser justa en cuanto a la evaluación. Lo más grave era que yo no era la única profesora con tales prácticas.

Mi feliz encuentro con la antropología me hizo cuestionar términos como cultura, lenguaje o cognición, que antes yo daba por sentados y que no tenía que redefinir porque ya habían sido definidos. La antropología me hizo ver críticamente mi propia disciplina. En este cambio también influyeron investigadores como Alastair Pennycook y Suresh Canagarajah, que afortunadamente y desde la periferia, desde el mundo de

Ixs Otrxs, desde fuera del imperio lingüístico británico, habían empezado un movimiento anti-hegemónico conocido como lingüística aplicada crítica. Pennycook, siendo inglés abandonó su país natal y fue a vivir definitivamente a Hong Kong³, desplazamiento que desde su perspectiva fue un “auto destierro” que le permitió escribir, entre otras cosas, sobre el inglés y los discursos del colonialismo (Pennycook, 1998); la urgencia de pensar en la lingüística aplicada desde una perspectiva crítica (Pennycook, 2001); la visión del lenguaje como una práctica social que implica actividades socioculturales y agentes que las realizan (Pennycook, 2010); y la necesidad sociopolítica de problematizar nociones hegemónicas como las ideologías nacionalistas y colonialistas que han privado en el mundo colonizado y que prevalecen postcolonialmente (Makoni y Pennycook, 2007). Canagarajah lo hizo desde la colonialidad de su país natal, Sri Lanka donde escribió sobre la resistencia al imperialismo lingüístico (Canagarajah, 1999) y la necesidad de repensar la escritura académica desde una perspectiva que luche contra las implicaciones hegemónicas del mundo académico occidental (Canagarajah, 2002). De esta manera, a partir de estas discusiones empecé a trabajar con conceptos como agencia, capital cultural, praxis etnográfica, poder, colonialidad, etc.

Durante este proceso me encontré con la etnografía y me instalé en ella. La adopté como fuente epistemológica y como manera de hacer ciencia. Durante mis clases en la universidad y fuera de ella, aprendí a observar, y a hacer descripciones densas, a la manera de Geertz; a sentirme observada primero y después a integrarme a la comunidad de mis estudiantes; aprendí a escuchar desde sus lugares y a hablar desde el mío, con todas las creencias que estos posicionamientos implican. Me encontré etnográficamente en el sentido en que Fabian (2007) lo define, no sólo con mis estudiantes (formándose como profesorxs de lenguas), sino con sus estudiantes (niñxs, jóvenes y adultxs) y con los contextos en que se desarrollaban. Aprendí a contribuir y co-producir en investigación, con mis propios estudiantes como coautorxs. Entré en esa tensión dialéctica que me alejó del positivismo aprendido en mis años de posgrado en lingüística. Aprendí a reconocer la resistencia, la innovación, el hibridismo, la construcción de identidades en sistemas como el lingüístico que, para mí, habían sido intocables. Siguiendo a Pennycook (2010), tomé como unidades de análisis, las prácticas locales y con ellas la repetición y la localidad. Y reconstruí mi visión del lenguaje como intrínsecamente atado al contexto y a la actividad humana. Redefiné mi actividad pedagógica como una serie de prácticas locales que sólo se pueden capturar y entender desde el meso-nivel de análisis que nos posibilita la etnografía. Este nivel medio nos permite la descripción densa que no se encuentra en el macro nivel de las generalizaciones y que se pierde en el microanálisis discursivo y de género. Todo esto me hizo salir de los límites de la investigación universitaria para trabajar en diferentes contextos locales que se caracterizan por una subalternidad múltiple donde coinciden dos o más locaciones sociales que generalmente son causa de constante vulnerabilidad y discriminación (una combinación de clase social, origen étnico, edad, orientación sexual, habilidad, etc.). Así he podido conocer las realidades de, por ejemplo, los internos de la prisión estatal del estado de Oaxaca, uno de los lugares más olvidados de la región sur de México, donde sus habitantes sobreviven gracias a su capacidad de organización y entereza, o de Ixs jóvenes internos en el consejo de tutela de la misma ciudad, quienes, en su totalidad, se encuentran reclusos por delitos relacionados con sus difíciles condiciones económicas, sociales y educativas.

Diana

Luego de finalizar la escuela media, completé mis estudios como Profesora de Expresión Corporal y comencé la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. El clima de euforia contestataria en clases, asambleas y tomas estudiantiles, manifestaciones callejeras y la experiencia de enseñar y aprender bailando, produjeron en mí una sensibilidad que aun hoy es mi motor intelectual.

Mi formación docente se dio en un contexto inmerso en prácticas, valores e ideas revolucionarias, un Nosotrxs que atravesaba clases sociales, pueblos y naciones. Esta militancia estudiantil resultó en mi encarcelamiento por dos meses, antes del comienzo de la última dictadura militar argentina. Dejé de estudiar Ciencias de la Educación, pero me recibí como profesora de enseñanza primaria.

³ De acuerdo a David Poveda, “que “Hong Kong” sea percibido como un lugar de destierro es, en sí mismo, toda una metáfora y algo que puede ser deconstruido – siendo Hong Kong un eje económico y científico en el mundo actual” (Comunicación personal).

En 1979 emigré a la Patagonia, una realidad extraña a mí, un trabajo de desciframiento del ‘punto de vista del nativo’ (Geertz, 1999) que después, se constituyó en un antecedente y una decisiva ‘prehistoria’ de mis investigaciones etnográficas actuales. Mi primer trabajo fue un verano preparando a dos niños para el examen de año/grado de primaria. Lo que contaban me sorprendía, todo parecía muy diferente a las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. En ese entonces no sabía hasta qué punto aquel primer contacto indirecto con la escuela, involucrándome con dos personas de 10 y 12 años, había quedado registrado en mí. Por un lado, prestar atención a las interpretaciones de los niños sobre lo que sucede en la escuela y, por el otro, dejarme atravesar por la reflexividad de mis interlocutores (lxs Otrxs) en mi trabajo de campo.

Comencé como maestra de primer grado en una primaria estatal de un barrio periférico con niñxs que llevaban entre uno y tres años sin lograr aprender los primeros rudimentos de lectoescritura. Sorprendida y recelosa por esta caracterización, tomé el desafío. Eran quince niñxs, la mayoría hijxs de trabajadorxs inmigrantes chilenxs. Su acento chileno generalmente producía comportamientos peyorativos en lxs adultxs, incluyendo algunxs docentes. Los hombres de las familias trabajaban en cultivos frutales, ladrilleras y talleres mecánicos y las mujeres vendían comida casera, trabajaban como empleadas domésticas, costureras y amas de casa. Ellas se ocupaban de la crianza de lxs niñxs, y por ellas, conocí algo más de la vida de mis alumnx. Conversando con ellxs, conocí sus gustos y miedos, escuché sus historias y participé en sus juegos. Me acostumbé a sus modos de hablar y comportarse, entendiendo sus dificultades de lectoescritura. Conocí sus vidas familiares y barriales injustas y maltratadas, lo que me producía angustia y enojo. Estas situaciones, mi necesidad de enseñar y de lograr que completaran su primera etapa de alfabetización me obligaba a familiarizarme con realidades que sentía raras, desconocidas y, a veces, inconcebibles. Mi compromiso con lo que me resultaba tan ajeno en la cotidianidad de la escuela, del barrio y de las familias resultó clave para que aprendieran y para sentirme su maestra.

En 1985, finalizada la dictadura militar y restablecido el orden constitucional y la apertura democrática en las universidades, ingresé a la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de la región como profesora de Expresión Corporal en la Cátedra de Metodología de las Actividades Estético-Expresivas al Profesorado de Enseñanza Primaria. Comencé mis primeros trabajos de investigación con una académica en didáctica de la matemática que me estimuló a documentar lo que hacía en el aula. Empecé a registrar vivencias y observaciones. Conocí a Rosana Guber, antropóloga social argentina, quien se interesó por los documentos donde describía lo que sucedía en mis clases y por mi preocupación por observar y registrar disposiciones espaciales, cuerpos en movimiento, gestos y posturas de niñxs y maestrxs. “Estos son registros etnográficos” decía Guber mientras me invitaba a leer el último borrador de su libro *El Salvaje Metropolitano* (2004), con el que descubrí a la Antropología Social como una ciencia indispensable para estudiar y entender los mundos sociales próximos que me resultaban enigmáticos. Con éste y otros textos (Guber, 2001, 2013, 2014) aprendí a practicar una etnografía que abre las puertas al trabajo de campo, ese lugar privilegiado para pensar, analizar y entender.

En 1988, una beca me permitió formarme como investigadora haciendo trabajo de campo en escuelas de barrios periféricos y rurales. Mi pasión por la etnografía se iba afirmando con las orientaciones de profesorxs y colegas y los documentos que iba escribiendo. Incorporé trabajos de RINCUARE⁴, de “pedagogía crítica” y “sociología del currículum” y de científicas sociales y filósofos. Con el sostenido apoyo de Héctor Mendes, profesor con experiencia en investigación sociológica e interesado en la perspectiva antropológica, fui aprendiendo a situar mi estudio en un campo de preguntas y problemas de conocimiento. Con él trabajé en la investigación sobre el cuerpo y la escuela, lejos de los “temas de agenda” de la investigación educativa y en Antropología y Sociología de la Educación durante los 90s en la Argentina. Relacionar cuerpo, cultura y reproducción social, para pensar críticamente la escuela, carecía de tradición en nuestro medio académico y combinar esto con el enfoque etnográfico desconcertaba aún más. Publicamos nuestro trabajo (Milstein y Mendes, 1998; 1999; 2013) y tuvimos lectores dentro del medio académico y entre profesorxs de diferentes niveles educativos y especialidades. Estos diez años de experiencia me permitieron acceder a la única Maestría en Antropología Social existente en el país en aquellos años, en Misiones, al norte de

⁴ Red de Investigación Cualitativa latinoamericana de la Realidad Escolar, dirigida por Elsie Rockwell, en la que participaron investigadores argentinos, uruguayos, colombianos, chilenos, mexicanos, paraguayos. RINCUARE desplegó su actividad en la década del '80 y hasta principios de los '90 del siglo pasado, editó varios números de la revista *Dialogando*.

Argentina. Así entré de manera sistemática en la Antropología. Reafirmé mi pasión por la etnografía, mi profesión y mi carrera. Escribí mi primera etnografía orientada por Arno Vogel –antropólogo brasileño-, y conocí textos fundamentales de la disciplina (Frankenberg, 2006; Mitchell, 2006; Turner, 1982; 1985; Turner y Bruner, 1986) reafirmando el valor de la sensibilidad y la experiencia en la producción antropológica. Continué con el Doctorado del Departamento de Antropología de la Universidad de Brasilia. Con 50 años, tuve otra oportunidad de tiempo completo para dedicarme a investigar. Para entender mejor lo político en las escuelas primarias realicé trabajo de campo en una localidad conurbana bonaerense. Con 7 niños recorrimos lugares, entrevistamos gente, observamos y participamos de eventos barriales y escolares, diseñamos mapas, fotografiamos, leímos, escribimos y publicamos resultados del trabajo de campo conjunto. Entendí con ellxs aspectos de la vida social que no alcanzaba a ver con adultxs e incorporé algo más a mis intereses que, con otros colegas, denominamos etnografía con niños y niñas. Conocí a Ángeles –mi coautora-. Emergió así una tarea colectiva y colaborativa en la Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes (RIENN⁵) en la que se incorporaron otrxs colegas. Sin embargo, algo especial y hasta específico nos encontró a Ángeles y a mí en un Nosotras de experiencias muy fuertes de ser madres, de haber compartido los estudios con la crianza, de habernos relacionado con la infancia y la convivencia con niños que tuvimos ambas, una mezcla sensible y sensitiva de proximidad y ajenidad con aquellos que terminaron por ser nuestrxs sujetos privilegiadxs.

Lxs Otrxs

Según Leach, “[e]n cualquier caso “nosotros” atribuimos cualidades a los “otros”, de acuerdo con su relación para con nosotros mismos” (1967, pp. 50). En nuestro caso, los *Otrxs* son los NNJ de los contextos en los que nos hemos desarrollado, la ciudad de Oaxaca, México y ciudades de la provincia de Neuquén y del conurbano bonaerense, Argentina.

Los NNJ con los que trabaja Ángeles son hijxs de oaxaqueñxs que en su mayoría viven en condiciones de pobreza o extrema pobreza. Oaxaca⁶, a 456 km de la Ciudad de México, es uno de los estados más pobres del país (66.4% en pobreza y 23.3% en extrema pobreza, CONEVAL, 2018). Algunxs de ellxs son indígenas pertenecientes a uno de los 13 grupos étnicos de Oaxaca (zapoteco, triqui, mixteco, etc.). Lxs demás son mestizxs con antecedentes indígenas. Todxs ellxs, o sus familiares se han visto involucrados en procesos de migración. Este hecho, además de su precaria condición económica, les hace vulnerables a las condiciones de criminalidad relacionada con asuntos de narcotráfico, que se agrava por la falta de políticas efectivas para combatir el desempleo y mejorar la salud y la educación. Sólo algunxs jóvenes de los estudios de Ángeles han tenido la fortuna de encontrar un espacio en la educación pública superior y así abrigar esperanzas de mejores condiciones socioeconómicas.

Todxs lxs participantes de Ángeles se encontraban, en el momento de los estudios, en una situación institucionalizada; lxs más jóvenes como usuarixs de un albergue de día (CANICA), habitantes de una casa-hogar (La Ciudad de los Niños), o alumnx de una escuela primaria (Vespertina Ignacio Allende). Algunxs jóvenes eran internxs en una correccional para menores (DEMA o Consejo de Tutela). Otrxs jóvenes eran estudiantes universitarixs que se preparaban para ser profesorxs de lenguas en la universidad estatal de Oaxaca. Todxs tomaron parte en al menos uno de los dos estudios etnográficos.

El primero, La Etnografía del Centro de Idiomas (ECI), empezó en 2004 y se extendió por cuatro años. Su objetivo fue la representación de las actividades lingüísticas y culturales de lxs estudiantes y profesorxs de la Facultad de Idiomas. El ECI arrancó con la invitación a que algunxs de ellxs se formaran como etnógrafxs. Este trabajo estuvo a cargo de Michael Higgins. Así fue como se hizo la primera generación de etnógrafxs en la FI/UABJO (Clemente y Higgins, 2008). Después de este curso, Ángeles ofreció cada año un curso de etnografía para lxs estudiantes de licenciatura de la Facultad.

La segunda investigación, Estudio sobre Locaciones Sociales (ELS), es un proyecto de etnografía en colaboración donde NNJ colaboran con sus jóvenes profesorxs para hacer etnografía colaborativa, y de allí

⁵ www.rienn.org

⁶ Estado del sureste de México que cuenta con una extensión de más de 90 000 km² y una población de casi 4 000 000 de habitantes.

construir, reconstruir, co-construir y deconstruir el conocimiento. El ELS propicia encuentros etnográficos coetáneos por medio de los cuales tres grupos de personas — NNJ internxs o en situación de calle, jóvenes estudiantes de universidad y sus profesorxs —, exploran y cuestionan las fronteras fluidas y difusas dentro de las cuales construyen y reconstruyen sus propias identidades y las del Otrx.

En 2004 y 2005, Diana realizó etnografía en colaboración con 3 niños y 7 niñas entre 10 y 14 años que concurrían a una escuela primaria de Villa La Florida⁷, ciudad en la que residían y donde Diana realizaba trabajo de campo interesada en comprender los procesos de politización inéditos que emergieron en las escuelas primarias en el marco de la desestructuración del Estado en la Argentina en la última década del siglo XX y los inicios del XXI (Milstein, 2009, 2010, 2010a, 2011, 2013, 2014, 2015, 2015a). Villa La Florida era una localidad de aproximadamente 30000 habitantes situada en Quilmes, al sur de la ciudad de Buenos Aires. La investigación se desarrolló en la zona más antigua y céntrica de esa localidad, habitada por familias empobrecidas pues muchos trabajadorxs habían quedado desocupados por cierres de fábricas entre 1995 y 2000. En colaboración con lxs niñxs, investigamos qué pensaban lxs vecinxs adultxs acerca del lugar en el que vivían, de la escuela, de la historia reciente y qué pensaban niñxs como ellos acerca de los padres, las familias, los trabajos, los barrios y las escuelas de esa localidad. Entre lxs integrantes del grupo de investigación había familias cuyos padres trabajaban en fábricas, otros tenían trabajos esporádicos e informales, y otros eran “cartoneros”. Entre las madres, había amas de casa, empleadas domésticas y vendedoras informales de productos manufacturados. Algunxs niñxs habían nacido en Villa La Florida, otrxs habían llegado de otras localidades cercanas y de otras provincias del país y una niña era paraguaya. En todos los casos, lxs niñxs residían con madres y/o padres y hermanxs y algunos de ellxs también con tíxs, primxs y abuelxs. Todxs hablaban español y algunxs también entendían o hablaban guaraní. Para trabajar con Diana, lxs niñxs se eligieron entre sí, por estar en la misma clase o por ser amigxs o familiares. Todxs tuvieron un rol destacado como interlocutorxs en el trabajo de campo. Como co-investigadorxs participaron en actividades que abarcaron momentos de trabajo de campo- recolección de datos y análisis- y de escritura-como coautorxs de dos textos. Si bien la escuela cedió espacios para desarrollar parte del trabajo de investigación, estas actividades siempre fueron realizadas fuera del horario de clases y formalmente no formaron parte de un programa escolar.

En 2010 y 2011, Diana realizó un segundo proyecto de investigación sobre procesos políticos en la vida cotidiana de escuelas primarias (Milstein 2014, 2015; Milstein y Fernández, 2012; Milstein, Pujó y Jaramillo, 2017). Dirigió un equipo conformado por dos investigadoras y dos estudiantes y realizaron el trabajo de campo en un barrio de la ciudad de Neuquén, al norte de la Patagonia, a 1200 km de la ciudad de Buenos Aires. El barrio se urbanizó a partir de la década de los 90s, como producto de migración rural y de ciudades pequeñas del interior de las provincias y de países limítrofes. Lxs pobladores son económicamente pobres. En esta zona, poco apta para la vida urbana, residen aproximadamente 100,000 personas, un tercio de la población de toda la ciudad⁸. Una parte importante de la población vivía con subsidios del Estado y trabajos contratados, temporarios e informales. Al equipo se incorporaron 6 varones y 3 niñas, de entre 10 y 12 años, interesados en investigar con nosotros sus vidas en el barrio.

Recorríamos calles, visitábamos casas, plazas, la canchita de futbol; subíamos y bajábamos bardas, participábamos de festejos barriales, entre otras propuestas que, en su mayoría, surgían de los chicos y las chicas. En todos esos recorridos, desde el comienzo, lxs niñxs incorporaron el uso del grabador, la cámara de fotos y un cuaderno en el que solían tomar notas de las conversaciones que manteníamos entre nosotrxs y con lxs vecinxs. Caminar, observar y entrevistar a niños, niñas y vecinxs del lugar fueron las actividades que nos permitieron conocer cómo percibían lxs chicxs el lugar y lo que pensaban lxs vecinxs acerca del barrio y la escuela en la que estábamos trabajando. Con ellxs trabajamos en la formulación de interrogantes, en actividades de campo y análisis de los documentos de campo (registros escritos, grabaciones y fotografías). Como un resultado de la tarea de investigación del equipo investigador de niñxs y adultxs, editamos en conjunto un libro ilustrado que circuló en el barrio y en la escuela con el nombre de *Grupo conociendo Toma Norte*. (Milstein, Pujó y Jaramillo, 2017, pp.182).

⁷ Villa La Florida es una localidad de aproximadamente 30000 habitantes situada en el Partido (municipio) de Quilmes en la Provincia de Buenos Aires, a 25 km de la Capital Federal de la República Argentina. Fue urbanizada hacia fines de la década del '50 del siglo pasado. Una descripción más detallada puede encontrarse en Milstein (2009).

⁸ La ciudad de Neuquén, capital de la provincia homónima, es la más poblada y de más alto crecimiento demográfico de toda la Patagonia y fue convertida en capital cuando ésta en 1957 dejó de ser territorio nacional.

Tenemos la certeza que la pregunta etnográfica es una pregunta que trata de la alteridad, es decir, del encuentro entre nosotras con lxs Otrxs, de lo que nos asemeja y nos diferencia. La alteridad en las relaciones que establecemos en campo constituye oportunidades para problematizar fenómenos sociales y culturales vividos por grupos e individuos que caracterizamos como Otrxs y como Nosotras. Como explica Leach, las dicotomías siempre están allí y conforman-constituyen nuestros modos de plantear los problemas de investigación. La etnografía colaborativa con NNJ nos permitió contrarrestar prejuicios etnocéntricos, generocéntricos y adultocéntricos, entre otros, además de identificar las distorsiones que marcan diferencias que no existen o que construyen semejanzas ilusorias entre Nosotras y entre el Nosotras y el lxs Otrxs de quienes y a quienes queremos conocer (Milstein, 2015, pp. 195).

El Trabajo Colaborativo con los NNJ

De acuerdo con Leach, “debido al modo en que se organiza nuestro lenguaje y al modo en que estamos educados, cada uno de nosotros se sitúa constantemente en una actitud de contienda. ‘Yo’ me identifico a mí mismo con un colectivo ‘nosotros’ que entonces se contrasta con algún ‘otro’. Lo que ‘nosotros’ somos, o lo que el ‘otro’ es, dependerá del contexto” (1967, pp. 50). El trabajo de lxs etnógrafxs se sostiene en gran parte en preguntarse por estas relaciones nosotrxs-otrxs en los contextos que estudian. Para llevar adelante sus investigaciones interactuamos de manera prolongada e intensa con personas y grupos a quienes construimos como ‘otrxs’, que contribuyen aportando sus conocimientos. Sin embargo, como plantea Reygadas (2014, pp. 93-94), el aporte de estos “otrxs” ha sido muchas veces subestimado o invisibilizado -a pesar del papel fundamental que han tenido en la producción de conocimiento etnográfico-, debido a la división del trabajo entre el/la investigador/a y lxs “sujetxs de estudio”, las relaciones de poder entre ellxs y el valor diferencial asignado a sus respectivos saberes. Los debates en torno a estas tres dimensiones han permitido que “lxs etnógrafxs se vuelvan más y más sensibles a la idea de que puede haber realidades e interpretaciones múltiples en juego, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras de voces privilegiadas de ser escuchadas y representadas en formas privilegiadas”(Russell, 2018, pp. 155, nuestra traducción).

Lxs niñas y jóvenes, esos “otrxs” cuyos aportes han sido particularmente invisibilizados y subestimados en las etnografías (Hirschfeld, 2002; Kellet, 2009; Milstein, 2006), ingresaron tardíamente en estos debates que se desarrollaron en estudios sobre infancias y juventudes y, en menor medida, en investigaciones sobre temas educativos, de justicia y de salud. Nosotras nos hemos enriquecido de muchas de las discusiones abiertas a partir de estas investigaciones. Entre ellas, mencionamos solo algunas de las más relevantes: la particular distorsión que produce el adultocentrismo (Johansson, 2012; Mayall, 2002, Uprichard, 2008), la singularidad implicada cuando se trata de NNJ, en la controversia entre estudiar al “otrx” incorporándolx como sujeto o como objeto (James, 2001; Grover, 2004), las especificidades en las relaciones de poder entre etnógrafxs y NNJ (Pires, 2007; Spyrou, 2011), las cuestiones éticas y políticas particulares implicadas en las investigaciones con NNJ (Cheney, 2011, James, 2007), los problemas metodológicos singulares que emergen cuando se incluyen NNJ como partícipes y colaboradores en las investigaciones (Alderson y Morrow, 2004; Corsaro y Molinari, 2002).

Sin embargo, otras dimensiones relativas a asimetrías en la relación entre nosotras, etnógrafas y lxs NNJ partícipes, colaboradorxs y co-investigadorxs, logramos problematizarlas en diálogo con etnógrafxs cuyos intereses no estaban centrados en infancias, juventudes y educación. Entre quienes reflexionaron sobre posiciones que describen las relaciones entre etnógrafxs e interlocutorxs como más simétricas y menos subordinantes, nos interesó especialmente el antropólogo holandés Johannes Fabian por el desarrollo del concepto de *encuentro etnográfico* y de *coetaneidad*. En uno de sus textos más difundidos, después de hacer un recuento histórico del término *encuentro* en diferentes culturas y lenguas, Fabian explica que el concepto engloba el sentido de idea, evento y práctica etnográfica, cuya significancia epistemológica es la producción de la clase de conocimiento que se busca en la antropología y la historia (Fabian, 2007, pp. 159). “El encuentro como un evento, es algo que favorece la producción de conocimiento. Como concepto, nos ayuda a estar conscientes de la contingencia histórica de nuestra labor como etnógrafxs y antropólogxs” (Fabian, 2007, pp. 160, nuestra traducción).

Esta posición hace que las reglas del juego no aparezcan tan bien definidas, pues las partes no saben exactamente qué esperar unos de los otros. Es como si surgiera “una tercera categoría que despierta un tipo de emoción totalmente distinta. Se trata del “otro” que estando próximo es incierto.” (Leach, 1967, pp. 51). Pero, además, Fabian profundiza aún más la noción de encuentro etnográfico al caracterizar la relación entre investigadorxs e interlocutorxs como coetánea por tratarse de un vínculo que se produce en un mismo encuadre temporal.

¿Cómo podríamos describir la forma en que la coetaneidad y el encuentro etnográfico de Fabian rompen la dicotomía de Nosotras/lxs Otrxs y la transforma en la etnografía colaborativa que llevamos a cabo? Para hacerlo queremos usar dos conceptos de Kyratzis y Green (1997), y desarrollarlos a partir de los diferentes ejemplos que hemos seleccionado para este artículo.

Kyratzis y Green usan el término *construcción conjunta de narrativas* (CCN) para referirse a “la construcción conjunta como “una”, y no como “la única”, representación de la forma en que los miembros de un grupo se inscriben dentro de un mundo social, una identidad, un conocimiento y una práctica” (1997, pp.17, nuestra traducción). Todxs lxs que hemos hecho investigación cualitativa en Ciencias Sociales, sabemos que es la interacción entre los miembros del grupo, lo que da lugar a la narrativa; en términos de Kyratzis y Green, la construcción es conjunta. De una u otra manera, todxs lxs participantes crean la narrativa.

Con relación al *proceso doble de narrativas* (PDN), las autoras afirman que “la investigación narrativa involucra un proceso de doble narrativa en el sentido en que incluye las narrativas generadas por aquellos que participan en la narración y las narrativas que representan la voz del investigador como narrador de esas narrativas” (1997, pp.17). En sí, Kyratzis y Green están hablando de dos niveles de creación de narrativa. El primero sucede sólo entre lxs participantes. Son ellxs, sean pequeñxs o sean adultxs, los que dan forma a la narrativa, usando su agencia para conseguir el objetivo deseado. El segundo nivel ocurre cuando lxs investigadorxs toman la creación discursiva de sus participantes y la interpretan de acuerdo a sus propios esquemas epistemológicos.

Aunque nosotras aceptamos que existen estos dos momentos narrativos, además de otros (Milstein et al, 2011, pp. 20-21), también afirmamos que éstos no necesariamente son excluyentes en términos de lxs actorxs que participan en cada nivel. En otras palabras, ni el primer nivel sólo involucra a participantes ni el segundo solamente incluye a investigadorxs. La investigación etnográfica que nosotras llevamos a cabo, basada en la coetaneidad formulada por Fabian, procura abiertamente la colaboración que va más allá de la interacción entre participantes y etnógrafxs. Por otro lado, con relación al PDN, nuestra escritura narrativa (a diferencia de la de Kyratzis y Green) se hace en colaboración evitando asumir posiciones en las que lxs etnógrafxs citamos/usamos/interpretamos las narrativas de lxs NNJ. Para ilustrar estas posiciones, a continuación incluimos varias descripciones que ejemplifican la forma que hemos adoptado para llevar adelante procesos de investigación etnográfica colaborativa.

Construcción Conjunta de Narrativas

Soy istmeño, no mexicano

El Consejo de Tutela (o DEMA, su nombre oficial), es una correccional de menores cuya población es de 64 jóvenes, la mayoría varones —en el momento del estudio sólo había 4 mujeres, de las cuales 2 tenían a sus hijxs pequeñxs viviendo con ellas—. Las instalaciones son similares a las de cualquier escuela secundaria pública en México. Existen varios talleres (carpintería, panadería, cocina, peluquería y artesanías), salones de clase, dormitorios, el comedor y el almacén de ropa. Las mujeres viven en un salón acondicionado como dormitorio dentro del edificio dedicado a las oficinas administrativas de la institución. En DEMA, lxs jóvenes universitarixs trabajaron con 25 jóvenes internxs (21 hombres y 4 mujeres) que se organizaron en 4 grupos. La participación en el proyecto fue voluntaria.

Una situación interesante se presentó en DEMA, cuando dos jóvenes profesores pretendían introducir la diferencia colonial (los temas de nacionalidad y apariencia física) a partir de una lección de lengua sobre nacionalidades y profesiones.

Hoy comenzamos a ver los países y los gentilicios.... Jaime comentó "Yo no soy mexicano, soy istmeño". Nosotros le dijimos que el Istmo pertenece a Oaxaca y que Oaxaca pertenece a México y que por lo tanto era mexicano... Pasamos a la pregunta: What do you do? Jaime contestó rápidamente "Soy Narco". (Diario de Jacob y Gabriel, 2012)

En cuanto a su nacionalidad, Jaime se autodefine dando relevancia a lo local y a la fuerte presencia de su cultura dentro de la región. En este caso, son los profesores Jacob y Gabriel los que representan la perspectiva hegemónica que defiende el punto de vista oficial de las fronteras geopolíticas del país y que generaliza nacionalidades, en detrimento de los contextos y culturas locales. Más adelante, en esa misma clase, Jaime tiene otra vez la oportunidad de posicionarse contrahegemónicamente al contestar abiertamente sobre su ocupación. La mención de una ocupación por demás controvertida en los momentos que está viviendo el país muestra resistencia, pero también honestidad; otro elemento contradictorio, pues de acuerdo al sentido hegemónico, los narcotraficantes no son personas honestas. Los movimientos discursivos de los encuentros etnográficos permitieron el surgimiento de situaciones de frontera fluidas y debatibles que hizo que estos dos jóvenes profesores tuvieran la oportunidad de cuestionar la inmovilidad y certeza de los conocimientos adquiridos a lo largo de su escolaridad y socialización en el mundo en que viven.

¿Plaza o baldío?

En uno de esos recorridos que hicimos con el grupo de niños en Villa La Florida, me propusieron caminar a un lugar donde ellos jugaban. "Como una plaza", dijo uno. Otra corrigió, "si, pero no tiene juegos ni nada". Para orientarme, les pregunté si estaba indicado ese lugar en el mapa del barrio que ellos habían dibujado. Desenrollamos la hoja grande de papel dibujada y lo señalaron. Mi sorpresa fue cuando llegamos. Yo no veía un lugar de juego con árboles y flores tal como estaba dibujado por ellos en el papel. Vi un baldío abierto, sin muro ni puerta que lo separara de la acera y, desde mi punto de vista, no era una plaza sino a un "yuyal", en el mejor de los casos. No tuve tiempo para pensar mucho en esto porque los niños vieron que no estaba entre ellos y una dijo: -Diana, vení!, mirá! Me acerqué caminando lento entre las plantas que llegaban a la altura de mis rodillas. Había cajas vacías, papeles, alguna que otra lata y botellas de plástico. Uno de los chicos tenía un palo en la mano con el que interceptaba el camino de hormigas y se reía mucho. Atrás del predio había una parte de tierra, sin plantas, donde me contaron que hacían "partiditos" – practicaban fútbol entre ellos. Estuvimos unos 15 o 20 minutos allí yendo de una punta a la otra del terreno, haciendo carreras entre las plantas, buscando insectos, jugando con una pelota, entre otras actividades. Nunca alcancé a sentirme en una plaza como ellos. Como afirma William Corsaro (2002), los procesos de apropiación, y reinención que llevan adelante los niños responden a modos de *reproducción interpretativa entre pares* y accedemos solo en parte a esos modos. A diferencia de lo que muchas veces se cree, para descubrir cómo es y de qué se trata, por ejemplo, cómo hace un grupo de niños para estar en una plaza - correr, saltar, jugar, conversar, reír, mirar, escuchar, trepar árboles, patear piedras, etc.- en general no es lo más productivo para los etnógrafos, participar intentando asumir la posición del/a niño que fue para sumarse como un par más. En otras palabras, mis recuerdos no eran el registro prioritario para acceder a los modos de *reproducción interpretativa entre pares*. Tampoco era muy productivo pedir a los niños que expliquen esas interpretaciones, que las pongan en palabras, acudir a formas de entrevistas o similares. Necesitaba acceder sensorialmente a las situaciones que compartía para aprender lo que ellos saben con sus cuerpos, descubrir el conocimiento corporal que estos niños tenían sobre sus acciones. Logré ver los árboles y la flor dibujada, que no hubiera podido distinguir si atravesaba sola caminando ese terreno. Los niños me invitaron a exponerme a una situación, me mostraron qué hacer, cómo hacer, a qué estar atenta y provocaron que se hiciera presente para mí lo que ellos perciben y comprenden. También entendí la importancia que tenía jugar ahí para los niños del barrio, la experiencia que conlleva "hacer" un lugar, inventarlo y producirlo a partir de una actividad que no implica modificar su aspecto físico. Más bien supone haber reiterado de manera frecuente desplazamientos semejantes, dado que andar por el mismo camino produce junto a la experiencia de movimiento por el lugar, narrativas de ese lugar y así lo constituyen como tal.

Los dos ejemplos anteriores ilustran la versatilidad de la construcción conjunta de narrativas (CCN), en donde no solamente varias representaciones de conocimientos y prácticas co-existen, sino que, al mismo tiempo, estas posiciones se articulan, cuestionan y negocian. En términos de Fabian, se trata de encuentros etnográficos en los que la posición coetánea de las investigadoras es la que permite aprovechar la oportunidad de percibir y actuar, pensar y narrar de manera colaborativa y así producir un conocimiento que vuelve más inteligible el mundo que se está estudiando.

Producción Doble de Narrativas

Yolanda como coautora

El retrato de Yolanda es un estudio etnográfico centrado en Yolanda, una joven estudiante Triqui (Clemente et al., 2009). Yolanda formó parte de la Etnografía del Centro de Idiomas (Clemente y Higgins, 2008). Específicamente el trabajo con Yolanda proporcionó introspectivas interesantes sobre las contradicciones del uso cotidiano de la lengua en el contexto multicultural de Oaxaca.

La forma en que Yolanda y sus profesoras, Ángeles, Michael y William, co-actuaron, o co-construyeron, el encuentro etnográfico consistió en tres etapas principalmente. En la primera, Yolanda, Ángeles y Michael, llevaron a cabo un proceso de entrevistas.

Ángeles: Yola, ahora háblame de tus papás

Yolanda: ¿Qué quiere saber?

Ángeles: Lo que tú quieras decirme. Por ejemplo, ¿qué hacen?

Yolanda: Mis papás hacen ropa típica y la venden en un puesto en el centro....

Después de las entrevistas, procedieron a la transcripción y traducción, buscando la mejor opción que reflejara lo que Yolanda realmente quería expresar. Esta narrativa era analizada, interpretada y comentada por Ángeles y Michael en un texto separado al de Yolanda. En la primera parte de la narrativa de Yolanda, empezamos a reconocer las varias locaciones de identidad que Yolanda usa para tejer los varios elementos que conforman su vida diaria (Clemente et al, 2009, pp. 11).

El segundo paso correspondió a Yolanda, quien revisó, modificó y/o completó su propia "historia" o "narrativa" y comentó y discutió con ellxs la forma en que ésta había sido interpretada. Esta parte del proceso conllevó más discusiones y elaboraciones, que completaron y enriquecieron la narrativa. El paso final consistió en la incorporación de William Sughrua como cuarto colaborador, quien trabajó con lxs demás para la elaboración de un borrador de la narrativa final, lo que implicó la definición de temas recurrentes y la integración de sus propios comentarios y conclusiones dentro de una estructura que tuviera sentido. Una última lectura de Yolanda llevó a nuevas sugerencias, modificaciones y toma de decisiones. Los siguientes son parte de los sentimientos que Yolanda expresó al final del artículo:

En una forma mucho más formal que la mía, ustedes (Ángeles, Michael y William) han dado una descripción clara de mi vida, mi familia y mi pueblo. Representaron lo que me pasó a mí y a mi familia: discriminación, violencia y explotación, y lo que hemos luchado para tener una mejor vida... mi mamá está muy contenta que este artículo me vaya a ayudar en la escuela. Mi papá piensa que este artículo va a hacer que la gente se dé cuenta del daño que la gente hace cuando juzgan a los Triquis sin conocer su situación... Pienso que este artículo realmente expresa mis sentimientos y pienso que los lectores se darán cuenta lo que ha estado pasando en mi vida (Clemente et al, p. 26).

En total, se grabaron 25 horas de conversaciones. Estas tres fases constituyeron la base de un procedimiento metodológico en el encuentro etnográfico coetáneo que involucra diversas sub-etapas que llevan a buen término la planeación, estructura y escritura de un retrato etnográfico en colaboración. El siguiente párrafo ilustra lo que para estxs tres etnógrafxs significó este encuentro etnográfico:

Las dinámicas sociales y lingüísticas incluidas en este artículo no fueron descubiertas por nosotrxs (lxs investigadores, Ángeles, Michael y William)... más bien, estas dinámicas surgieron del diálogo entre nosotrxs y

Yolanda. Por consiguiente, aunque todo el ‘texto’ se presente en una forma convencional, el conocimiento adquirido deriva de los esfuerzos colaborativos de lxs investigadores y de Yolanda (Clemente et al, pp. 28).

Es importante señalar que, a diez años de la publicación de este texto, la situación de la etnografía en colaboración con niños y jóvenes ha cambiado considerablemente. Antes de su publicación (Clemente et al, 2009), el artículo fue enviado a una reconocida revista sobre etnografía y educación, cuyxs editorxs en ese momento pusieron como condición para su publicación que el nombre de Yolanda se excluyera de la lista de autorxs pues de acuerdo a sus criterios ella era participante, no autora. Afortunadamente los tiempos han cambiado, y ahora, no solo la co-autoría, sino también la co-investigación, la co-interpretación y la co-teorización son aceptadas y discutidas abiertamente en el terreno de la etnografía con niños, adolescentes y jóvenes (Allerton, 2016; Cheney, 2011; Milstein et al, 2019; Huerta, Clemente y Cordoba, En prensa).

Niñxs como co-autorxs

“Grupo conociendo Toma Norte” es un libro ilustrado de 24 páginas de cartón de 30x30 cm. unidas por un hilo blanco de cordón, editado de manera artesanal por el equipo de investigadorxs integrado por niñxs de la ciudad de Neuquén, que circuló en copias entre lxs vecinxs del barrio y en las escuelas⁹. Con lxs niñxs trabajamos, durante seis meses el primer año y siete el segundo, en la elaboración conjunta de interrogantes empíricos sobre la vida social en el barrio, el trabajo de campo y la elaboración del libro. El proceso de confección del libro se inició con la observación comentada de las fotografías tomadas durante el trabajo de campo. Un segundo paso consistió en hacer una primera selección y agrupamiento de las mismas, lo que dio lugar a organizar las 4 secciones del libro: “El grupo comienza su leyenda”, “Aprendiendo”, “Lugares” y “Planos”. Luego se realizó una segunda selección de fotografías, se eligieron diseños de planos del lugar que habían dibujado lxs niñxs durante el trabajo de campo para cada sección del texto y adultxs y niñxs escribieron breves comentarios manuscritos, que daban cuenta del proceso de constitución del grupo y del estudio realizado.

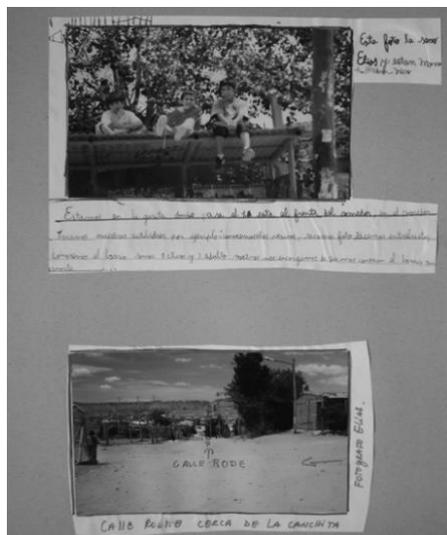


Figura 1. Grupo conociendo Toma Norte (página 14, sección “Planos”)

⁹ Lxs autorxs de este trabajo aun inédito son: Elías Martínez, Fernanda Hernández, Jesús Jaramillo, Marcos Orrego, María Teresa Pujó, Nicolas Sagardoy, Pedro Herrera, Ruth Martínez, Silvina Fernández, Violeta Martínez, Yhon Perez.



Figura 2. Grupo conociendo Toma Norte (página 24, sección “Planos”)

El libro reúne versiones en texto, fotografías y diseños de lxs investigadorxs, niñxs y adultxs en las que se reconstruyen desde perspectivas diferentes y articuladas dimensiones de la vida social en el barrio – representadas en fotografías y dibujos de calles y avenidas, lugares de encuentro y juego, topografía típica del lugar -la “barda”- y comentadas en textos, y de los aprendizajes de lxs autorxs como colectivo. Esto último resulta particularmente interesante en este texto porque presenta una versión de comprensión del grupo como colectivo identificado como “conocedorxs” locales, constituido por jóvenes, adultxs y niñxs. Esta comprensión resultante en el libro en coautoría muestra un proceso de aprendizaje con niñxs en el que la socialización del grupo de investigadorxs foráneos –en este caso los otrxs o ellxs- quedó reconocida y objetivada como nosotrxs, al participar de lo que lxs niñxs titularon como “Grupo conociendo Toma Norte”. En este caso las narrativas que organizaron la descripción acerca de lugares y dinámicas de la vida social barrial se superpusieron e intersectaron con las que relataron las dinámicas que organizaron y constituyeron un nuevo grupo social cuya identidad era el barrio. Y todas emergieron de diálogos e interacciones registrados también en forma colaborativa por lxs integrantes del equipo de investigación –niñxs y adultxs.

Conclusiones

La visión de Leach sobre la forma dicotómica en que los seres humanos nos acercamos y distanciamos de lxs demás nos ha servido para poner en perspectiva nuestras propias relaciones (entre Nosotras las autoras y con Ellxs, nuestrxs participantes). Lo hicimos como ejercicio reflexivo de alteridad con la intención de mostrar una búsqueda de posicionamiento coetáneo (Fabian, 2007) en donde lxs participantes y lxs investigadorxs son co-constructorxs, co-actorxs y co-autorxs durante parte o todo el proceso investigativo. La elección de NNJ como participantes presenta características que relacionamos con la oportunidad que ofrece la Etnografía para desplegar sus agencias y potenciar así procesos vinculados a la decolonización del saber. De maneras distintas y en momentos diferentes hemos buscado romper con obstáculos y sujeciones que nos impedían abrir ventanas para volver más inteligibles los mundos sociales.

Yolanda, Jaime, Jacob, Gabriel, lxs niñxs de la plaza, y lxs niñxs de Toma Norte no se han conocido entre sí. Sin embargo, aunque los encuadres temporales fueron diferentes, a través de este artículo, Diana y Ángeles lxs hemos convocado para un encuentro etnográfico que aspira a una conversación compartida sobre nuestras respectivas experiencias e investigaciones. El marco analítico construido a través de las propuestas de Leach, Fabian, Kyratzis y Green nos ha permitido reflexionar sobre las diferentes maneras en que hemos tratado de desafiar esquemas perceptivos y de aprendizaje atados a certezas que obstaculizan procesos cognitivos genuinos; maneras de preguntar y dialogar que nos promueven extrañamientos indispensables para entender; gestos, posturas y comportamientos que nos subalternizan y con los que a la vez, subalternizamos a otrxs. La producción de conocimiento por parte de lxs participantes

y los cambios que facilitaron quebrantar, transgredir, traspasar esquemas conceptuales y metodológicos por parte de nosotras las investigadoras, hace que una negación de la nacionalidad, una definición de una plaza y unas coautorías a partir de la epistemología indígena y de la infancia, se vuelvan parte de una conversación donde las realidades de lxs participantes y sus modos de entenderlas son el eje principal de la investigación. Además, este ejercicio permitió darnos cuenta que la construcción conjunta de narrativas en realidad se vuelve una producción doble, no solamente cuando lxs investigadorxs incluyen a lxs participantes para colaborar en sus investigaciones, sino también en el sentido inverso, es decir, cuando la invitación a conversar, que ya se lleva a cabo con lxs participantes, se extiende a lxs investigadores. Creemos que los encuentros que aquí hemos ilustrado han producido esa tercera categoría de Leach (1967, pp. 51), en donde Ellxs y Nosotras no solamente nos volvimos ‘próximxs pero inciertxs’, sino nuestras relaciones se tornaron más simétricas y menos subordinantes.

Nuestros encuentros etnográficos con NNJ significaron ocasiones decisivas para pensarnos, entendiendo los fenómenos que estudiábamos. Sobre todo, para aprender en la práctica, y para siempre, el alcance de las narrativas coproducidas para preguntar, analizar y entender. Este largo proceso nos ha hecho reflexionar y reubicarnos para pensar en estxs Otrxs, NNJ, que serían doblemente recolonizadxs. Así, rompemos lo disciplinar de una manera más rica, pues no se trata simplemente de no compartir posiciones que reproducen asimetrías y dependencias que a veces adquieren modalidades colonialistas, sino de considerar la única manera de ver lo que “realmente” sucede. Es el trabajo con los NNJ lo que nos permite pensar en una colaboración con *Nosotras* y una colaboración con *Ellxs*.

Si el trabajo etnográfico colaborativo desafía esquemas eurocéntricos, etnocéntricos, centrados en lo académico, etc., de producción del conocimiento, la situación se acentúa (y marginaliza) cuando se trata de colaboradorxs de corta edad y relativamente limitada conciencia y experiencia. Queda así planteada una vez más la discusión con el adultocentrismo (que no es ajena a algunas otras modalidades de centrismos como los mencionados anteriormente) y la importancia de colocar en el centro de los debates a quienes, siendo niñxs o jóvenes, están doble o triplemente colonizados: subordinados ante los grupos que dominan socialmente por clase, nacionalidad, religión, género, etc. y el/la adultx, solo por el hecho de ser consideradx y reconocidx como tal. Sin embargo, a través de la descripción de experiencias de investigación con todxs ellxs, mostramos cómo hemos llevado a cabo las tareas y los procedimientos que permitieron completar procesos de investigación etnográfica y analizamos cómo fue posible, en cada caso, elaborar preguntas de investigación y construir colectivamente interpretaciones. De esta manera intentamos aportar al debate más amplio sobre los alcances de una Antropología colaborativa en la Etnografía educativa latinoamericana¹⁰. Colocamos el eje en los impactos sobre los modos de conocer y de preguntar que produce la Etnografía con NNJ en el trabajo de dos investigadoras, mujeres, adultas maduras, amigas, académicas, anticapitalistas, madres, profesoras, latinoamericanas, etc., quienes nos nutrimos de lo que lxs NNJ que trabajan con nosotras nos permiten descubrir como modos de ser, percibir, sentir, estar y comprender el mundo.

Curiosamente, además, el encuentro mismo al escribir -a través de varias reescrituras- este artículo ha significado una constante conversación -virtual, física e imaginaria- sobre Etnografía y Sociolingüística; educación, escuela y colonialidad; México, Argentina y Latinoamérica; mundos sociales académicos; utopías políticas, entre otros intereses que indudablemente atraviesan este trabajo - aunque no logremos desarrollarlos en esta representación escrita tanto como deseamos.

Por eso, a pesar de nuestras diferencias en formación académica, contexto e historia, Diana y Ángeles terminamos con un mismo marco de referencia de la etnografía que nos permitió reconocer la importancia de las investigadoras -personas- en tanto herramientas con las que percibimos, pensamos, sentimos, actuamos y escribimos. Nosotras mismas nos hemos posicionado como la Otra de cada una. Lo central es qué es lo que podemos descubrir -en el sentido de producción de resultado, de explicar, de comprender- cuando hacemos etnografía con niñxs y jóvenes. Hay algo del trabajo de campo compartido con lxs NNJ y de la reflexividad de ellxs que además de abrir ventanas para ver y entender, nos refuerza la pertenencia a

¹⁰ En un artículo reciente hemos reconstruido la presencia histórica de una tendencia colaborativa en el campo de la Etnografía de la Educación Latinoamericana (Milstein, Clemente y Guerrero, 2019).

un proceso epistemológico (desde el sur) con nuestra singularidad y nos alienta a buscar un mundo más equitativo y justo.

REFERENCIAS

- Alderson, P. y Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Essex: Barnardo's.
- Allerton, C. (2016). *Children. Ethnographic encounters*. London: Bloomsbury Academic.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford, Mississippi: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2002). *Critical Academic Writing and Multilingual Students*, Michigan: The University of Michigan Press.
- Cheney, K. (2011). Children as ethnographers: reflections on the importance of participatory research in assessing orphans' needs. *Childhood*, 18(2), 166-179.
- Clemente, A., & Higgins, M. J. (2008). *Performing English with a Postcolonial Accent: Ethnographic narratives from Mexico*. London: The Tufnell Press.
- Clemente, A., Higgins, M.J., Merino-Lopez, Y. y Sughrua, W. (2009). Yolanda's portrait, A Story of Triqui Linguistic Resistance mediated by English and Ethnographic Covalness in Oaxaca, Mexico. *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 5(2), 1-33.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, 17, 113-134.
- Corsaro, W. y Molinari, L. (2002). Entering and Observing in Children's Worlds: a Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy. En P. Christensen y A. James (eds.) *Research with children. Perspectives and practices*. London y New York: Routledge/Falmer, 179-200.
- Delamont, S. (2009): The only honest thing: autoethnography, reflexivity and small crises in fieldwork. *Ethnography and Education*, 4:1, 51-63, DOI: 10.1080/17457820802703507
- Fabian, J. (2007). *Memory against Culture: Arguments and reminders*. London: Duke University Press.
- Frankenberg, R. (2005) A Bridge over Troubled Waters, or What a Difference a Day Makes: From the Drama of Production to the Production of Drama. *Social Analysis* 4(3), 166-184.
- Geertz, C. (1999). Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza. En *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 73-90.
- Grover, S. (2004). Why Won't They Listen to Us?: On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood*, 11(1), 81-93.
- Guber, R. [1991] (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Higgins, M. J. (1974). *Somos Gente Humilde, Etnografía de una colonia urbana pobre de Oaxaca*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Higgins, M. J. (1983). *Somos Tocayos, The Anthropology of Urbanism and Poverty*, Lanham: University Press of America.
- Higgins, M. J. (1986). Quienes son los migrantes al teatro urbano del Valle de Oaxaca. En A. Barabas y M. Bartolomé (eds.) *Etnicidad y Pluralismo Cultural: La dinámica étnica de Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 401-422
- Higgins, M. J. (1997). *Somos Tocayos*. Oaxaca: Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Higgins M. J. y Coen T. (2000). *Streets, Bedrooms and Patios*, Texas: University of Texas Press.
- Hirschfeld, L. A. 2002 Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Huerta, V., Clemente A. y Cordoba, L. (En prensa). Etnografía Colaborativa: Niños y Jóvenes en México. *Revista del CISEN Tramas/Maepova* 7(2).
- James, A. (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland (eds.) *Handbook of Ethnography*, 246-257. Los Angeles: Sage.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist* 109(2), 261-272.
- Kyratzis, A. y Green, J. (1997). Jointly constructed narratives in classrooms: co-construction of friendship and community through language. *Teacher and Teacher Education*, 31, 17-37.
- Leach, E. (1967). *Un mundo en explosión*. Barcelona: Anagrama.

- Makoni S. y Pennycook, A. (2005). *Disinventing and Reconstituting Languages*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Mayall, B. (2002). Conversations with Children: Working with Generational Issues. En P. Christensen y A. James (eds.) *Research with children. Perspectives and practices*, 120-135. London y New York: Routledge/Falmer.
- Milstein, D. (2003): *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestros y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Milstein, D. (2009) *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila y CAS-IDES.
- Milstein, D. (2010). Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and Education*, 5(1), 1-15.
- Milstein, D. (2010a) Escribir con niñ@s: una posibilidad de coautoría en la investigación etnográfica. *Reflexão & Ação*.18 (2), 65-91.
- Milstein, D. (2014). Cuerpos que se desplazan y lugares que se hacen. Experiencias etnográficas con niños en dos barrios populares de la Argentina. *Sociedade e Cultura*, 16(1), 69-80.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en blanco*, 25, 193 - 212.
- Milstein, D. (2015a) Constructing collaborative interpretations. Children as co-researchers in an ethnographic study on education. En Griffiths, Bridges, Smeyers y Burbules (eds.) *International Handbook of Interpretation in Educational Research Methods*, 529-549. Dordrecht: Springer Netherland.
- Milstein, D., Clemente, A., y Guerrero, A. (2019). Collaboration in Educational Ethnography in Latin America. In *The Oxford Research Encyclopedia*, USA: Oxford University. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.565
- Milstein, D, Clemente, A, Dantas, M, Guerrero, A y Higgins, M (comp.) (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila y CAS-IDES.
- Milstein, D. y Fernandez, S. (2012). Los porteros y el cuidado de los edificios escolares. Una mirada etnográfica sobre los sujetos y las políticas educativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario*, 1(6),157-176.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1998). Educación artística y políticas educativas. La mediación pedagógica de un ausencia disimulada. *Revista de Ciencias de la Educación XVI* (25) 49-58.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno en la escuela primaria*. Madrid: Miño y Dávila.
- Milstein, D. y Mendes, H. (2013) Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación* 62, 143-161.
- Milstein, D, Pujó, M y Jaramillo, J. (2017) 'A mí no me lo cuentan, lo veo'. Experiencia y reflexividad en una etnografía con niñ@s. En Guerrero, A. Clemente, M., Dantas, M. y Milstein, D. (eds) *Bordes, límites y fronteras. Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes*, 177-200. Bogotá: Editora de la PUJ.
- Mitchell, C. (1983). Case and situation analysis. *Sociological Review* 31, 187-211.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics, A Critical Introduction*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pires, F. (2007). "Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica", *Revista de Antropología de San Pablo*, 50(1), 225-270.
- Quijano A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales: Perspectivas Latinoamericanas*, 201-46. Buenos aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico, En C. Oehmichen (coord.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, 91-118. México: UNAM.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2),151-165.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre. The Seriousness of Human Play*. New York: PAJ Publications.
- Turner, V. (1985). *On the Edge of the Bush. Anthropology as Experience*. Tucson, Arizona: University of Arizona Press.
- Turner, V. y Bruner, E. (Eds.)1986 *The Anthropology of Experience*. Urbana: University of Illinois Press.

ptcedh 15(2) – Clemente, A., Milstein, D. *Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y jóvenes en México y Argentina*
© Copyright 2019 de las autoras

Uprichard, E. 2008 Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society* 22(4), 303-313.