
REVISTA DEL **cisen**

Tramas/*Maepova*

Volumen 7, número 2, julio-diciembre de 2019

ISSN-e 2344-9594

Universidad Nacional de Salta - Argentina



Universidad Nacional de Salta

cisen
Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino





Universidad Nacional de Salta

Facultad de Humanidades

Dra. Catalina Buliubasich

Decana

Dra. Mercedes Vázquez

Vicedecana

cisen

Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino

Mg. Ariel Durán

Director

Prof^a. María Ángeles Bensi

Co-Directora

Vocales Titulares

Esp. Gabriela Barrios

Prof^a. Marcela Tejerina

Vocales Suplentes

Esp. Sara Orellana

Lic. Mariana Valdez

**Director
Diretor
Editor**

Ariel Alfredo Durán
Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Co-Directora
Co-Diretora
Assistant Editor**

María Ángeles Bensi
Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Editora Adjunta
Editor Adjunto
Assistant Editor**

María Gabriela Soria
Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Consejo Científico Internacional
Conselho Científico Internacional
International Scientific Council**

- | | |
|---|---|
| Adir Casaro-Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil | Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México |
| Alejandro Cerletti, Universidad de Buenos Aires, Argentina | Joan María Senent-Sánchez, Universidad de Valencia, España |
| Alta Hooker-Blandford, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua | Jorge Larrosa, Universidad de Barcelona, España |
| Ana de Anquín, Universidad Nacional de Salta, Argentina | José Antonio Caride-Gómez, Universidad de Santiago de Compostela, España |
| Ana Isabel Peñate-Leiva, Universidad de La Habana, Cuba | José Yuni, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina |
| Ana María Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina | Karina Bidaseca, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Universidad de Buenos Aires, Argentina |
| Ana María Gorosito, Universidad Nacional de Misiones, Argentina | María Carmen Monreal-Gimeno, Universidad Pablo de Olavide, España |
| Carina Kaplan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Buenos Aires, Argentina | María Dolores Bazán, Universidad Nacional de Salta, Argentina |
| Carlos Skliar, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina | María José Acevedo, Universidad de Buenos Aires, Argentina |
| Catalina Buliubasich, Universidad Nacional de Salta, Argentina | María Luisa Rubineli, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina |
| Daniel Mato, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina | Maritza Urteaga Castro-Pozo, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México |
| Denise Najmanovich, Universidad Nacional de Rosario, Argentina | Marta Souto, Universidad de Buenos Aires, Argentina |
| Elsa Maribel Mora-Curriao, Universidad de Chile, Chile | Olga Rodríguez, Universidad Nacional de San Juan, Argentina |
| Giovanna Campani, Università Degli Studi di Firenze, Italia | Sergio Carbajal, Universidad Nacional de Salta, Argentina |
| Gloria Edelstein, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina | Teresa Artieda, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina |
| | Xinia Zuñiga, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica |

**Consejo Internacional de Arbitros
Conselho Internacional de Árbitros
International Council of Arbitrators**

- Adriana Quiroga, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- Alicia Villagra, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
- Aline Mendonça dos Santos, Universidade Católica de Pelotas, Brasil
- Ana Carolina Hecht, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Ana Padawer, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Andrea Ivanna Gigena, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Católica de Córdoba, Argentina
- Carmen Sanches-Sampaio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Cláudia Battestin, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil
- Cristina Castellano, Université Paris 8, Francia
- Graciela Wayar, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- Iara Tatiana Bonin, Universidade Luterana do Brasil, Brasil
- Jimena Aguirre, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina
- Laura Catelli, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Manuel Abrantes, Universidade de Lisboa, Portugal
- María Nilza da Silva, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
- María Rocío Cárdenas-Rodríguez, Universidad Pablo de Olavide, España
- María Victoria Pérez, Universidad Pablo de Olavide, España
- Mariana Chaves, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Mariana García Palacios, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Mariano Nagy, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Mario Mendoza, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
- Marzia Grassi, Universidade de Lisboa, Portugal
- Mercedes Cuevas-López, Universidad de Granada, España
- Noelia Enriz, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Norma Carolina Abdala, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
- Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil
- Sandra Liliana Londoño-Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Sergio Málaga-Villegas, Universidad Autónoma de Baja California, México
- Shantal Meseguer, Universidad Veracruzana, México
- Silvina Corbetta, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina
- Susana Arguello, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- Teresa Liz Cueva-Luna, Colegio de la Frontera, México
- Virginia Unamuno, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Wagner Roberto do Amaral, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

**Consejo Editorial
Conselho Editorial
Editorial Council**

Analía Villagrán, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Andrea Villagrán, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Erick Morris, Universidade de Coimbra, Portugal

Fernanda Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Izaquiel Arruda, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lorena Elizabeth Sánchez, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Luis Fernando García-Álvarez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

María Jesús Perales-Montolío, Universitat de València, España

Marina García-Carmona, Universidad de Granada, España

Oscar Miguel Ángel Vara, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Palmira La Riva González, Universidad Paris 8, Francia

Sara Elizabeth Orellana, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Sergio Hernández-Loeza, Universidad Campesina Indígena en Red, México

Tatiana Ferreyra, Universidade de Lisboa, Portugal

Teresa de Jesús Rebolledo-Gámez, Universidad Pablo Olavide, España

Tiago Lemoes, Universidade Católica de Pelotas, Brasil

**Asesoramiento Técnico y Editorial
Assessoria Técnica e Editorial
Technical and Editorial Advice**
Carolina de Volder, Universidad de Buenos Aires, Argentina

**Editor Técnico
Technical editor**
Álvaro Guaymás, Ministerio de Educación de Salta, Argentina

**Secretaría
Secretariat
Office**
Beatriz Rosana Farías, Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Traducción al portugués
Tradução para português
Translation into portuguese**
Izaquiel Arruda Siqueira, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

**Traducción al inglés
Tradução para inglês
Translation into english**
María Eugenia Cuellar, Ministerio de Educación de Salta, Argentina

**Diseño de tapa
Conceção da capa
Cover design**
Gonzalo Rigaldo

**Diseño y diagramación
Desenho e diagramação
Design**
Sergio Marcelo Álvarez

**Comunicación e imagen
Imagem e Comunicação
Communication and image**
Gabriel Rodríguez



La Revista del Cisen Tramas/Maepova es una publicación electrónica editada por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (cisen) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa, Argentina). Tramas/Maepova es una revista científica de carácter internacional, de periodicidad semestral (enero/julio), publica artículos en español y portugués y está orientada a académicas/os, investigadoras/es, profesionales y referentes sociales. La revista tiene como propósito comunicar procesos y resultados inéditos de investigaciones y experiencias en el amplio campo de las ciencias sociales. La organización administrativa y científica está a cargo del Comité Editorial, responsable de la gestión y edición de la misma, y cuenta con un Consejo Científico y un Consejo de Árbitros externo como referentes académicos. El arbitraje se realiza conforme a la normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología a través del sistema de evaluación externa bajo la metodología doble ciego, a cargo de especialistas en las áreas y/o temáticas de los artículos postulados.

A Revista do Cisen Tramas/Maepova é uma publicação eletrônica editada pelo Centro de Pesquisa Social e Educacional do Norte Argentino (cisen) da Universidade Nacional de Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova é uma revista científica internacional, publicada a cada seis meses (janeiro / julho), que publica artigos em espanhol e português e é orientada para acadêmicos, pesquisadores, profissionais e referentes sociais. O objetivo da revista é comunicar processos e resultados inéditos de pesquisas e experiências no amplo campo das ciências sociais. A organização administrativa e científica é responsável pelo Comitê Editorial, responsável pela gestão e edição dos mesmos, e possui um Conselho Científico e um Conselho de Árbitros externo como referências acadêmicas. A arbitragem é realizada de acordo com as normas de publicação da Associação Americana de Psicologia (APA) por meio do sistema de avaliação externa sob a metodologia do duplo-cego, responsável por especialistas nas áreas e / ou temáticas dos artigos postulados.

Cisen's Journal Tramas/Maepova is an electronic publication edited by the Center for Social and Educational Research of the Argentine North (cisen) of the National University of Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova is an international scientific journal, published every six months (January / July), which publishes articles in Spanish and Portuguese and is oriented to academics, researchers, professionals and social referents. The purpose of the journal is to communicate unprecedented processes and results of research and experiences in the broad field of social sciences. The administrative and scientific organization is in charge of the Editorial Committee, responsible for the management and edition of the same, and has a Scientific Council and an External Referee Council as academic referents. The arbitration is carried out in accordance with the publication rules of the American Psychological Association through the external evaluation system under the double blind methodology, by specialists in the areas and / or subjects of the postulated articles.

Indizaciones Académicas
Indexações Acadêmicas
Academic Indexes

Sistemas de Evaluación / Sistemas de avaliação / Evaluation systems



Base de Datos / Base de dados / Database



Directorio / Diretório / Directory



Métricas / Métricas / Metrics



Bibliotecas/ Libraries



Portales / Webiste



Redes sociales / Redes sociais / Social networks



Criterios de calidad del proceso editorial
Critérios de qualidade do processo editorial
Quality criteria of the editorial process



Índice	13
Editorial	19
Artículos	21
<i>¿Por qué cuidamos las mujeres? Cartografía sobre el espacio privado como territorio para otros</i> Paola Bonavitta	23
<i>Narrativas visuales de los tapietes: arte mural en una comunidad indígena del norte argentino</i> Silvia Hirsch	45
<i>Entre conversaciones sobre el trabajo de educar</i> Vanessa Partepilo, Laura Caciorgna	63
<i>Cervicalgia y trabajo precarizado en docentes salteños(as)</i> Luisa Maria Salazar-Acosta	85
<i>Envejecimiento psicológico y situación de calle</i> Franco Saul Tornello, Raquel Adriana Sosa, María Marcela Álvarez-Chamale, María Emilia Fernández	103
<i>Indicadores de Bienestar para Pueblos Tradicionales (IBPT) y el Caso de las Religiones de Matriz Africana y Umbanda en Brasil</i> Everson Jaques Vargas, Luiz Felipe Barboza-Lacerda, Sueli Angelita da Silva, Adevanir Aparecida Pinheiro	121
Dossier	145
<i>Etnografías colaborativas con niños, niñas y jóvenes en América Latina. Temas, problemas y hallazgos</i> Verónica Di Caudo, Diana Milstein	147
<i>Entre hallazgos y abordajes metodológicos: etnografías con niñas y niños en Argentina</i> Silvina Fernández, Jesús Jaramillo, Analía Inés Meo	153
<i>Del inesperado en etnografía con participación de niños y jóvenes</i> Regina Coeli Machado e Silva, Maria Dantas-Whitney, Antonádia Monteiro Borges, Raissa Menezes de Oliveira	175
<i>Hacer etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes en Colombia</i> Clara Inés Carreño-Manosalva, Marina Camargo-Abello	201
<i>La colaboración de niñas, niños y jóvenes en la investigación etnográfica ecuatoriana. Interlocución, producción de conocimiento y coautoría</i> María Verónica Di Caudo, Patricio Guerrero-Arias, Sara Madera, María Fernanda Solórzano-Granada.	223
<i>Etnografía Colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México</i> Vilma Huerta-Cordova, Ángeles Clemente, Lorena Córdova-Hernández	247
<i>Migración de niños y violencia transnacional en Centroamérica y Norteamérica</i> Kate Swanson, Rebecca Maria Torres	281
Reseñas	311
<i>Descripción de la ludopatía en Salta</i> Maximiliano Alesanco-Toffoli, Mariana Torre-Jiménez, Walter Caravotta, Javier Zuviría, Andrea Temporetti, Jimena Mendoza	313

<i>Pueblos indígenas y educación superior: entre la inclusión y la búsqueda por el reconocimiento y la justicia epistémica</i> María Alejandra Bergagna, María Macarena Ossola	319
<i>Reseña de libro: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural</i> Micaela Lorenzotti	327
Misceláneas	335
Eventos y revistas científicas	337
Guía para las autoras y para los autores	355
Formulario para la evaluación de colaboraciones	363
Declaración editorial de buenas prácticas de la revista	365

Índice	15
Editorial	19
Artigos	21
Por que cuidamos das mulheres? Cartografia sobre o espaço privado como território para outros <i>Paola Bonavitta</i>	23
Narrativas visuais dos tapetes: arte mural numa comunidade indígena do norte argentino <i>Silvia Hirsch</i>	45
Entre conversações sobre o trabalho de educar <i>Vanesa Partepilo, Laura Caciorgna</i>	63
Cervicalgie et travail précaire chez les professeurs salteños <i>Luisa Maria Salazar-Acosta</i>	85
Envelhecimento psicológico e situação de rua <i>Franco Saul Tornello, Raquel Adriana Sosa, María Marcela Álvarez-Chamale, María Emilia Fernández</i>	103
Indicadores de Bem-estar para Povos Tradicionais (IBPT) e o Caso das Religiões de Matriz Africana e Umbanda no Brasil <i>Everson Jaques Vargas, Luiz Felipe Barboza-Lacerda, Sueli Angelita da Silva, Adevanir Aparecida Pinheiro</i>	121
Dossiê	145
Etnografias colaborativas com crianças e jovens na América Latina. Problemas, problemas e descobertas <i>Verónica Di Caudo, Diana Milstein</i>	147
Entre descobertas e abordagens metodológicas: etnografias com meninas e meninos na Argentina <i>Silvina Fernández, Jesús Jaramillo, Analía Inés Meo</i>	153
Do inesperado em etnografia com participação de crianças e jovens <i>Regina Coeli Machado e Silva, Maria Dantas-Whitney, Antonádia Monteiro Borges, Raissa Menezes de Oliveira</i>	175
Fazer etnografia colaborativa com crianças e jovens na Colômbia <i>Clara Inés Carreño-Manosalva, Marina Camargo-Abello</i>	201
A colaboração de crianças e jovens na investigação etnográfica equatoriana. Interleocução, produção de conhecimento e coautoria <i>María Verónica Di Caudo, Patricio Guerrero-Arias, Sara Madera, María Fernanda Solórzano-Granada.</i>	223
Etnografia Colaborativa: análise sucinta da questão dos trabalhos sobre e com crianças e jovens no México <i>Vilma Huerta-Cordova, Ángeles Clemente, Lorena Córdova-Hernández</i>	247
Migração de crianças e violência transnacional na América Central e na América do Norte <i>Kate Swanson, Rebecca Maria Torres</i>	281
Resenha	311
Descrição da ludopatia em Salta <i>Maximiliano Alesanco-Toffoli, Mariana Torre-Jiménez, Walter Caravotta, Javier Zuviría, Andrea Temporetti, Jimena Mendoza</i>	313

Povos indígenas e ensino superior: entre a inclusão e a procura de reconhecimento e justiça epistêmica <i>María Alejandra Bergagna, María Macarena Ossola</i>	319
Resenha: Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. Políticas e experiências de inclusão e colaboração intercultural <i>Micaela Lorenzotti</i>	327
Diversos	335
Eventos e revistas científicas	337
Guía para autoras e autores	355
Formulário para a avaliação de colaborações	363
Declaração editorial de boas práticas da revista	365

Table of contents	17
Editorial	19
Articles	21
Why do we take care of women? Cartography about the private space as a territory for others <i>Paola Bonavitta</i>	23
Visual Narratives among the Tapiete: mural art in an indigenous community of northern Argentina <i>Silvia Hirsch</i>	45
In Between conversations about the work of educating <i>Vanesa Partepilo, Laura Caciorgna</i>	63
Cervicalgia and precarious work in salteños teachers <i>Luisa Maria Salazar-Acosta</i>	85
Psychological aging and homelessness <i>Franco Saul Tornello, Raquel Adriana Sosa, María Marcela Álvarez-Chamale, María Emilia Fernández</i>	103
Welfare Indicators for Traditional Peoples (IBPT) and the case of Religions of African Matrix and Umbanda in Brazil <i>Everson Jaques Vargas, Luiz Felipe Barboza-Lacerda, Sueli Angelita da Silva, Adevanir Aparecida Pinheiro</i>	121
Dossier	145
Collaborative ethnographies with children and young people in Latin America. Issues, problems and findings <i>Verónica Di Caudo, Diana Milstein</i>	147
Between findings and methodological approaches: ethnographies with girls and boys in Argentina <i>Silvina Fernández, Jesús Jaramillo, Analía Inés Meo</i>	153
The unexpected in ethnography with the participation of children and young people <i>Regina Coeli Machado e Silva, Maria Dantas-Whitney, Antonádia Monteiro Borges, Raissa Menezes de Oliveira</i>	175
Doing collaborative ethnography with children and youth in Colombia <i>Clara Inés Carreño-Manosalva, Marina Camargo-Abello</i>	201
The collaboration of children and youth in Ecuadorian ethnographic research. Interlocution, production of knowledge and co-authorship <i>María Verónica Di Caudo, Patricio Guerrero-Arias, Sara Madera, María Fernanda Solórzano-Granada.</i>	223
Collaborative Ethnography: An overview of previous works about and with children and adolescents in Mexico <i>Vilma Huerta-Cordova, Ángeles Clemente, Lorena Córdova-Hernández</i>	247
Migration of children and transnational violence in Central America and North America <i>Kate Swanson, Rebecca Maria Torres</i>	281
Reviews	311
Description of pathological gambling in Salta <i>Maximiliano Alesanco-Toffoli, Mariana Torre-Jiménez, Walter Caravotta, Javier Zuviría, Andrea Temporetti, Jimena Mendoza</i>	313

Indigenous peoples and higher education: between inclusion and the search for recognition and epistemic justice <i>María Alejandra Bergagna, María Macarena Ossola</i>	319
Book review: Higher Education and Indigenous and Afro-descendant Peoples in Latin America. Policies and experiences of inclusion and intercultural collaboration <i>Micaela Lorenzotti</i>	327
Miscellaneous	335
Events and scientific journals	337
Guide for authors	355
Form for the evaluation of collaborations	363
Editorial statement of good practices of the journal	365

La ciencia como un derecho humano

Creemos que el conocimiento científico, y la ciencia en general, son necesarios y que estén al servicio de la Humanidad en tanto contribuyen al crecimiento en Paz y en Equidad Social. Optamos por una concepción humanizadora de la ciencia robustecedora del lazo social. Esperamos que las científicas y los científicos aporten con la apertura de nuevos horizontes del conocimiento y en la superación de las dificultades y penurias de toda la sociedad. Aunque no siempre haya sido así.

Esta comprensión de la ciencia como derecho de todos los seres humanos nos lleva a la valoración del desarrollo de la misma y a la necesidad de formación de investigadoras e investigadores, más aún en países donde es necesario que contribuya al buen vivir de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos.

En el artículo 27 de la Declaración Universal de los **Derechos Humanos** de 1948 se establece que “*toda persona tiene derecho* a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Por este motivo cada 10 de noviembre, el Día Mundial de la Ciencia para la Paz y el Desarrollo, promueve entre las ciudadanas y los ciudadanos la difusión sobre los avances científicos, para coadyuvar a la creación de mejores condiciones sociales de vida, generalizadamente aceptables y promotoras de consciencia sobre la situación ambiental.

Sin embargo, para no caer en la ingenuidad, también sabemos que la ciencia sirvió y sirve a los intereses de la beligerancia, con la permanente actualización de los instrumentos de destrucción, ahora en dimensión planetaria. Y, por otra parte, aliada a la tecnología y al mercado, acompaña el proceso de hacer de las ciudadanas y los ciudadanos, consumidores y tratarlos como máquinas de carne y hueso de las que se espera el mejor rendimiento sin tener en cuenta ni subjetividades ni culturas. Lamentablemente, algunos conocimientos posibilitaron las acciones de control y dominación de poblaciones, cuando no, su destrucción.

Si poseemos esta advertencia permanente, podemos volver a posicionarnos en nuestra convicción de la Ciencia para todos en la construcción de la paz y la equidad social.

Contrariamente a esta convicción, el Gobierno Nacional Argentino en estos años desconociendo el valor de la formación y la investigación científica, cortó posibilidades de ingreso y permanencia a centenares de jóvenes, enajenó centros de investigación, dejó es-

pacios vacíos fundamentales para la construcción en ciencia y la tecnología y redujo los recursos en forma generalizada.

Es inaceptable el caso de reducción de las Becas y el ingreso a la formación científica en el campo de las Ciencias Sociales. Como sabemos, la parcialidad en la medida tiende a afectar la profundización en el develamiento de nuestra historia, de los pueblos indígenas, de la configuración de los territorios, la construcción y ocultamientos sobre héroes e imaginarios socio políticos, el afianzamiento de los derechos humanos, la apropiación de los conocimientos y el acceso a los mismos como posibilidad para todas y todos.

La ciencia en cuanto conocimiento y práctica transformadora, alcanza a la salud, a la justicia, a la educación, a la economía, a la superación de la pobreza, al cuidado del planeta tierra, a la preservación de la libertad, del derecho a la vida, y a innumerables campos de la existencia de los seres humanos. Como referencia citamos el caso de la Antropología Forense, que, en estos años, fue seccionada en su sostenimiento económico, organismo éste que contribuye entre otros aportes a la identificación de muertos y desaparecidos.

El Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (Cisen) tiene un profundo compromiso con la formación en su campo científico y con todos aquellos que, desde la Extensión Universitaria, con escasos recursos, trabajan en la investigación acción y en la investigación participativa. Acciones educativas de valor científico y humanitario poco reconocidas y valorizadas en algunos centros de altos estudios.

Finalmente, nuestro horizonte es ciencia para todas y todos, en justicia y equidad social.

Comité Editorial
Revista del Cisen Tramas / Maepova





Tramas/*Maepova*

Artículos

Artigos

Articles

¿Por qué cuidamos las mujeres? Cartografía sobre el espacio privado como territorio para otros

Por que cuidamos das mulheres? Cartografia sobre
o espaço privado como território para outros

Why do we take care of women? Cartography about
the private space as a territory for others

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
9 de enero de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
22 de abril de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
19 de mayo de 2019

Paola Bonavitta

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba / Argentina
paola.bonavitta@gmail.com

Resumen

Las mujeres cuidan permanentemente. Sus cuerpos son para otrxs. La división sexual del trabajo patriarcal estableció una división de territorios: lo público a los varones y lo doméstico a las mujeres y así sigue siendo actualmente aún cuando las luchas feministas avanzan y las discusiones sobre los derechos humanos de mujeres y niñas han tomado cierta relevancia en el plano mundial. Las mujeres realizan dobles y triples jornadas laborales y realizan más horas de trabajo que los varones. Los cuerpos de las mujeres, como sabemos, son territorios de disputas y conquistas y se hace sentir la reacción conservadora frente a las diferentes demandas feministas. En este artículo mostramos avances de una investigación que utiliza a la cartografía como metodología y que nos permite revisar los cuidados y autocuidados que las mujeres de barrios urbano marginales de la ciudad de Córdoba brindan y se brindan. Empleamos técnicas como grupos focales y observación participante para dar cuenta del mapeo que hacen las mujeres sobre los cuidados y su repercusión en los cuerpos.

Palabras claves: cuerpos, cuidados, trabajos, mujeres, territorios.

Resumo

As mulheres cuidam permanentemente. Seus corpos são para os outrxs. A divisão sexual do trabalho patriarcal estabeleceu uma divisão de territórios: o público aos homens e o doméstico, às mulheres. E assim permanece até hoje, ainda que as lutas feministas tenham

Referencia para citar este artículo: Bonavitta, P. (2019). ¿Por qué cuidamos las mujeres? Cartografía sobre el espacio privado como territorio para otros. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 23-43.

avanzado, e as discussões sobre os direitos humanos de mulheres e meninas tenham tomado certa relevância no plano global. As mulheres realizam duplas e triplas jornadas de trabalho e exercem mais horas de trabalho que os homens. Os corpos das mulheres, como sabemos, são territórios de disputas e conquistas, fazendo sentir a reação conservadora às diferentes demandas feministas. Neste artigo, mostramos avanços de uma investigação que utiliza a cartografia como metodologia e que nos permite rever o cuidado e o autocuidado que as mulheres dos bairros marginais da zona urbana da cidade de Córdoba fornecem. Usamos técnicas como grupos focais e observação participante para dar conta do mapeamento que as mulheres fazem sobre o cuidado e seu impacto nos corpos.

Palavras-chave: corpos, cuidados, empregos, mulheres, territórios.

Abstract

Women take care permanently. Her bodies are for others. The sexual division of patriarchal work established a division of territories: the public to men and the domestic to women, and this continues to be the case even as feminist struggles advance and discussions on the human rights of women and girls have taken on some relevance in the global plane. Women perform double and triple working days and perform more hours of work than men. The bodies of women, as we know, are territories of disputes and conquests and the conservative reaction to the different feminist demands is felt. In this article we show advances in an investigation that uses cartography as a methodology and that allows us to review the care and self-care that women in marginal urban neighborhoods in the city of Cordoba provide and self provide. We use techniques such as focus groups and participant observation to account for the mapping that women do on care and its impact on bodies.

Keywords: bodies, care, jobs, women, territories.

*“Que tu cuerpo sea siempre
un amado espacio de revelaciones”.*
Alejandra Pizarnik

INTRODUCCIÓN

El patriarcado les destinó a las mujeres el espacio doméstico-privado como su espacio. Con la división sexual del trabajo patriarcal, a ellas les quedó relegado el trabajo de cuidado y la desposesión de su propio cuerpo. Actualmente, aún cuando las luchas feministas avanzan y las discusiones sobre los derechos humanos de mujeres y niñas han tomado cierta relevancia en el plano mundial, el trabajo del hogar sigue estando a manos de las mujeres. A pesar de ello, en to-

das las clases sociales y en todos los países, las mujeres tienen doble y triple jornada laboral además de realizar más horas de trabajos de cuidado que los varones. En Argentina, 9 de cada 10 mujeres de 20 a 59 años dedican 46,6 horas al llamado “trabajo doméstico no remunerado” por semana, mientras que 6 de cada 10 varones lo hacen, y destinan sólo 24,5 hs. (Ares, 2017).

Por otra parte, cabe considerar también la carga mental que asumen las mujeres al depositarse sobre ellas el trabajo de cuidado. La feminización de la responsabilidad insiste en que son ellas quienes deben sostener las tareas del hogar y es por ello que deben estar pensando no sólo en su trabajo formal sino también en el hogareño, la comida, el aseo de lxs hijxs, la ropa de la familia entera, los pagos de las cuentas, el ir al supermercado, etcétera. Ello conlleva una sobrecarga mental y agotamiento inexperimentado por los varones ocupados en su espacio público. Los trabajos de cuidado son abrumadores y, además, invisibles.

Incluso las políticas públicas hablan de “jefas de hogar” pero cabe preguntarnos: ¿Son realmente jefas? ¿O no les queda otra posibilidad más que enfrentar hogares monoparentales tras ausencias y faltas de responsabilidades? ¿Qué significa que una mujer sea jefa? Las mujeres tienen a cargo su hogar siempre y no es por deseo, sino por imposición. Y generalmente no es un gusto ni una elección. Los cuerpos de las mujeres son cuerpos-para-otros (Basaglia, 1983) en todos los sentidos: son cuerpos que alimentan, que sanan, que enseñan, que erotizan a-otros, que se prostituyen para otros, que se venden, que procrean, etcétera. Son cuerpos educados para los demás, para cuidar a otras personas. Son cuerpos que no saben estar consigo mismos, que no se conocen, que no saben dónde están sus puntos de placer, que no se comprenden como territorios autónomos de los demás.

“Que la lucha de liberación de la mujer se centre sobre el cuerpo es entonces la señal concreta de lo que es el primer problema” (Basaglia, 1983, p. 15). Los cuerpos de las mujeres, como sabemos, se han vuelto territorios de disputas y conquistas y podemos verlo en la reacción conservadora frente a la demanda creciente de legalidad de la interrupción del embarazo o en la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral.

El cuerpo continúa siendo la prisión donde las mujeres están encerradas (Basaglia, 1983) y supeditadas al deseo de los demás, alistándose permanentemente para estar-para-los-otros. Y el cuestionamiento de estos mandatos está generando en la sociedad un miedo manifestado en ira permanente. ¿Y esto por qué? Pues cuestionar esos mandatos patriarcales que hace años y años ordenan nuestros cuerpos y sus acciones están haciendo tambalear el sistema en el que hemos permanecido y existido.

Entre los múltiples trabajos que realizamos las mujeres para las demás personas (trabajos que, además, son invisibles, mal remunerados o directamente gratuitos, no reconocidos, no valorados social y culturalmente) está el trabajo doméstico.

Tal como señala Silvia Federici:

“(…) cuando hablamos de trabajo doméstico no estamos hablando de un empleo como cualquier otro, sino que nos

ocupa la manipulación más perversa y la violencia más sutil que el capitalismo ha perpetrado nunca contra cualquier segmento de la clase obrera. Ciertamente es que bajo el capitalismo todo trabajador es explotado y su relación con el capital se encuentra totalmente mistificada. El salario da la impresión de un trato justo: tú trabajas y te pagan, así tanto tu patrón como tú obtenéis lo que se le adeuda a cada uno; mientras que en realidad el salario, más que pagarte por el trabajo que llevas a cabo, esconde todo el trabajo no remunerado que conlleva su beneficio. No obstante, el salario por lo menos te reconoce como trabajador, por lo que puedes negociar y pelear sobre y contra los términos y la cantidad de ese trabajo” (Federici, 2013, p. 33)

Para Federici (2013) tener un salario significa ser parte de un contrato social, “no trabajas porque te guste, o porque te venga dado de un modo natural, sino porque es la única condición bajo la que se te permite vivir. Explotado de la manera que sea, no eres ese trabajo” (p. 33). Por tanto, el trabajo doméstico es explotado, esclavo, pues no recibe un salario. Es una labor impuesta por tu condición de género. Y, mucho peor, es un trabajo que, según el patriarcado, se debe realizar por amor. El capital nos convenció de ello, de que es una actividad amorosa, de que es responsabilidad de las mujeres. Y, de esa manera, se aseguró el cumplimiento constante de los trabajos de cuidado.

Siguiendo a Marcela Lagarde (1996), podemos afirmar:

“En la cultura patriarcal, la humanidad de las mujeres está fincada en la desocupación del centro del mundo y de la vida, en la expropiación del cuerpo y de la subjetividad, y en su apropiación y subordinación por parte de los hombres y los poderes” (p. 22).

Lagarde (1996) sostiene que la humanidad de las mujeres sólo es reconocida si su existencia es reducida a la sexualidad, a la inferioridad y a la minoridad: “Por eso, cuando somos subsumidas en lo humano, se nos asigna como condición de género y contenido de vida personal ser-para-otros y de-otros” (p. 22). “La humanidad subsidiaria de las mujeres reconocida en la cultura patriarcal les exige tener a otros como motivo y fin de la propia existencia, aceptarlo en la dominación, asumirse inferiores y secundarias y conseguir así la felicidad” (Lagarde, 1996, p. 23). Para que las mujeres dejemos de ser seres oprimidos, debemos poder eliminar al sistema patriarcal y sus diferentes opresiones.

La estructura patriarcal nos convenció de que el valor nutricional estaba asociado inmediatamente a las mujeres-madres y que no disponer de ello era negar nuestra condición de ser mujeres. Así, se fue sosteniendo el trabajo doméstico como un no-trabajo, como una actividad de cuidado, obligatoria para el género femenino, cuasi estandarte de la constitución fundacional de una mujer completa. Quienes no cumplen con ese trabajo son seres incompletos, confundidas, alteradas, rebeldes sin causa frente a lo que les toca como destino, por haber nacido mujeres.

Para Silvia Federici, el trabajo doméstico ha sido impuesto a las mujeres pero también ha sido transformado en un atributo natural de nuestra psique y personalidad femenina, “una necesidad interna, una aspiración, proveniente supuestamente de las profundidades de nuestro carácter de mujeres. El trabajo doméstico fue transformado en un atributo natural en vez de ser reconocido como trabajo ya que estaba destinado a no ser remunerado” (Federici, 2013, p. 34). Y esta es la colonización más profunda que el patriarcado ha hecho sobre las mujeres y sus cuerpos.

Este artículo recoge las experiencias de mujeres de sectores populares que habitan barrios urbano-marginales de la ciudad de Córdoba. Ellas, cuidadoras por excelencia, han realizado su propio mapeo de sus trabajos de cuidado y de su auto-cuidado. Convencidas de que sus cuerpos son para los demás, estas mujeres sostienen trabajos de cuidado de 24 horas diarias los 365 días del año. Sus cuerpos perduran y no dudan de su mandato de cuidar. Y no hace falta ser madre para comportarse como tal: para proteger, dar y alimentar. El patriarcado nos convenció de que eso nos hace mujeres pues el cuidado es nuestra naturaleza y, como somos seres más “naturales” y “sensibles”, debemos dar y estar siempre disponibles en cuerpo y corazón para los demás y sus demandas, sobre todo si esos demás son varones.

“El sistema no sólo nos convenció de que era un trabajo natural de las mujeres sino que también era una actividad que te hace sentir plena, para así hacernos aceptar el trabajar sin obtener un salario” (Federici, 2013, 34).

No obstante, el espacio privado se convierte para la mujer también en un espacio de disputa, en un espacio político. Según Basaglia, cuando se cuestiona lo privado en vinculación con lo político,

“es el punto crucial de la lucha de liberación de la mujer. Porque en el momento en que la mujer comienza a exigir una existencia como sujeto histórico-social en el hecho de representar contemporáneamente uno de los polos de una relación natural (mujer-hombre, mujer-maternidad), se encuentra obligada a romper con todos los viejos equilibrios, poniendo en discusión cada nivel de opresión, privado y público, individual y social, que no puede ya más mistificarse con su incapacidad natural” (Basaglia, 1983, p. 34).

Se trata de un cuestionamiento radical que obliga a confrontarse con la propia práctica y la del otro, práctica cotidiana donde los elementos naturales y culturales, individuales y sociales están indisolublemente confundidos (Basaglia, 1983). Por eso la importancia de desafiar los mandatos del espacio privado, las obligaciones y los deberes, así como también de politizar esos mundos y de convertirlos en espacios de lucha y resistencia patriarcal.

Frente a esto, debemos preguntarnos: ¿Qué hacen las mujeres en su tiempo libre? Esa pregunta parece no ser la indicada, pues antes que nada debemos preguntarnos: ¿Las mujeres tienen tiempo libre?

El tiempo es el bien más escaso en la vida de las mujeres. Las mujeres dedican su tiempo a todo y a todos: hijos e hijas, familias, esposos, trabajo, trabajo comunitario, barrio, etcétera; pero no tienen tiempo pa-

ra sí mismas. No se dan espacio para el disfrute, para el goce, para no hacer nada inclusive. Y no porque no quieran hacerlo, sino porque el patriarcado les ha impuesto un exceso de responsabilidades a cumplir y, si no lo llegaran a hacer, los calificativos sociopatriarcales que recaen sobre ellas es difícil de sobrellevar: mala madre, mala hija, mala esposa, mala vecina... Tal como ha señalado tantas veces Silvia Federici, el patriarcado ganó la batalla al convencer a las mujeres de que el trabajo de cuidado se hace por amor. Y no: se hace por obligación, por mandato, por necesidades del capitalismo que precisa del trabajo de cuidado de las mujeres para poder seguir sosteniéndose y triunfando, se hace por interés de los varones que desean seguir sosteniendo privilegios. Capitalismo, patriarcado y colonialismo son tres variables que se cruzan al momento de crear, sostener y justificar los trabajos de cuidado y la ausencia de tiempos de las mujeres.

CARTOGRAFÍAS DE UN CUERPO COMO TERRITORIO: SOBRE MÉTODOS Y TÉCNICAS

Este artículo forma parte de un proyecto marco en el que hemos venido haciendo observación participante en grupos de mujeres en territorios urbanos populares de la ciudad de Córdoba. Durante 2017-2018 trabajamos con estas mujeres de entre 20 y 60 años de dos barrios urbano-marginales del sur de la ciudad categorías como cuerpo, disfrute, placer, cuidado y autocuidado. A través de diferentes técnicas que hemos implementado, hemos podido aproximarnos a una comprensión sobre sus cuerpos y sus vivencias subjetivas en torno a él.

Es por ello que hemos decidido trabajar con la cartografía feminista como práctica de investigación con la intención de ver cómo los modos de producción de cuidado acontecen y se manifiestan en los territorios escuchando los ruidos e incomodidades y buscando generar nuevas visibilidades (Franco y Merhy, 2009).

Siguiendo a Benet, Merhy y Pla (2016) "entendemos la cartografía como proceso de producción de conocimiento colectivo a partir de la experiencia vivida, donde se reconoce a todas las personas como productoras intensivas de conocimiento" (p. 13). Asimismo, "esto requiere una cierta disolución del punto de vista de la investigadora, marcado por sus intereses, expectativas y saberes anteriores para ubicarse en situación de registrar la novedad" (Passos, Kastrup y Escóssia, 2009/2015, p. 48).

La cartografía nos permite producir conocimiento una vez ocurrido el acontecimiento "porque parte de la necesidad de dar habla y expresión a la experiencia corporal derivada de las afecciones vividas en los encuentros con otras personas" (Benet, Merhy y Pla, 2016, p. 15).

En los dos territorios en los que hemos trabajado, ingresamos a un espacio de prácticas cotidianas, participando de sus encuentros, vivencias y prácticas, construyendo nuestra cartografía en este territorio.

Para algunos autores, la cartografía es un método y un anti-método porque no tiene pretensión de verdad, configurándose como un método ad hoc (Franco y Merhy, 2011, p. 7). En nuestra investigación, las cartografías nos permitieron generar conocimientos y prácticas en un

sentido "donde no es posible disociar aquello que se mira con el cómo se mira y qué se produce. No puede considerarse un método en el sentido positivista, entendido como algo lineal, preestablecido y estructurado" (Benet, Merhy y Pla, 2016, p. 10).

La cartografía implica una mirada atenta a los flujos de intensidades y a las afecciones, que permita revelar la producción de subjetividades y la construcción de territorios existenciales (Guattari y Rolnik, 2005/2006). Además, la cartografía nos entrena la mirada para poder estar atentos al movimiento permanente y a la reflexión constante.

A partir de la construcción de encuentros, el tema del cuidado entró a formar parte de nuestro devenir cartográfico, como una forma de moverse en el campo de prácticas. En los encuentros cotidianos se fueron tejiendo vínculos y conexiones que permitían indagar, sin cuestionar, los sentidos que las mujeres daban a sus prácticas de cuidado en los diferentes territorios desde donde construían sus acciones.

Asimismo, hemos realizado investigación feminista para concretar este trabajo.

"Una de las posiciones teóricas que definen la particularidad de la investigación feminista es subrayar, como punto de partida, la desigualdad que caracteriza la situación de género de las mujeres en relación con los hombres, pero sobre todo pretende, además de desmontar los principios sexistas y androcéntricos, fundamentar, visibilizar, historizar y desnaturalizar los fenómenos que atañen en un sentido más amplio a todas las formas de desigualdad entre los seres humanos" (Castañeda, 2014, p. 45).

La investigación feminista nos permite conocer la situación de las mujeres puesto que ese es el punto de partida para dar lugar a algo más que correctivos teóricos o empíricos (Castañeda, 2014). Además, y no menos importante, la investigación feminista, "se caracteriza por tratar de vincular constantemente a la academia con el movimiento social, con el activismo, y en ese sentido surgen puentes, líneas de comunicación y de articulación entre las distintas modalidades y formas de expresión del feminismo" (Castañeda, 2014, p. 43); esto es fundamental de comprender para analizar este tipo de trabajos en los que los movimientos de las sujetas y de las investigadoras suelen involucrarse de manera permanente.

Por tanto, los encuentros trascienden las maneras tradicionales del conocer y del investigar. No se trata aquí de verdades absolutas ni de conocimientos y saberes positivistas; sino que es un proceso permanente de construcción colectiva entre investigadoras y sujetas de conocimiento. Las técnicas no se generaron ni como acabadas ni como definitivas sino que más bien se plantearon como una especie de caja de herramientas (Benet, Merhy y Pla, 2016), en las que íbamos utilizando un ejercicio u otro, una técnica u otra, de acuerdo a las experiencias, a las temáticas y a lo que colectivamente se iba generando entre las mujeres. De esta forma, encuentro tras encuentro, convivencia y observación, nos han permitido generar una cartografía feminista que nos hable del cuidado como producción subjetiva y constante del vivir de las mujeres.

Hemos compartido encuentros con 40 mujeres de dos barrios urbano-marginales de la ciudad de Córdoba. En principio, trabajamos con grupos focales en los que realizamos diversas actividades de reconocimiento de sí mismas y de las otras. Posteriormente, realizamos actividades de reconstrucción de sus trayectorias de vida en los que dejaban por sentado cómo vivían sus cuerpos y cómo quisieran vivirlos, dando testimonio escrito de lo que se había analizado oralmente. Fue un proceso de encuentro y construcción colectiva, en la que fuimos indagando sobre los cuerpos, los cuidados y el mapeo que ellas hacían sobre sí mismas.

Pudieron identificar sus deseos, sus goces (y también la falta de éstos) y lo que realizaban día tras día en sus vidas en relación a los diferentes trabajos que ejecutaban. En más de diez encuentros hemos logrado mapear sus trayectorias, espacios y subjetividades.

EL TRABAJO DE CUIDAR

Entendemos, siguiendo a Benet, Merhy y Pla (2016), la dimensión cuidadora como una producción subjetiva que se da partir del trabajo vivo en acto y en los encuentros entre las personas que participan de su producción. "El trabajo vivo en acto es aquel que se da en el momento de la interacción y que no puede prefabricarse ni estereotiparse porque se rige por lo que ocurre y circula entre las personas implicadas" (Benet, Merhy y Pla, 2016, p. 15). De esta manera, la dimensión cuidadora se define como un espacio relacional donde pueden generarse procesos de acogida, vínculo y responsabilización (Merhy, 2006), pero también se dan procesos de trabajo permanente e invisibilizados.

Para Corina Rodríguez Enríquez (2015),

"El trabajo de cuidado (entendido en un sentido amplio, pero en este caso focalizado principalmente en el trabajo de cuidado no remunerado que se realiza en el interior de los hogares) cumple una función esencial en las economías capitalistas: la reproducción de la fuerza de trabajo. Sin este trabajo cotidiano que permite que el capital disponga todos los días de trabajadores y trabajadoras en condiciones de emplearse, el sistema simplemente no podría reproducirse. El punto es que, en el análisis económico convencional, este trabajo se encuentra invisibilizado y, por el contrario, la oferta laboral se entiende como el resultado de una elección racional de las personas (individuos económicos) entre trabajo y ocio (no trabajo), determinada por las preferencias personales y las condiciones del mercado laboral (básicamente, el nivel de los salarios)" (p. 37).

En ese marco, como el sistema no reconoce este trabajo de cuidado, tampoco lo reconocen las personas: ni quienes son cuidadxs, ni quienes cuidan. El patriarcado ha naturalizado el trabajo de cuidado, ha determinado que son las mujeres quienes lo ejecutan y no se pone en cuestionamiento. Las mujeres con las que hemos trabajado no se permiten, por ejemplo, pensar en no llevar un día a sus hijxs a la es-

cuela o al/la médico/a. Tampoco se permiten decirle a su pareja que lo haga él al menos una vez al mes. Creen que esa es su responsabilidad exclusiva por ser madres, por ser mujeres, por ser cuidadoras. Muchas de ellas, además, le tienen miedo a sus esposos, algunos alcohólicos y violentos, otros machistas, pero temen a sus reacciones si incumplen los deberes de buenas madres-esposas.

¿Adónde comienzan los cuidados cotidianos de las mujeres en los barrios? Desde el momento en que se levantan y finalizan cuando se acuestan. Las mujeres afirmaron levantarse y asear a sus hijxs, darles el desayuno o llevarlos al comedor a desayunar y recibir la copa de leche. Luego colaboran en los merenderos y comedores preparando la comida. Después preparan la comida en sus casas para sus maridos, sus hijxs y rara vez para ellas. Al menos, en sus discursos, el fin del trabajo siempre es para otro. La atención a los demás es permanente, incluso a las investigadoras que asistíamos a los territorios. Terminaban cuidando que estuviéramos bien, que tomáramos mate o que pudiéramos sentarnos. Y no se trata de ser buenas anfitrionas, sino de poder cuidarnos porque eso saben hacer.

No obstante, cuando les preguntamos si ellas trabajan, responden que no, que son amas de casa, que “colaboran” en la copa de leche o en el consultorio de salud integral, que reciben un plan o una asignación, pero no pueden reconocer su trabajo. Incluso dicen que les gustaría trabajar.

Los grupos de mujeres, además, son espacios donde se cuidan unas a otras. Se dan el lugar, se convidan alimentos, se aconsejan. Las reuniones de mujeres como espacios de encuentros, se convierten en nuevos espacios de cuidado.

Una de las actividades que hicimos consistía en presentarse con tres características positivas de sí mismas, tres cualidades que les gustaran de ellas. Fue muy difícil esta actividad: las mujeres no podían determinar cuáles eran sus características positivas, tampoco sabían qué les gustaba de ellas mismas, porqué eran valiosas, de hecho no sabían que eran valiosas. Y si bien esto sucedió en contextos y territorios urbanos marginales, es un hecho que se extiende a otros territorios y clases sociales. A las mujeres no nos han enseñado a valorarnos y el propio sistema patriarcal ha frenado todo intento de amor propio e incremento de la estima que hayamos tenido. El patriarcado ha desvalorizado la vida de las mujeres, sus acciones, sus trabajos, sus ideas, sus cuerpos, sus acciones... y esto sigue resonando y repercutiendo en el día a día de las mujeres, en sus vidas cotidianas y en esos cuerpos que cuidan sin descanso, sin salario y sin reconocimiento.

Abordar la cuestión de la organización del cuidado es clave cuando se aspira a sociedades más igualitarias (Rodríguez Enríquez, 2015) y cuando pretendemos comprender íntegramente a las mujeres y sus acciones en sus cuerpos y los cuerpos de las demás personas.

Pensar en el cuidado y en el autocuidado también nos invita a reflexionar sobre los cuerpos de las mujeres como territorios de dominación, opresión y disputa:

“Los cuerpos son territorios vivos e históricos que aluden a una interpretación cosmogónica y política. También creemos que el territorio como cuerpo social debe estar

integrado a la red de la vida y por tanto, ser visto como "acontecimiento ético" Entendido el acontecimiento ético como una irrupción frente a lo "otro" donde la posibilidad de contrato, dominación y poder no tienen cabida" (Cruz Hernández, 2015, p. 7).

Los cuerpos de las mujeres son para otrxs, así se ha exigido históricamente bajo el mandato principal de toda mujer: la maternidad. Si todas tenemos capacidad de parir, entonces tenemos capacidad de cuidar. Es algo innato en las mujeres, natural y biológico, según ha sugerido el contrato sexual-patriarcal del trabajo. Y quitarnos las máscaras que nos permiten ver que no se trata de una realidad ni de una naturalización, nos está costando múltiples esfuerzos en medio de estas sociedades patriarcales y sexistas.

Rodríguez Enríquez (2015, 44) sostiene que la cuestión del cuidado no es un asunto de mujeres:

"Es una necesidad de todas las personas que somos vulnerables e interdependientes. Los avances sustantivos que las mujeres han experimentado en términos de participación económica y política y de reconocimiento de derechos en diversos campos deberían también expresarse en el ámbito de la organización del cuidado, en el cual los cambios resultan, por el contrario, extremadamente lentos" (Rodríguez Enríquez, 2015, p. 8).

Para la economía feminista, repensar el trabajo de cuidado y ponerlo en agenda es fundamental en la actualidad. ¿Por qué?

"En primer lugar, porque sin trabajo de cuidado no existiría fuerza de trabajo, y en consecuencia no habría posibilidad de generar valor económico y reproducir el sistema económico y social. En segundo lugar, porque al fallar en reconocer esta dimensión, el análisis económico se encuentra sesgado, y no solo brinda un diagnóstico incompleto del funcionamiento del sistema, sino que además enfrenta una alta probabilidad de equivocación a la hora de evaluar la repercusión real de las políticas económicas. En tercer lugar, porque la manera en que se organiza socialmente el cuidado, esto es, el modo en que las responsabilidades de cuidado se distribuyen entre Estado, mercado y hogares, por una parte, y entre varones y mujeres, por otra, explica una proporción sustantiva de las desigualdades existentes" (Rodríguez Enríquez, 2012, p. 12).

Son las mujeres quienes realizan los trabajos de cuidado de manera ampliamente mayoritaria, tanto en un plano formal del trabajo remunerado (enfermeras, maestras jardineras, psicopedagogas, etcétera) como en el plano informal de la vida cotidiana (cuidado de enfermxs, hijxs, esposos, vecinxs, etcétera).

En los encuentros, las mujeres no lo vieron como algo extraño o anormal y tampoco lo pusieron en tensión. Parecería como una cuestión natural de la especie el ser permanentemente hembras protectoras. Al-

gunas de las mujeres con las que trabajamos incluso cuidaban a sus maridos que estaban en contextos de encierro. Es decir, aún a la distancia, seguían cuidando de ellos y de la economía familiar de quienes estaban en libertad. Quienes no tenían aún hijxs, estaban esperando tenerlos pero también acompañaban el cuidado de lxs hijxs de las otras mujeres. En síntesis, siempre están cuidando las mujeres, disponiendo de sus cuerpos para el bienestar de otrxs.

El deber ser patriarcal nos marca que debemos cuidar y estar para los demás, y eso se visibiliza no sólo en las acciones de las mujeres e incluso de las niñas, sino también en el discurso permanente de la sociedad, que genera mayor presión y cansancio en los cuerpos de las mujeres. "Las prácticas sociales y discursivas se actualizan en las significaciones imaginarias, se naturaliza el mandato con prescripciones, deberes, sanciones, culpas, como si fuera un destino que no puede transgredirse sin consecuencias", sostiene Graciela Zaldúa (2007, p. 99). Esos destinos a su vez están marcados interseccionalmente, es decir que las obligaciones no son las mismas para las mujeres urbanas que para las rurales, para las blancas que para las negras, indígenas o campesinas. Las intersecciones profundizan las opresiones sobre los cuerpos de las mujeres:

"Estos mandatos tradicionales se hacen dilemáticos en los sectores populares, que sin soportes de protección, se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad. En el trabajo público y privado, como cuidadoras y sostenedoras, las mujeres enfrentan la crisis neoliberal con múltiples estrategias de sobrevivencia" (Zaldúa, 2007, p. 101).

Cuando se rompen esos mandatos, se cuestiona no solamente lo esperado, o la palabra de quien solicita los cuidados, sino también a toda la estructura patriarcal. Es por ello que resulta de vital importancia desafiar el cuidado permanente exigido a y entregado por las mujeres.

¿Y EL AUTOCUIDADO?

¿Cuándo llega el momento del autocuidado? es la pregunta permanente en los grupos de mujeres. En los talleres trabajamos las cuestiones del placer y qué les daba gusto, qué les permitía gozar en la vida cotidiana. Muchas de ellas pensaron en la comida como un placer tangible. Otras pensaban en escuchar música. En ningún momento, salió el descanso como un placer, pues el descanso no está permitido en las mujeres de sectores populares que permanecen en constante movimiento.

"Rechazar el sacrificio sobre el cual siempre se ha fundado la relación significa romper una lógica antigua, para la cual la bondad y la felicidad de la mujer consistían en su no existir salvo en aquella dedicación constante a quien la necesitaba" (Basaglia, 1983, p. 22).

La mujer abnegada, sacrificada, entregada no puede conectarse con

su propio placer, con su propio goce y con el cuidado a sí misma. Así como no sabe cuáles son sus virtudes y cualidades, tampoco puede reconocer qué le da placer pues no es algo a lo que ella acostumbre: ellas dan placer, ellas cuidan, ellas entregan... ahora bien, ¿quién les da placer, quién las cuida, quiénes les entregan?

El cuidado personal debería ser tomado como un derecho de las humanas. Si bien hace sólo 25 años que las mujeres tenemos derechos humanos declarados, no siempre se respetan y eso se visualiza en la creciente tasa de femicidios, en las mutilaciones genitales, en las violaciones y abusos permanentes que sufrimos las mujeres, en la desigualdad salarial y de accesos a puestos de trabajo, entre muchas otras situaciones que dan cuenta que los derechos de las humanas no son respetados. Pensar en el autocuidado como un derecho, nos permite pensarnos como sujetas capaces de dedicar parte de nuestro tiempo a nuestra vida personal, a nuestro cuerpo, a nuestra salud, a nuestro bienestar.

Según Rojo Lagarde y Taffoya García (2004, p. 4) el proceso de ciudadanía consiste en que las mujeres adquieran conciencia de que tienen derecho a tener derechos y en ejercerlos, en que adquieran conciencia de sí mismas, de sus condiciones de vida y de sus recursos: "El nosotros permite a las mujeres adquirir conciencia de la pertenencia al género femenino y encontrar explicaciones sobre la condición de las mujeres como algo construido socialmente, no como algo individual, y que permea toda la vida" (Rojo Lagarde y Taffoya García, 2004, p. 4).

La alianza capitalismo-patriarcado-colonización, ha establecido que los cuerpos de las mujeres son para otros. No pueden decidir con autonomía, no pueden autocuidarse, son cuerpos disponibles para las demás personas. En territorios latinoamericanos, con la colonización, y en palabras de Lorena Cabnal (2010) se da una penetración colonial entendida "como la invasión y posterior dominación de un territorio ajeno empezando por el territorio del cuerpo" (p. 15) y es precisamente dicha penetración colonial la que se configura "como una condición para la perpetuidad de las desventajas múltiples de las mujeres".

El cuerpo de las mujeres es un territorio oprimido y explotado, que no cuenta con tiempo para sí mismo, para conectarse con el placer, el goce y el cuidado propio. Siguiendo a Delmy Tania Cruz Hernández (2015) consideramos que

"de-construir el cuerpo femenino ha sido uno de los puntos centrales dentro de los feminismos para visibilizar las desigualdades sociales entre mujeres y hombres basadas en la "naturalización" de las identidades femeninas y masculinas. Una naturalización que se ha mantenido gracias a diversos dispositivos sociales como la Iglesia y el Estado" (p.2).

"Controlar el cuerpo de las mujeres a través de la violencia sexual [o cualquier violencia], es una forma de manifestar el control territorial de los colonizados" (Segato: 2008, p. 35).

El capitalismo ha planteado que el tiempo es dinero y que el tiem-

po vale oro: ¿cómo hacemos las mujeres si deseamos tiempo para el autocuidado? Debemos generar redes de cuidado y depositar en otras mujeres el cuidado de hijxs, familiares, enfermxxs. Esa es la única manera de que las mujeres contemos con tiempo para el cuidado propio en medio de las dobles y triples jornadas laborales. Ahora bien, ¿qué sucede con las mujeres de sectores populares que son las cuidadoras de otras mujeres? ¿Cuándo se auto-cuidan?

Guattari (1981) plantea que es necesario pensar en una revolución molecular, es decir, generar una manera práctica de promover agenciamientos micropolíticos en la polis y no sólo cuestionar lo político a gran escala. Dado que los micros de cuidado son intervenciones políticas, debemos atender a todo lo que bloquea los procesos de transformación del campo subjetivo y lo que fomenta la ruptura con los mandatos sexistas acerca del cuidado. Y esto se vincula con la re-apropiación de nuestros cuerpos de mujeres. La tríada capitalismo-colonialismo-patriarcado ha expropiado los cuerpos de las mujeres de maneras temibles. Las mujeres hemos naturalizado que nuestros cuerpos no nos pertenezcan: que sean para el placer de otrxs, para el cuidado de otrxs, para el deseo de otrxs, para engendrar y parir a otrxs, pero jamás para nosotras mismas, pudiendo tener autonomía en la toma de decisiones y en las acciones a realizar.

Según Cruz Hernández (2015, p. 6) "si nuestros cuerpos no están bien poco vamos a poder contribuir a la lucha. Por eso debemos poner atención en la importancia de encontrar un bienestar colectivo e individual, reconocer que también debemos ser cuidadas. La idea es rescatar que las luchas por el territorio deben ir acompañadas de las luchas por nuestros cuerpos".

Tal como señala Lucía Forneri (2007) "el uso del tiempo principal de las mujeres, de sus mejores energías vitales, sean eróticas, afectivas, creativas, intelectuales, etc., y sus recursos, son siempre destinados a l@s otr@s" (p. 30).

Nuestros cuerpos deben rescatarse de la opresión patriarcal y tenemos que volver a tener control y dominio sobre ellos. Esto va desde decisiones como el aborto, pasando por decisiones de ejercer nuestra sexualidad libremente, hasta todos los trabajos de cuidado que resienten en nuestros cuerpos sin descansos.

Marcela Lagarde pone en cuestión el verbo cuidar frente al neoliberalismo patriarcal y la globalización inequitativa. Sostiene que la fragmentación del cuidado por las mujeres, y la asignación como condición natural a partir de las organizaciones sociales, de género, de clases, étnica, nacional, regional, local, continúa como en el pasado (Lagarde, 2003). Asimismo señala que "en millones de mujeres se reforzó un sincretismo de género, cuidar a los otros a la manera tradicional, con satisfacción por el deber ser, y a la vez lograr su desarrollo individual para formar parte del mundo, participando de procesos educativos, laborales y políticos" (Lagarde, 2003 en Zaldúa, 2007, p. 23). Se trata de desarmar los mecanismos alienantes y de priorizar la ética del cuidado personal frente al descuido. No se trata de dejar de cuidar, sino de que ese cuidado sea repartido de manera equitativa.

MUJERES EN TERRITORIO

En los encuentros de mujeres que hemos realizado en los territorios trabajados, se han armado una especie de espacios de reflexión en los que se cuestionaron cuestiones referidas a la sexualidad, a las violencias y a las vivencias de la vida cotidiana, lo naturalizado de los espacios cotidianos, la inmovilidad de los roles asignados, las maneras en que son avaladas la discriminación y la opresión hacia las mujeres y por lo tanto la desigualdad y la violencia de género.

En esos espacios, las mujeres siguen siendo cuidadoras y éste continúa siendo el rol más difícil de cuestionar-se en sus vidas cotidianas. Las mujeres identifican otras violencias físicas y sexuales, algunas violencias psicológicas, pero es muy difícil que logremos cuestionar el rol de cuidadoras.

Algunas de ellas culpan a sus ex maridos de no haber tenido “una vida”:

“Yo soy libre desde que me separé, ahora hago lo que quiero y pienso en mí” (Entrevistada 1. Territorio 1. Mujer de 55 años).

Esta mujer se divorció y quedó a cargo de seis hijos. Otra mujer afirmó:

“Desde que pude separarme, me dedico a mí. Empecé a hacer gimnasia, voy a zumba y ese es mi gran placer” (Entrevistada 2. Territorio 2. Mujer de 34 años)

Aquí podemos ver una historia recurrente en las narrativas de las mujeres con las que nos encontramos: ellas sostienen que cuidan porque están sus maridos o que dejan de cuidar cuando se divorcian/separan de los varones. Fuera de todo caso particular, la cuestión no son los varones individuales sino el sistema patriarcal que ha sostenido sexismos permanentes. Las mujeres creen que al liberarse de los varones, se liberan de las opresiones; pero el sistema es tan perverso que las opresiones se enmarcan de manera macro y micro, permanente y cotidianamente.

Quienes continúan en pareja sostienen que cuidan por amor, y bajo esta idea trabajan sin descanso durante todo el día. No se cuestionan porqué cuidan, simplemente lo hacen; son las responsables del cuidado de lxs hijxs, pero también de lxs hijxs del barrio, de sus comunidades, a quienes cuidan en las copas de leche, los comedores y si sus vecinas necesitan salir sin ellxs.

Los cuerpos de las mujeres han sido objeto de discursos disciplinadores: “La desconstrucción de la historia de la vida privada fue un camino para que las mujeres comprendieran las formas de poder que eran ejercidas sobre sus cuerpos y que los transformaban en un lugar de desposeimiento de la propia existencia” (Ávila, 1999, p. 38). Se ha privado a las mujeres del acceso a los derechos. Entonces:

“La privación fundamental de los derechos humanos se manifiesta por sobre todo en la privación de un lugar en el

mundo (un espacio político), que torna significativas las opiniones y efectivas las acciones (...) Tomamos conciencia del derecho a tener derechos (...) y del derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada” (Arendt, 1949 en Jelin, 1996, p. 56).

Marcus (2006, p. 78) expresa que, en contextos de pobreza, el significado de ser mujer está íntimamente ligado al ser madre. Es precisamente el ‘rol maternal’ y no la ‘maternidad biológica’ el que impacta más profundamente en la vida femenina: es su organizador. La maternidad es una construcción socio-cultural con una gran impronta de las teorías universales acerca de los postulados que debe obedecer una ‘buena madre’; diseñadas siguiendo los estándares de la familia occidental, moderna y de clase media (Marcus: 2006, p.78). De acuerdo a lo anterior, el sacrificio, la abnegación, la vida al servicio de los integrantes de la familia definen a la buena madre y, asimismo, a la que no cataloga como tal. En tanto, Graham (1987) plantea que para las mujeres el convivir es cuidar a ‘todos’ los que conviven con ella. Ello predispone a que ante situaciones de precariedad, pobreza y exclusión, las mujeres sean quienes intenten sostener a los hijos, casi como una forma de sacrificio, es decir, de mecanismo de solidaridad intrafamiliar (Bonavitta, 2017).

Silvia Federici (2013) señala que cuanto mayor es la pobreza familiar, mayor es la esclavitud a la que se ve sometida la mujer y no tan sólo debido a la situación económica. En el marco de esa esclavitud y de las múltiples violencias cotidianas a las que se ven expuestas, las mujeres en situación de pobreza pierden contacto con su propio ser, sus deseos, sus tiempos, su autonomía, su placer.

A las mujeres con las que trabajamos, sus cuerpos les pesan: son cuerpos que no cumplen con los ficticios mandatos de belleza occidentales. Sus cuerpos morenos se asemejan a la raza de lxs excluidxs y es por eso que hablamos de cuerpos racializados en contextos colonizados. Son cuerpos incompletos, diferentes, a-normados. Todo ello implica un gran trabajo de aceptación pues los consumos mediáticos permanentes les incentivan a ver cuerpos que no son los suyos, cuerpos marcados por la blancura, delgadez y rasgos occidentales. Entonces, además de todos los mandatos que pesan sobre ellas, además deben luchar contra el mandato violado por sus cuerpos reales.

“Yo me siento sexy aunque esté gordita” (Entrevistada 3. Territorio 1. Mujer de 32 años)

confesó una de las mujeres generando la risa de las demás. Y puso sobre la mesa la cuestión de la estética. En medio de todos los mandatos de las mujeres, está el de gustar, el de verse linda y el de estar disponible sexualmente para el varón cuando él lo desee. Pero también fue un mandato a cuestionar en los territorios y las mujeres se animaron a preguntarse ¿qué es la belleza? ¿Cuándo nos vemos lindas? ¿Qué cuerpos son posibles?

La discusión también giró hacia el autocuidado en términos de belleza y la falta de tiempo y de recursos para embellecer. Mujeres que aseguran que deben teñirse el cabello con sus hijxs jugando sobre

sus faldas o mientras preparan la comida para el marido. Mujeres que no tienen tiempo de pintarse las uñas, aunque quisieran. Mujeres que desean tatuarse pero no cuentan con el dinero para hacerlo ni con las facilidades para llegar al centro de la ciudad y hacerlo de manera segura.

Cuando hablamos del placer y acerca de qué situaciones o cosas les daban placer, la mayoría de ellas coincidió en que la comida era un placer. Comer algo rico, tomar alguna infusión calentita, poder sentarse a degustar algo. El momento de disfrute marcado por la nutrición. Ellas, que siempre cocinan para los demás en sus hogares pero también en los merenderos y en las copas de leche barriales, reconocen como placer central disfrutar de eso que ellas producen. Esto también permite desvincular el placer del consumismo propuesto por el capitalismo y disfrutar de lo cotidiano y primario que es el alimento.

El tiempo de ocio y de descanso, tan castigado por el capitalismo que ordena la producción y el trabajo permanente, son añorados por las mujeres de sectores populares. Las mujeres dicen que sienten culpa "si no hacen nada", si simplemente descansan. Para ellas, los encuentros de mujeres significan espacios de encuentro pero también de descanso pues es el tiempo en el que ellas no están atendiendo, no están pendientes de los demás y pueden gastar su tiempo en pensar en sí mismas.

Todas tenemos derecho al placer. Durante mucho tiempo y desde muy pequeñas hemos sido educadas como si no tuviéramos derecho al placer, como si no pudiéramos estar sin hacer nada. Aprender a estar sin hacer nada (nada entendido en términos capitalistas, es decir, no estar generando trabajo productivo, reproductivo o de cuidado) representa un gran desafío para estas mujeres. Y, como sostiene Marcela Lagarde (2000), se trata de generar y sostener importantes procesos de aculturación feminista que conducen a construir nuestra memoria exigen desmontar la misoginia en la cultura y la subjetividad de cada mujer, para valorar a las mujeres y a lo femenino.

CONCLUSIONES

*La historia de todos los tiempos, y la de hoy especialmente, nos enseña que...
las mujeres serán olvidadas si ellas se olvidan
de pensar sobre sí mismas.
Louise Otto-Peters*

Los cuerpos de las mujeres están marcados por las territorialidades, por sus usos, por sus posibilidades, por los otros. Pero escasamente están marcados por el disfrute, por el goce, por el ocio. Las mujeres no han aprendido a disfrutar ni a "no hacer nada". Las mujeres madres-cuidadoras- dadoras, no están preparadas para la inacción, no se les permite. En los sectores populares esto se refuerza: ellas están disponibles para los demás de manera permanente y la espiral de desventajas se consolida.

Para poder desarmar estos trabajos de cuidado disfrazados de amor, debemos dialogar, reflexionar, repensar estos roles desde las mujeres pero también desde los varones que continúan sin apropiarse ni dis-

tribuir los trabajos y espacios de cuidado. Repensar una sociedad que pueda ser más democrática y con un ejercicio de la ciudadanía mucho más equitativo:

“Es posible construir una ética y una cultura del cuidado en la perspectiva de la democratización de las relaciones sociales y de género, pero también en el control de las acciones públicas, descentralizando y socializando los poderes de gestión y monitoreando participativamente las políticas y los programas. No es posible un ethos de cuidado sin la aceptación de las diversidades y el pluralismo y, en ese camino, la laicidad del Estado es una garantía” (Zaldúa, 2007, p. 24)

Esto implica necesariamente modificar las políticas públicas y los impulsos dirigidos desde arriba para fomentar nuevas y diferentes redes de cuidado. Creemos imposible el poder prescindir de los trabajos de cuidado, pero sí se trata de un objetivo factible el hecho de pensar en cuidados compartidos, trabajos equitativamente repartidos.

En nuestros territorios, para acceder a una ciudadanía activa y en su puesta igualdad de condiciones que los varones, las mujeres han tenido que adaptarnos a la imagen del ciudadano que estaba vigente, es decir: ciudadano varón, blanco, independiente. Pero, al hacerlo, no han podido desprenderse de su condición de seres dependientes. La inserción social como ciudadanas se ha producido a la sombra de la independencia masculina, y, de esta manera, sucede que nuestra ciudadanía está heteronormada pero también es una ciudadanía tirana elaborada por otros y para otros sujetos varones, lo cual termina incrementando la desigualdad estructural entre varones y mujeres, el desequilibrio de poder a favor de los primeros. La ciudadanía pasa, por tanto, por una necesaria ruptura y transgresión de la división privado-público, personal-social, sacando a la luz de lo social todas las necesidades, diversidades y posiciones a la hora de satisfacer las mismas en nuestro entramado social (Rodríguez Ruiz, 2010). Es por ello que se vuelve necesario repensar a las mujeres en el marco de tiempos libres, de ocio, de cuidado, focalizar en ellas aquella mirada siempre puesta en los demás y finalizar con la sobreexplotación del cuerpo como una especie de protección a las múltiples violencias que atraviesan en la cotidianidad.

Con los trabajos territoriales apuntamos a la deconstrucción y a la reflexión permanente: “Uno de nuestros propósitos consiste en problematizar, cuestionar y modificar prácticas y representaciones sociales que se manifiestan en esta sociedad -que caracterizamos como patriarcal, capitalista y fundamentalista- a través de la invisibilización, culpabilización, opresión y represión de nuestras rebeldías” (Longo, 2007, p. 120).

Para poder desandar los mandatos sexistas de cuidado y fomentar los autocuidados para todxs, es necesario refundar las ideas y acciones emancipatorias y hacerlo con perspectiva feminista:

“Pensar la emancipación en el escenario actual exige la presencia de representaciones y prácticas sociales que desafíen y cuestionen lecturas y miradas de la realidad en términos de esquemas de pensamientos-acción binarios, esquemá-

ticos, jerárquicos e inmutables. Las lecturas de la realidad, que se aferran a certezas eternizadas y portan verdades universales, homogeneizantes y reduccionistas, facilitan la concreción de mecanismos de control de un sistema basado en la injusticia, la expropiación, la opresión, la explotación y la aniquilación del diferente” (Longo, 2007, p. 145).

Debemos derribar las ideas sexistas y patriarcales que sostienen que el cuidado es cosa de mujeres y que ellas no pueden descansar ni pensar ellas. Aún en la actualidad, las mujeres tienen sus cuerpos marcados por la imposibilidad de dedicarse tiempo para ellas. Cuerpos que demandan atención y cuidados, miradas cargadas de obligaciones y sueño acumulado. Ellas nos miran y sabemos que nos cebarán el mate que estamos necesitando o que se quedarán hasta muy tarde limpiando o cocinando si es lo que necesitamos. Eso lo sabemos todxs, incluidos los planes sociales gubernamentales y los organismos financieros internacionales que depositan dinero en las mujeres para que organicen las economías familiares, barriales y vecinales.

Las mujeres en una sociedad patriarcal

“Internalizamos mandatos sociales diferenciales que la sociedad reserva a varones y mujeres de acuerdo a tareas asignadas. Según ellos, la especialización para las mujeres es la ‘maternidad’, proponiéndonos un modelo de femineidad al cual aspirar y acatar, generando un proceso de homogeneización y disciplinamiento social” (Católicas por el Derecho a decidir, 2005, p.5).

Y esa maternidad no es sólo hacia lxs hijxs propixs sino hacia la comunidad extendida. Como ha sostenido Marcela Lagarde (1990), uno de los cautiverios de las mujeres es que siempre son madres-esposas, aún sin hijxs y aún sin maridos. Y sus cuerpos son espacios de dar, de atender, cuerpos formateados para los demás, territorios extraños para ellas mismas, espacios sin descanso, lugares ocupados por quienes no los habitan. Son corporalidades en permanente movimiento, sin descanso, sin autoconocimiento, sin autocuidado. Cuerpos-territorios que demandan por autonomía, que se rebelan en los espacios permitidos, cuando se reúnen con otras como los de ellas y se permiten reflexionar, debatir y desandar los mandatos opresivos.

Se trata de pensar en una nueva sociedad que permita otro vínculo y otras apropiaciones sobre nuestros cuerpos. Se trata de, como sostiene Marcela Lagarde, tejer la urdimbre inexistente. Las mujeres, desde una mirada feminista, estamos generando una

“revolución amorosa porque las mujeres como género hemos sido construidas, según Franca Basaglia, como ser para otros y el amor a los otros ha sido una vía de expropiación del yo misma a las mujeres. Por ello, el amor redefinido desde la ética feminista es clave en el trastocamiento del orden simbólico, al legitimar la prioridad del amor a mí misma como fundante de la mismidad y como hito en la redefinición de las relaciones con los otros” (Lagarde, 2000, p. 6).

La única trama posible en el telar feminista es la propia vida que emana del amor de cada mujer a sí misma, el amor a las otras y los otros como seres equivalentes, semejantes y diferentes, y de la pasión por vivir en correspondencia con un mundo que realice los valores feministas (Lagarde, 2000, p. 6). Es por ello que uno de los puntos para desandar las opresiones patriarcales es relacionarnos con el autocuidado y trabajar la amorosidad con nosotras mismas.

En un mundo que nos trata como extranjeras, que no nos reconoce ni en la construcción de la historia o de la ciencia, que nos margina y nos violenta, que nos ataca y nos mata, en este mundo patriarcal el feminismo propone otra sociedad en lo cotidiano. Revolucionar los espacios pequeños, micros, las acciones más ínfimas para dar cuenta de cambios efectivamente reales. En ese marco, el cuidado por nosotras mismas y el cuidado para las demás personas debe necesariamente repensarse y refundarse. Si queremos cuerpos autónomos, debemos apropiarnos de ellos y decidir por ellos. Si queremos cuerpos libres, por tanto debemos dejar de vivir y de ser para los otros, sin cosificarnos, sin enmudecernos, sin esclavizarnos y sin convencernos de que lo hacemos por amor... el cuerpo debe volver a sus dueñas y debemos poder apropiarnos de quienes somos y de nuestros destinos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Betania, M. (1999). Feminismo y ciudadanía: la producción de nuevos derechos. En L. Scavone (Comp.), *Género y salud reproductiva en América Latina*. Colombia: Cártago,
- Ares, P. (2017). ¿Quién cuida a los hijos de las mujeres que cuidan a los nuestros? Una mirada al corazón de la desigualdad. *Economía Feminista*. Disponible en: <https://economiafeminista.com/quien-cuida-a-los-hijos-de-las-mujeres-que-cuidan-a-los-nuestros-una-mirada-al-corazon-de-la-desigualdad/>
- Basaglia, F. (1983). *Mujer, locura y sociedad*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Benet, M.; Merhy, E.; Pla, M. (2016). Devenir cartógrafa. *Athenea Digital* 16(3), pp. 229-243.
- Bonavitta, P. (2017). Asignación Universal por Hijo y los roles de género. *Revista Punto Género*, 8, pp. 4-1t9.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 11-25). Madrid: Las Segovias.
- Castañeda, P. (2014). Investigación feminista: caracterización y prospectiva. En E. Montiel. *Pensar un mundo durable para todos*. Guatemala: UNESCO.
- Católicas por el derecho a decidir (2005). *Aborto. Argumentos católicos a favor del derecho a decidir*. Córdoba: Católicas por el Derecho a Decidir.
- Cruz Hernández, T. (2005). Todos los días mi cuerpo es un territorio que libra batallas: Dialogando con el concepto cuerpo-territorio.

Primer Congreso Internacional de Comunalidad. Puebla.

- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Forneri, L. (2007). Taller de géneros y educación popular "Nuestros placeres". En C. Korol *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Franco, T. B. y Merhy, E. (2009). Mapas analíticos: una mirada sobre la organización y sus procesos de trabajo. *Salud Colectiva*, Buenos Aires, 5(2), pp. 181–194.
- _____ (2011). Recognizing the subjective production of care. *Salud Colectiva*, (7).
- Graham, H. (1987). Women's smoking and family health. *SocSci Med*, 25, pp. 47-56.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005/2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Guattari, Félix (1981). *Psicoanálisis y transversalidad*. México: Siglo XXI.
- Jelin, E. (1996). *Construir la democracia. Derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Venezuela: Nueva Sociedad.
- Lagarde, M. (2003). *Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción*. Ciudad de México.
- _____ (2000). Aculturación feminista. Género en el Es. Disponible en https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/49168776/Aculturacion-feminista_1.pdf
- _____ (1996). Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. L. Guzmán Stein y S.Pacheco (Comps.). *Estudios básicos de Derechos Humanos IV*. Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos Costa
- _____ (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Longo, R. (2007). Buscando las emancipaciones. En C. Korol *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Marcus, J. (2006). Ser madre en sectores populares. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), pp. 99:118.
- Merhy, E. (2006). *Salud: cartografía del trabajo vivo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Passos, E.; Kastrup, V. y Escossia, L. (2009/2015). *Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Revista Nueva Sociedad*, 256
- (2012). La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis económico? *Revista CEPAL* 106.
- Rodríguez Ruiz, B. (2010). Hacia un Estado Post patriarcal. Feminismo y ciudadanía. *Revista de Estudios Políticos*, 149, pp. 87-122.
- Rojo Lagarde, V.; Taffoya García, M. (2004). Los grupos de reflexión de mujeres: una alternativa metodológica para el proceso de ciudadanía. *Otras Miradas*, 4, núm. 1, pp. 50-59.
- Segato, R. (2008). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Cd. Juárez*. México: Debates.

Zaldúa, G. (2007). El ethos del cuidado y las cuestiones de género. En C. Korol, *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo.

Narrativas visuales de los tapietes: arte mural en una comunidad indígena del norte argentino

Narrativas visuais dos tapietes: arte mural numa
comunidade indígena do norte argentino

Visual Narratives among the Tapiete: mural art in
an indigenous community of northern Argentina

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
3 de octubre de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
30 de octubre de 2018

Silvia Hirsch

Universidad Nacional de San Martín
Buenos Aires / Argentina
silviahirsch5@gmail.com

Resumen

En este artículo exploro de qué manera un proyecto cuyo objetivo fue el mejoramiento de las viviendas y de la comunidad generó la pintura de murales en los cuales emergió una heterogeneidad de representaciones visuales que apelan a la identidad, la memoria y la experiencia tapiete en un contexto periurbano. Asimismo, la pintura de las casas y de los murales generó, si bien momentáneamente, nuevos vínculos interétnicos con el barrio criollo colindante. Los murales tapiete reflejan la complejidad identitaria de esta comunidad, la necesidad de representar en los muros un pasado imaginario y diferenciarse del medio que los rodea, como así también recuperar historias y narrativas pasadas y plasmarlas en las paredes de sus viviendas. Considero a estos murales como narrativas visuales basadas en relatos personales y colectivos que plasman la memoria del grupo.

Palabras claves: arte mural, identidades, indígenas tapiete.

Resumo

Neste artigo exploro de que maneira um projeto que teve como objetivo melhorar as moradias e a comunidade, gerou a pintura de murais nos quais surgiu uma heterogeneidade de representações visuais que apelam à identidade, à memória e à experiência tapiete num contexto periurbano. Além disto, a pintura das casas e dos murais criou novos vínculos interétnicos com o bairro crioulo vizinho, embora tenha sido só momentaneamente. Os murais tapietes refletem a complexidade

Referencia para citar este artículo: Hirsh, S.M. (2019). Narrativas visuales de los tapietes: arte mural en una comunidad indígena del norte argentino. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 45-62.

da identidade desta comunidade, a necessidade de representar nos murais um passado imaginário e se diferenciar do meio que os rodeia, bem como recuperar histórias e narrativas passadas e plasmá-las nas paredes das suas moradias. Considero estes murais como narrativas visuais baseadas em relatos pessoais e coletivos que refletem a memória do grupo.

Palavras-chave: arte mural, identidades, indígenas tapietes.

Abstract

In this article I explore how a project to improve the dwellings of an indigenous community generated the painting of murals in which emerged heterogeneous visual representation of the ethnicity of this Tapiete community. Those paintings are grounded in the identity, memory and experience of these Tapietes living in an peripheric urban setting. Moreover, the painting of the houses and murals generated momentarily new inter-ethnic relations with the neighboring residents. The Tapiete murals reflect the complex identity of this community, the need to represent in the walls an imagined past and a differentiation from the surrounding population. Hence the murals incorporate past narratives. I consider these murals to be visual narratives based on personal and collective stories rooted in the people's memory.

Keywords: mural art, identities, Tapiete indigenous people

La primera vez que visité "Misión Los Tapietes", una pequeña comunidad indígena periurbana en el norte argentino, fue en el año 1989, en ese entonces la mayoría de las casas eran de tablones de madera, algunas tenían un irregular y rústico cerco de madera y pocas eran de material. La comunidad colindaba con un predio con árboles de eucaliptus, una escuela, y barrios de pobladores criollos. Regresé varias veces a la comunidad en el marco de varios proyectos de investigación¹ y pude observar en un largo período los cambios que atravesó este asentamiento. En el año 2004, como parte de un plan de viviendas se finalizó la construcción de casas de ladrillos con techos de chapa, baño, y unos años más tarde se instaló la conexión de gas domiciliario. Estas casas, compuestas por dos cuartos, pintadas de blanco, distribuidas de igual manera y en lotes del mismo tamaño, no permitían conocer la compleja trama histórica y cultural de la comunidad. Los tapietes, son un pueblo cazador-recolector y agricultor, oriundo del sur de Bolivia, a principios del siglo XX muchas familias comenzaron a migrar a la Argentina para trabajar en los ingenios azucareros de Salta y Jujuy. Una segunda e importante migración se produjo como consecuencia de la Guerra del Chaco (1932-1935) ocurrida entre Bolivia y Paraguay. A partir de estos procesos un grupo de tapietes se instaló de forma permanente en la ciudad de Tartagal aproximadamente en la década de 1940. Sin embargo, a medida que avanzaba la urbanización de la ciudad y crecía la población criolla, los tapietes eran desplazados hacia la peri-

¹ Proyecto "Lenguas en peligro, pueblos en peligro en Argentina", Directora Dra. Lucía Golluscio. Universidad de Buenos Aires- Instituto Max Planck. Este proyecto forma parte del Programa para la Documentación de Lenguas en Peligro (Program for the Documentation of Endangered Languages – DOBES) financiado por la Fundación Volkswagen.

feria de la ciudad. Inicialmente estaban instalados en espacios donde podía sembrar y criar pequeños animales, pero a partir de la década de 1980, la municipalidad realizó un loteo de la comunidad, reduciendo el espacio a cuatro manzanas divididas en lotes de 20 X 15 metros, sin espacio para sembrar o criar animales. Este loteo de la comunidad, y la significativa disminución del hábitat fue vivido como una gran pérdida para los tapietes, no tener espacio para sembrar y criar animales significó ahondar en la dependencia económica del trabajo asalariado, como así también cambios en la alimentación y en las prácticas sociales cotidianas.

De modo que los tapietes atravesaron un acelerado proceso de transformaciones sociales, pérdida del uso de la lengua y un desmembramiento de la comunidad. Su memoria colectiva refiere a rupturas, pérdidas, y una dolorosa historia de migración y marginación (autor 2006 a y b). Asimismo, la población ha ido aumentando, y esto genera situaciones de hacinamiento por falta de espacio en los lotes asignados.

En el año 2004, bajo el auspicio de la asociación civil "Mas Color" y el área de acción comunitaria de la empresa petrolera Tecpetrol,² que trabaja hace muchos años en la zona, se pintaron las nuevas viviendas de la comunidad con el objetivo de fomentar el trabajo comunitario, mejorar las viviendas y el barrio. Como indicó una de las representantes de la asociación "Más Color" uno de los objetivos fue que los tapietes "sientan como propias las casas". Los tapietes aceptaron el proyecto y no solo pintaron sus casas, produjeron también numerosos murales que ponen de manifiesto una narrativa visual en la cual confluyen relatos orales, experiencias personales y nuevos imaginarios. En este artículo exploro de qué manera un proyecto cuyo objetivo fue el mejoramiento de las viviendas y de la comunidad generó la pintura de murales en los cuales emergió una heterogeneidad de representaciones visuales que apelan identidades heterogéneas, a la memoria y la experiencia tapiete en un contexto periurbano.

Asimismo, la pintura de las casas y de los murales generó, si bien momentáneamente, nuevos vínculos interétnicos con el barrio criollo colindante. Los murales tapiete reflejan la complejidad identitaria de esta comunidad, la necesidad de representar en los muros un pasado imaginario y diferenciarse del medio que los rodea, como así también recuperar historias y narrativas pasadas y plasmarlas en las paredes de sus viviendas. Considero a estos murales como narrativas visuales basadas en relatos personales y colectivos que plasman la memoria del grupo. Como indica Belting (2007: 27) "las imágenes colectivas significan que no sólo percibimos el mundo como individuos, sino que lo hacemos de manera colectiva, lo que supedita nuestra percepción a una forma que está determinada por la época".

En este sentido, las imágenes que emergen en los murales remiten a un pasado relatado por la generación de los mayores, pero también a imágenes plasmadas en libros de texto escolares y en películas. Los murales no intentan representar una imagen fidedigna de la historia, por el contrario de cierta manera constituyen un tropo de la propia identidad tapiete, la cual está atravesada por rupturas, desplazamientos y experiencias de subalternidad y variadas relaciones interétnicas.

² Tecpetrol es una empresa Argentina de Exploración y Producción de Petróleo y Gas, perteneciente al Grupo Techint.

Los murales invitan a recordar historias y a visibilizar una comunidad que ha sido históricamente invisibilizada en un contexto caracterizado por tensiones interétnicas. De modo que los murales visibilizaron hacia fuera de la comunidad, la presencia de un grupo indígena, y de una identidad subalternizada y para adentro, permitieron que afloren imágenes ancladas en las experiencias e imaginarios tapiete.

ARTE MURAL Y REPRESENTACIÓN FIGURATIVA

La expresión plástica en muros tiene una larga historia en América Latina, que va desde los petroglifos, el muralismo mexicano hasta el arte callejero urbano contemporáneo y los numerosos murales presentes en ciudades de la región. Un mural es una pintura hecha directamente en la pared. Viene de la palabra latina *murus*, que significa pared. Los murales tienen múltiples propósitos, y en términos generales son creados y expuestos en un espacio público, para ser vistos. Los murales en numerosos casos constituyen medios de transmisión histórica y sociocultural que frecuentemente tienen un carácter político y público. A diferencia de México en el cual existe una extensa historia del muralismo fomentado por el Estado, en el caso de la Argentina es mucho menor, y de poca presencia en muchas ciudades del interior del país. No obstante, en las últimas dos décadas se observa una mayor presencia de murales, muchos de ellos referidos a acontecimientos políticos y sociales puntuales, pero por lo general ausentes en comunidades indígenas, con la excepción en los últimos años de algunos murales en escuelas o centros comunitarios. Asimismo, en grupos indígenas y en este caso en particular en grupos chaqueños³, las representaciones plásticas no tenían una expresión figurativa. Entre los tapietes, como muchos otros grupos cazadores-recolectores sus representaciones eran geométricas y se volcaban en las confecciones de objetos para el uso cotidiano como la elaboración de bolsos, redes o hamacas de chaguar, o vasijas para el agua, y la elaboración de máscaras para la fiesta denominada arete o carnaval⁴. Estas máscaras muchas veces son confeccionadas por miembros de otros grupos indígenas y toman elementos de los grupos indígenas guaraníes y tobas y de la cultura popular (tales como historietas, personajes de programas de televisión).

Como indican algunos autores (Felshin 1995, Lowe 2000) en diversas ciudades Latinoamericanas y de los Estados Unidos, la presencia de murales está vinculada a la idea de crear comunidad, y renovar barrios que fueron azotados por el crimen, el vandalismo, y la tensión racial. En México los murales zapatistas pintados en comunidades de Chiapas, realizados, por indígenas y no indígenas, plasman escenas de la historia mexicana y de la lucha zapatista. Estos murales se inscriben en una tradición pictórica mexicana de larga data, y en la tradición del arte popular mexicano. Como indica Vargas-Santiago (2012:22) "los murales son textualidades visuales del discurso zapatista", el autor explica que los murales "traducen los relatos, la ideología y los sueños de las comunidades", este muralismo es un discurso en imágenes, son historias vividas por las personas de las comunidades o transmitidas a través de generaciones.

³ Los grupos chaqueños se refiere a indígenas que habitan en la región del Gran Chaco en las tierras bajas de Bolivia, Paraguay y Argentina).

⁴ La fiesta del arete, carnaval o pim-pim como se lo conoce en el norte argentino, es una celebración compartida con otros grupos indígenas de la zona como los guaraní y los chané. En esta fiesta se elaboran máscaras, que tradicionalmente eran de madera con forma de animales o rostros de ancianos, y otros, se danza, toca música y realizan diversas representaciones.

En este sentido cabe mencionar el caso del arte mural Ndebele en Sudáfrica, que como indica Botero Medina:

“es fruto del desarraigo, la expropiación y la violencia a la cual fue sometida la comunidad por parte de las colonias blancas de holandeses e ingleses que dominaron el territorio, viéndose obligados no solamente a modificar sus costumbres sino también su forma de habitar el espacio. Desprovistos de su medio natural, el pueblo Ndebele debió adecuarse a la geografía y topología de la región, proceso en el cual se vieron forzados a cambiar la forma de construir sus viviendas” (2016: 97).

Los Ndebele atravesaron un desplazamiento forzoso lo cual daría origen al arte mural desarrollado por las mujeres, el cual constituye “un símbolo de la afirmación cultural de un pueblo desprovisto de su territorio” (Botero Medina 2016: 97). En este caso la pintura desarrollada en las viviendas es geométrica y su carácter no es religioso o vinculado a la cosmovisión como en otras experiencias murales, pero constituye una afirmación identitaria. Entre los Ndebele los murales se van a convertir en “un elemento distintivo de la comunidad lo cual les permitió crear un nuevo concepto de identidad y reforzar su orgullo” (2016:102) y posteriormente en la década de 1980 van a emerger representaciones figurativas.

Spadafora y Morano (2008) analizan la obra del artista indígena ishír llamado Ogwa de Paraguay, que comenzó a pintar de forma figurativa a partir del contacto con la antropóloga Branislava Susnik y posteriormente con el antropólogo argentino Edgardo Cordeu y el académico paraguayo Ticio Escobar. Ogwa, comienza a ilustrar publicaciones de libros de estos autores y a desarrollar pinturas vinculadas con la esfera mítica y chamánica de su cultura. El hijo de Ogwa, Claudelino, conocido como Basybüky comienza a dedicarse a la pintura, y vuelca en sus trabajos la historia de su pueblo y los conflictos interétnicos. Este artista incorpora imágenes influenciados por el género de las historietas y comics. Como indican Spadafora y Morano (2008: 16) la incorporación de la figuración en estos artistas responde a múltiples factores, y constituye “un arma poderosa que permite redefinir y controlar los términos culturales de la identidad y los medios para representar esa realidad y reproducirla.”. En este caso no producen murales, pero realizan pintura figurativa que se nutre de la historia y el acervo mítico del pueblo Ishír.

A diferencia del caso de los Ndebele en el cual en los murales se pone de manifiesto una afirmación identitaria colectiva, o el caso de los murales zapatistas que tienen una genealogía pictórica propia, en el caso de los tapiete los murales emergen en un grupo sin experiencia figurativa previa, y plasman diversas narrativas, historias personales y de su asentamiento en la ciudad de Tartagal. Asimismo, emergen nuevos imaginarios influidos por la escolaridad, y por el evangelio. Estos murales rinden cuenta de los desplazamientos, rupturas y memorias, algunas parcialmente recordadas.

Entre los tapiete la emergencia de los murales fue coyuntural, no partía de una tradición previa, ni una experiencia colectiva, surgió a partir de la oportunidad de realizar un proyecto de mejoramiento edilicio,

y del trabajo en conjunto con una ONG. Pero la emergencia de estos murales evidenció la necesidad de visibilizar la presencia de la comunidad y de su historia local.

LOS TAPIETES: EXPERIENCIAS DE ASENTAMIENTO PERI-URBANO

El pueblo tapiete fue cazador, recolector, agricultor y se dedicaba a la pesca, se desplazó en un amplio territorio en la región del Gran Chaco, a partir de las migraciones laborales y la Guerra de Chaco antes mencionadas, los tapietes se dividieron en tres países, Argentina, Bolivia y Paraguay. La mayor parte de la población se encuentra en Paraguay, secundada por Argentina y un reducido grupo en el sur de Bolivia. En la Argentina, se asentaron en la ciudad de Tartagal, ubicada en el norte de la provincia de Salta, en el noroeste de Argentina, y un reducido grupo de familias en la comunidad "La Curvita", en el Río Pilcomayo, frente a Bolivia. El asentamiento en la ciudad de Tartagal se produjo cuando la gente regresaba del trabajo como zafreros en los ingenios azucareros, y en fincas agrícolas y aserraderos y decidió instalarse en la ciudad de Tartagal, a partir de la década de 1940 en adelante, en ese entonces la ciudad era muy pequeña y los tapietes se asentaron en lo que actualmente es el centro de la ciudad. Sin embargo, su asentamiento se caracterizó inicialmente por un constante desplazamiento hacia el norte de la ciudad, empujados por la urbanización y el crecimiento de la población no indígena. Si bien hasta la década de 1970 la comunidad contaba con espacio para el cultivo y muchos recuerdan que sus familias sembraban para la subsistencia, el loteo de la comunidad llevado a campo por la municipalidad con el objetivo de "modernizar" y urbanizar, implicó la reducción a un espacio de cuatro manzanas, recientemente se incorporó en el predio con eucaliptus colindante donde se asentaron numerosas familias jóvenes.

Romualdo explicó lo siguiente:

Como estamos nosotros estamos dentro de la ciudad, somos la única comunidad que está dentro de la ciudad, a veces es una lástima sacar los cerquitos, que fue hace años cerrado con palitos, y ahora es como que nos metemos en la cultura de los blancos al poner rejas, antes que se cierre la comunidad vivíamos todos juntos, con mis tías, mi mamá, no había división. Había una chacra grande, antes del loteo, todos tomaban mate, se compartía si no tenía yerba o azúcar, todos conocían sus necesidades, cuando se hace el loteo, ya no se sabe que pasa en la casa de al lado y que necesidades tienen.

Esta reducción del espacio es mencionada por toda la gente mayor de 40 años de la comunidad tapiete, que recuerda el espacio abierto, la continua interacción con los vecinos y familiares y el trabajo agrícola en sus propias chacras.

En Tartagal los hombres se dedicaron a trabajos asalariados temporales en aserraderos, en la municipalidad, en empresas de hi-

drocarburos, o en fincas de la región, mientras las mujeres en algunos casos salieron a trabajar fuera de la comunidad como empleadas domésticas, lavado de ropa y también en el trabajo agrícola estacional. Como señalé anteriormente, el reducido espacio adjudicado a la comunidad imposibilitó el acceso a campos de cultivo, y a una mayor autonomía económica.

No obstante, su asentamiento en un espacio peri-urbano a sólo 1 km del centro de la ciudad, muchas familias mantuvieron contacto con el monte y con el río. Jóvenes y adultos de la comunidad trabajan de manera estacional en fincas, desmontes y cosechas, además a la comunidad se le otorgó parte de un lote fiscal ubicado denominado Colonia 8, ubicado a 15 km donde algunas familias siembran cultivos, cazan pequeños animales y esporádicamente juntan miel. Asimismo, un reducido grupo de familias vive en la comunidad La Curvita, a orillas del río Pilcomayo, allí se dedican a la pesca, y en menor escala la agricultura y la cacería. Las familias de Tartagal tienen contacto con las de La Curvita por relaciones de parentesco y amistad, a las cuales visitan y en algunas ocasiones participan en la pesca. De modo que, si bien los jóvenes han vivido toda su vida en un contexto urbano, no están escindidos del espacio rural, su comunidad es periurbana y a poca distancia están la serranía y el monte. En sus desplazamientos laborales y en las visitas a la Colonia 8, y al río Pilcomayo, la generación joven retoma el contacto con el espacio rural, de modo que, si bien no es parte de su vida cotidiana, no están totalmente desvinculados de ese espacio.

Los tapietes son un grupo demográficamente reducido, aproximadamente 800 personas en la comunidad ubicada en Tartagal, este número reducido de habitantes, ha producido numerosos matrimonios interétnicos entre tapietes y otros indígenas de la zona (wichí, guaraní, qom, chulupí, chorote, chané). Esta constitución de familias multiétnicas es otro factor que incide en las transformaciones culturales, lingüísticas e identitarias de los tapietes. A esto se suma que las relaciones interétnicas entre indígenas y criollos han estado marcadas por la fricción, tensión, y discriminación. La historia argentina en relación a los pueblos indígenas se ha caracterizado por la invisibilización hegemónica y por la representación fosilizada de estos grupos, que no rinde cuenta de su diversidad cultural ni de su situación actual. Como indican Gordillo y Hirsch lo indígena se construyó como una presencia ausente “una fuerza no –reconocida que no obstante estaba allí como punto de referencia latente en relatos hegemónicos (2010:16).” El contexto adverso y negador de la presencia de identidades no hegemónicas, sumado a los procesos de urbanización y las tensiones interétnicas, llevó a que los tapietes gradualmente dejaran de enseñar la lengua materna a sus hijos, abandonaran algunas prácticas culturales propias e incorporaran las de la sociedad circundante. Sin embargo, en las últimas tres décadas, los procesos de democratización en el país, de reformas legislativas y de lucha por los derechos culturales y lingüísticos de las comunidades indígenas, y las concomitantes reemergencias identitarias y organizativas, permitieron a los tapietes visibilizar su adscripción étnica y expresar sus prácticas culturales con mayor libertad.

MEJORAMIENTO EDIFICIO Y ORGANIZACIÓN COMUNITARIA

En el año 2003 algunos miembros de la comunidad se abocaron a realizar proyectos de mejoramiento comunitario, su primer proyecto fue conseguir los recursos para que se construya un playón deportivo en un espacio colindante con la comunidad. Pensaron en que el deporte podía ayudar a los niños y jóvenes; Romualdo Montes uno de los gestores del proyecto indicó: “los jóvenes tienen tiempo libre, empiezan a fumar, alcohol, queríamos darle a los chicos aborígenes y blancos para que no vaguen no estuvieran en la calles sin realizar alguna actividad.”

Para tal fin fueron a varias instituciones del Estado y privadas para conseguir apoyo, y junto al barrio vecino “Arturo Illia”, formado por no indígenas, consiguieron que la municipalidad otorgue un espacio como área deportiva. La municipalidad puso el cemento, y después la empresa de hidrocarburos Tecpetrol, a la cual le habían solicitado apoyo acordó donar arcos y otros insumos deportivos. A partir de este contacto el área social de la empresa les planteó si estarían interesados en hacer un proyecto de mejoramiento del barrio, con la organización no gubernamental “Asociación Civil Mas Color”. Esta organización formada por un grupo de mujeres, algunas de ellas vinculadas al arte, compartían la inquietud de vincular lo estético con lo social, por lo cual decidieron abocarse al mejoramiento de barrios a partir del uso del color en las paredes de las casas. Esta asociación apuntaba a la función transformadora del color en un espacio público, a esto se unió la idea del mejoramiento de la comunidad (limpieza de las calles, casas, mejoramiento de las cercas, etc).

Las representantes de la ONG establecieron contacto con los dos barrios, en el año 2004 se realizaron reuniones informativas y se organizaron talleres de capacitación en preparación de paredes y de pintura en los cuales participaron vecinos de Misión Tapiete y del barrio Arturo Illia. La empresa TECPETROL aportó los materiales, (pintura, pinceles, brochas) y la asociación “Mas Color”, la capacitación en cuanto a la preparación de las paredes, la pintura, y el uso de los colores.

El proyecto involucró la participación comunitaria, el aseo y mejoramiento de patios, calles y verjas de las casas, como así también realizar la pintura de un espacio comunitario de manera colectiva. En suma, la propuesta de la ONG fue el aporte de la capacitación, la experticia organizativa, por su parte la empresa TECPETROL los materiales y la gente de los dos barrios, tenían a su cargo coordinar las tareas con los vecinos, generar la participación y organización del trabajo y garantizar la mano de obra.

Inicialmente algunos miembros de la comunidad tapiete pensaron que se trataba de una propuesta desarrollada por algún partido político, pero esta sospecha se diluyó al comenzar el proyecto y ver que no estaban involucrados los partidos políticos.

La iniciativa resultaba novedosa e inusual para los vecinos. En una de las primeras reuniones llevadas a cabo en el Salón Comunitario de la comunidad, las integrantes de la Asociación preguntaron a los pre-

sententes cuales colores les interesaban elegir para pintar las casas. Don Daniel indico: "quiero pintar mi casa del color de los lapachos", y los demás presentes indicaron que querían usar el color de las flores del árbol del lapacho⁵ (blancas, rosas y amarillas), de los árboles del monte, el color del cielo y los zócalos de las casas del color de la tierra. Una de las integrantes de la ONG, indicó que la gente elegía el color de las casas de manera individual, nosotras poníamos el color en la paleta, 10 colores para la pared, después había para las aberturas, después poníamos una mesa grande con los colores, y la gente iba a eligiendo, que armen combinaciones y nosotras anotábamos. De modo que entre la comunidad y la ONG se acordó utilizar una paleta de colores para las paredes, marcos, puertas y ventanas con estos colores. En este sentido se observa un interés por colores que reflejan los elementos del hábitat tradicional de los tapietes, que está presente en los alrededores, pero que no forma parte del asentamiento periurbano en sí, donde hay poco espacio para la vegetación.

Romualdo Montes explica los siguiente con respecto al color.

Porque el celeste representa el cielo, generalmente el antepasado nuestro alzaba su mirada al cielo y decía "que hermoso color" y también el verde porque en aquellos tiempos salían a cazar en el verde campo y todo ese color era como que le traía a su antepasado recordar y decíamos también el amarillo que elegían algunos porque se decía "solcito calentame en este frío", por eso el color amarillo y el zócalo que elegía era marrón por la tierra.

De modo que se seleccionó una paleta de 10 colores y como indicó una de las integrantes de la ONG:

Se realizó un estudio del color del lugar, de la naturaleza, del entorno, con temas culturales, folklóricos de ellos, como cosas muy autóctonas también, para que sientan algo propio y sobre todo cuando uno pinta un barrio haya armonía en el lugar. Nosotros trabajamos el color en el espacio en donde queremos mejorar el hábitat, nos parecía que eran casas que no las sentían de ellos, nosotros tratamos de hacer lo que ellos sientan más propios, que fuera bien propio del lugar, entonces empezamos a trabajar y les propusimos el tema de los diseños y como hacer a través del color y del arte que ellos sientan a los lugares más de ellos.

En esta cita se pone de manifiesto una visión de afuera de la comunidad que percibe a las viviendas de material no como propias sino como impuestas y ajenas a la forma de vida de los habitantes. Cabe señalar que, si bien las nuevas viviendas resultaron para los habitantes de la comunidad tapiete una mejora en sus condiciones de vida, muchos de ellos continuaron usando sus viejas casillas de madera, y en particular los más ancianos cocinando con leña en el patio, y recordando que antes sus casas no estaban separadas por paredes, como señalé anteriormente. A partir de la construcción de las nuevas viviendas comenzaron a observarse diferencias económicas y de ascenso socio-económico dado que algunos de sus habitantes realizaron refac-

⁵ Lapacho, nombre científico *tabebuia*.

ciones, añadieron habitaciones, y agregaron pisos de cerámicos y altas paredes de ladrillos para separar sus casas de sus vecinos.

En cuanto al trabajo entre los dos barrios, el indígena y el criollo, surgió una colaboración para la distribución de la pintura y los materiales, una ayuda mutua que fomentó trabajo en conjunto y una mayor comunicación entre los dos grupos. Este aspecto es destacable porque en las zonas del país con población indígena, las fronteras étnicas entre indígenas y no indígenas, están claramente delimitadas. Es decir que la interacción entre criollos e indígenas ha estado marcada por la fricción interétnica y caracterizada por el prejuicio. En esta fricción subyace el conflicto, la exclusión y la dominación de los criollos hacia los indígenas. Es una interétnica desigual, en la cual predomina la marcación de la identificación étnica y la diferencia de los indígenas (Cardoso de Oliveira 1976). En esta experiencia ambos asentamientos se organizaron para repartir la pintura y los materiales. Esto implicó que ambos grupos tenían que traspasar, aunque fuera temporalmente, las fronteras "culturales" y los prejuicios tan enraizados y visitar el otro barrio para articular acciones tales como la distribución de la pintura y los materiales.

El proyecto tuvo una duración de 120 días, período durante el cual los vecinos tuvieron que preparar y pintar las paredes y mejorar en lo posible las rejas, verjas, limpiar los patios y calles.

Un aspecto notable de este proyecto fue la manera por la cual realizar los murales, les permitió acercarse tanto a sus propios vecinos, como así también a los criollos. Según indica Romualdo:

Y se empezó a mejorar mucho la comunidad porque acomodaban las rejas, revocaban las paredes, se podaron los árboles, la empresa nos dio para hacer mantenimiento, nos dieron 5 carretillas, escobas de metal, empezamos a pintar, el que no sabía pintar ayudaba de alguna manera, cuando se pintó la iglesia vino gente del barrio Arturo Illia, y el pastor y la comisión pintaron el salón comunitario, vinieron gente del otro barrio. Los criollos ayudaban, tomaban mate, se quedaban todo el día, compartían, hasta que llegamos a pintar todas las casas, y después vinieron los dibujos. Había gente que por x problema no se hablaban pero cuando llegó la primera pintura nos decían "me das una mano" y se le daba, se ponían a tomar mate, se reconciliaban algunas familias y nos integrábamos más con la gente blanca que eran los vecinos, nosotros estábamos pintando y la gente mayor de la comunidad, nos alcanzaban las pinturas y la gente blanca compartían el mate.

En este fragmento Romualdo menciona el trabajo en conjunto que se realizó con el barrio colindante, en acciones compartidas con vecinos que no se vinculaban en el espacio de la comunidad tapiete. Asimismo, un grupo de mujeres del barrio tapiete se encargó de almacenar la pintura para ambos barrios en el centro comunitario, esto significó que los vecinos del barrio criollo colindante que también formó parte del proyecto, debieron acercarse a la comunidad indígena, asistir a las reuniones de preparación, retirar la pintura y los demás materiales,

y compartir con sus vecinos un proyecto comunitario. Fueron acciones acotadas, no implicaron en su momento mayores transformaciones en la subjetividad interétnica, pero abrieron la posibilidad de establecer relaciones menos hostiles.

LOS MURALES Y SUS NARRATIVAS VISUALES

Un grupo de jóvenes tapietes con talento para el dibujo, y con experiencia en realizar tatuajes (con los mismos diseños que se observan en el contexto urbano), fueron convocados por la comunidad para realizar los murales. La gente de la comunidad sabía que estos jóvenes eran avezados dibujantes y los llamaron para colaborar en el diseño de murales. Inicialmente la ONG propuso el dibujo de guardas con el uso de estenciles, consideraron que siendo una comunidad indígena en la cual tradicionalmente se realizaba artesanía, podían decorar las casas con estenciles que evocarían una forma de diseño "tradicional". De modo que muchos vecinos utilizaron los estenciles e incorporaron las guardas, pero fueron los tapietes quienes, al ver sus casas mejoradas y pintadas, las guardas pintadas en las paredes, propusieron a los jóvenes dibujantes que realizaran murales en las paredes externas de las viviendas. De manera espontánea comienzan a aparecer dibujos en las paredes, usando sobrantes de pintura, armando pinceles con los materiales descartados y mezclando colores, los jóvenes dibujantes crearon murales basados en los pedidos de los dueños de las casas. Cuando uno recorre la comunidad, observa que las imágenes predominantes en los murales incluyen escenas de experiencias personales y comunitarias, relatos narrados por los mayores y representaciones que asemejan la vida indígena en un ámbito que pudiera ser en los Estados Unidos o el sur argentino. Algunos pocos murales incluyen representaciones de versículos del evangelio.

Le pregunté a Romualdo como surgieron los murales:

Los murales vienen así, por ejemplo, mi mamá decía "yo quiero hacer un mural de como sembraba el maíz o el zapallo, como cultivábamos, un dibujo de alguien que está llevando en su hombro la cosecha". Esta expresión sale de adentro.

En el caso de un mural con los ñandúes, Romualdo explica lo siguiente:

Dicen que nuestros ancestros cuentan que antes de la guerra tenían sus animales, el cacique era el que tenía sus animales y ellos lo amaestraban a los caballos a su manera, por ejemplo cuando el caballo estaba para salir a cazar ñandú, lo llevaban a un campo y lo probaban si tenía velocidad el animal, primero lo corrían al ñandú y le dejaba muy lejos y volvía, joven era el jinete, y venía y le decía "abuelo no lo vamos a alcanzar nunca" y el abuelo le partía la lengua al caballo y lo volvían a correr y lo iban preparando hasta que cazaban el ñandú con el caballo, y le cortaban la lengua para que pierda sangre, así recuperaba más su velocidad.



Imagen 1: Mural Mujer recogiendo zapallos, Misión Los Tapietes



Imagen 2: Mural Cacería de ñandúes, Misión Los Tapietes

La ONG Mas Color, organizó un concurso al mejor mural y presentación de la vivienda. La casa ganadora fue la del entonces cacique de la comunidad, allí su hijo pintó un extenso mural que representa como se almacenaba agua previa a la instalación del agua corriente. Humberto relató lo siguiente:

Mi mamá me contó que antes recogía el agua de un arroyo, dice que mi abuela almacenaba para la época de sequía, era algo que ha pasado que han vivido los antepasados. Mi mamá me dijo que antes cuando se iba a traer el agua era en una tinaja grande que le traía arriba de su cabeza con una soga, y así lo iba almacenando, después llenaba esa tinaja, volvía a traer agua, iba llenando las que estaban más cerca de la casa, para no dejarlo muy lejos lo iban trayendo así

traigo uno acá, después el otro acá y así me contó. El agua se cuidaba mucho porque daba mucho trabajo ir a buscar hasta la quebrada.



Imagen 3: Mural Recogiendo agua, Misión Los Tapietes

Como mencionamos anteriormente al urbanizarse la comunidad y realizarse el loteo, los tapietes perdieron el espacio para sembrar y también abandonaron en gran escala la cacería. La nostalgia por esas prácticas se ve plasmada en los murales. Como un tema recurrente vemos la siembra, la cacería, la pesca, buscar agua, y las casas de barro con techo de paja. Estas imágenes constituyen narrativas visuales que emergen de los relatos de la gente. Las representaciones de indígenas, hombres y mujeres muestran el uso de vestimenta tradicional, en el caso de las mujeres el *tipoi*, una túnica larga sujeta en los hombros o en algunos murales con atuendos de indígenas de zonas frías. Esta vestimenta no se utiliza hace más de 60 años, solamente es utilizada en actos escolares, o en fiestas como el carnaval. Estas representaciones no son sólo idealizaciones del pasado, o imágenes folklorizantes y ahistóricas, constituyen también pedagogías visuales, que buscan enseñar a los niños como era el pasado, plasmar prácticas culturales y económicas que se han transformado, y que fijan en el acto de representación visual, las memorias del pasado. Varias personas de la comunidad indicaron que las "raíces de la comunidad", refiriéndose a los ancianos y ancianas, se están muriendo y los jóvenes no conocen la historia y la lengua.

Algunos murales narran historias colectivas y comunitarias, otros ilustran historias personales. Tal es el caso del mural en la casa de Don Palavecino quien pidió a los jóvenes dibujantes que le pintaran a un hombre luchando con un jaguar, y arriba del mural dice en la lengua tapiete "esto realmente ocurrió en 1984," es un mural autobiográfico, en el cual el dueño de casa deja un testimonio visual de una experiencia que le sucedió a él. Palavecino fue al monte a buscar leña y se le apa-

reció un jaguar y sobrevivió el ataque. En la foto vemos que el mural ha sido borrado, el dueño de casa ya no vive allí, y los nuevos habitantes comenzaron a borrar el mural.



Imagen 4: Luchando con un jaguar. Misión Los Tapietes

En otro mural (Imagen 5) se ve a dos personas vestidos con ropa de piel para el frío rodeados de montañas cocinando junto al fuego. Estas figuras combinan imágenes de textos escolares de indígenas de los Estados Unidos o del sur de la Argentina y que son resignificados como experiencias y prácticas culturales de los tapietes, en algunos casos relatadas por abuelos, en otras simplemente copiadas de libros disponibles en las casas. Si bien el contexto es ajeno a la comunidad, el mural evocativo de la práctica de cocinar con leña en el piso, en un contexto rodeado por la naturaleza.

Varios murales muestran la vida "tradicional", escenas de cacería, recolección, o una representación como vemos en la imagen 6, de un indígena con el torso desnudo, una pluma en la cabeza, una lanza en la mano, rodeado de naturaleza, animales del monte a la izquierda, al fondo la serranía, que de hecho está ubicada al oeste de la comunidad. En esta pared también se pintaron guardas cerca de la parte inferior de la casa, y en la parte superior flores. Vemos también el uso de los colores referidos en las entrevistas, marrón para el zócalo, y celeste en las paredes. Este mural comunica una narrativa que evoca la vida pasada, un hábitat rodeado de naturaleza, en el cual una vida basada en la autosubsistencia era viable.

Algunas familias tomaron la decisión de pintar murales con representaciones bíblicas, esto se relaciona con la fuerte presencia de la iglesia evangélica en la comunidad. A partir de la década 1970 prácticamente la totalidad de la comunidad atravesó un proceso de conversión religiosa al evangelismo y se construye una Iglesia de denominación Pentecostal. En muchas de las casas se encuentran materiales impre-



Imagen 5: Cocinando con leña. Misión Los Tapietes



Imagen 6: Hombre con lanza, Misión Los Tapietes

sos con imágenes bíblicas que ilustran la Biblia. Estas imágenes se reprodujeron en varios murales, y en algunos de ellos se incluyó un agradecimiento a la empresa TECPETROL por el proyecto, y se hace referencia al nombre del proyecto de pintura "Koe Piahu" que en la lengua tapiete, significa "Nuevo Amanecer" y que hace alusión a versículos bíblicos. El evangelio constituye un aspecto característico y cohesivo de la comunidad, la representación de escenas bíblicas en los murales alude a otro entramado de la historia y la configuración identitaria de la comunidad. En la identidad e historia tapiete confluyen el pasado indígena previo al contacto con los blancos, las experiencias migratorias y laborales, el asentamiento en la ciudad y el proceso de conversión religiosa.



Imagen 7: Mural Bíblico, Misión Los Tapietes

Las imágenes plasmadas en los murales evocan lugares habitados en el pasado, pero también son lugares imaginados, recreados, el lugar donde todo era mejor y evocaba un espacio de libertad (Belting 2007:88). Del mismo modo, en las imágenes de los indígenas representados en los murales, confluyen memorias de la generación mayor y de figuras reapropiadas y transformadas por los libros de textos, los medios de comunicación y los imaginarios sociales. Estos murales constituyen narrativas visuales que invitan a múltiples lecturas y relatos, por un lado, son leídas y narradas por los habitantes del barrio como parte de su pasado, historias como he señalado, personales y colectivas, por el otro, sirven de recordatorios, herramientas mnemónicas para no olvidar los cambios atravesados.

Conversé con Don Juan, cuyo hijo fue uno de los "muralistas", al hablar de lo que significó para él la experiencia de pintar las casas y los murales, señaló: "Doña Silvia, esto de la pintura nos conmovió el corazón". Don Juan aludía a lo mismo que Romualdo, al hecho que este proyecto logró una cooperación intracomunal y extra comunal que trascendió las fronteras de la comunidad tapiete. Pero, además, mejoró el aspecto edilicio y plasmó en las paredes de las viviendas narrativas visuales que sólo se transmitían en el espacio doméstico.

Por un tiempo después de la finalización de la pintura de los murales y de las casas, los murales recibieron atención mediática y de los residentes de la ciudad de Tartagal. Se publicó un artículo en una revista de difusión en la Argentina, que incluía entrevistas a los que participaron en el proyecto y fotografías de la comunidad, además los residentes de Tartagal visitaban la comunidad para ver los murales, sin embargo, lo hacían desde sus automóviles, no caminaban por la comunidad para observarlos de cerca. Es decir, que las fronteras étnicas y los prejuicios en torno a un barrio indígena no se disolvieron, acaso se matizaron levemente, como para generar un acercamiento menos tenso y con cierta curiosidad por conocer una comunidad que mostraba algo distinto, que había captado la atención de gente de afuera.

Según García Canclini (1989:187) "las representaciones culturales, desde los relatos populares a los museos, nunca presentan los hechos, ni cotidianos, ni trascendentales, son siempre re-presentaciones, teatro, simulacro. Solo la fe ciega fetichiza los objetos y las imágenes creyendo que en ellos se deposita la verdad". Canclini (1969:263) plantea la pregunta ¿Cómo analizar las manifestaciones que no caben en lo culto o lo popular, que brotan de sus cruces o en sus márgenes? Canclini (1996:265) indica que el proceso de urbanización que se ve en América Latina trae aparejado una "oferta simbólica heterogénea, renovada por una constante interacción de lo local con redes nacionales y transnacionales de comunicación". En los murales de la comunidad tapiete se presenta un cruce intercultural, es decir un flujo de diferentes tradiciones e identidades culturales, de diferentes momentos históricos y circunstancias. Estos cruces interculturales que reflejan los murales, son precisamente un espejo de la comunidad, donde se evidencia el carácter multiétnico, heterogéneo, moderno y tradicional de la comunidad tapiete.

Según Ticio Escobar (2013), "el arte indígena, como cualquier otro, recurre a la belleza para representar aspectos de la realidad, inaccesibles por otra vía, y poder así movilizar el sentido, procesar en conjunto la memoria y proyectar en clave de imagen el porvenir comunitario". Escobar plantea que en las sociedades indígenas lo estético es parte del complejo simbólico y no se puede escindir de las formas utilitarias de los objetos de estas culturas, del arte, de sus significados y cosmovisiones.

Ante los procesos de desetnización de la comunidad, pérdida de la lengua y de las prácticas culturales y la predominante estigmatización circundante, la pintura de los murales pone de manifiesto las narrativas y los imaginarios predominantes en la comunidad. Las imágenes plasmadas en los murales constituyen cruces de temporalidades, de diversos grupos indígenas, de historias y experiencias personales. En los murales aparecen imágenes que evocan la heterogeneidad cultural de esta comunidad y marcan las fronteras étnicas con el entorno que los rodea.

Las casas pintadas hace una década han sido transformadas, construidas y reformadas, la pintura gastada, nuevas habitaciones han sido construidas y más muros separan de los vecinos. Los murales de la comunidad no fueron pintados para la posteridad, por el contrario, a diez años de la pintura, algunos han sido tapados, otros permanecen borrosos, y otros ya no llaman la atención. Estos tienen un carácter efímero, que pone de manifiesto los múltiples factores de cambio,

de modificaciones de las casas, de mudanzas, desplazamientos y formación de nuevas familias.

En suma, los murales de la comunidad tapiete no fueron realizados con el afán de ser públicos y permanentes, la intención fue visibilizar historias fragmentadas, invisibilizadas, experiencias de vida en un contexto urbanizado en el cual las memorias del pasado, de un pasado de mayor autonomía, subsistencia y contacto con la naturaleza fueron constitutivas de formas de vida anteriores, y de memorias que deben transmitirse a los jóvenes. De manera incipiente, la pintura de los murales matizó las tensas relaciones interétnicas entre indígenas y criollos marcadas por la fricción y la distancia, y redundaron en una vía para visibilizar un espacio geográfico y social invisibilizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz Editores.
- Botero Medina, E. (2016). Pintura Mural o el arte de decorar viviendas. Función simbólica de la pintura Ndebele (Sudáfrica). *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, 47, pp. 95-113.
- Canclini, García N. (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Cardoso de Oliveira, R. (1976). *Identidade, étnica e estrutura social*. San Pablo: Pionera Editora.
- Escobar, T. (2013). Arte Indígena: el desafío de lo universal. *Casa de las Américas*, 271, pp. 3-18.
- Felshin, N. (1995). *But Is It Art? The Spirit of Art as Activism*. Seattle: Bay Press.
- Gordillo, G. y S. Hirsch (2011). La Presencia Ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. En *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina: historias de invisibilización y re-emergencia* (pp. 15-38). Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- Hirsch, M.S. (2006a) El pueblo tapiete de Argentina: Historia y Cultura. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- _____ (2006 b) ¿Aborígen, tapiete o tapii? Procesos de construcción de la identidad tapiete en Argentina. En I. Combès (Ed.), *Definiciones étnicas, organización social y estrategias políticas en la Chiquitanía y el Chaco* (pp. 181-190). La Paz: Actes et Mémoires. Institut Français d'Études Andines.
- Lowe, S. (2000). Creating Community. Art for Community Development. *Journal of Contemporary Ethnography* 29(3), pp. 357-386.
- Spadafora, A. y L. Morano (2008). La Cultura en Disputa: Pintura Figurativa e Identidad Étnicas entre los Ishir (Alto Paraguay). *Tipití. Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 6 (1-2), pp. 76-100.
- Vargas-Santiago, L. (2012). El mito de la palabra a la pared. Murales zapatistas y el discurso "chuevo" del Subcomandante Marcos. *Blanco sobre blanco. Miradas y lecturas sobre artes visuales*: 19-29.

Entre conversaciones sobre el trabajo de educar

Entre conversações sobre o trabalho de educar

In Between conversations about the work of educating

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
5 de noviembre de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
17 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
2 de abril de 2019

Vanesa Partepilo

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba / Argentina
vpartepilo22@gmail.com

Laura Caciorgna

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Córdoba / Argentina
lauracaciorgna@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos comunicar una experiencia de conversaciones entre educadoras de la Modalidad de Jóvenes y Adultos en la ciudad de Córdoba Capital. Durante 2014 y parte de 2015, un sábado al mes, de 9 a 13 hs, un grupo de docentes se reunieron en las instalaciones del sindicato docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba y, luego, en la Facultad de Filosofía y Humanidades, para conversar. En esas conversaciones se pensaba y reflexionaba sobre el propio quehacer educativo, que fueron grabadas en archivos de audio. Esos audios fueron luego transcritos. Se trató de un dispositivo de circulación y trabajo con la palabra en el que se fue consolidando la apuesta por un tipo de enunciación y circulación de los saberes pedagógicos de los docentes que pudiera dar voz y autoría a *praxis* que no siempre encuentran las condiciones y disponibilidades para hacerse públicas. En los párrafos que siguen, nos interesa contextualizar institucionalmente esta experiencia y explicar las demandas iniciales, las instituciones involucradas y los actores, como así también, los supuestos y decisiones teóricas y metodológicas que al asumirse dieron forma al dispositivo de conversación que aquí presentamos.

Palabras claves: dispositivo, conversación, formación docente, educación de jóvenes y adultos, escuela secundaria.

Resumo

Neste artigo nos propomos a comunicar uma experiência de conversações entre educadores da Modalidade Jovens e Adultos da cidade

Referencia para citar este artículo: Partepilo, V. y Caciorgna, L. (2019). Entre conversaciones sobre el trabajo de educar. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 63-83.

de Córdoba Capital. Durante 2014 e parte de 2015, um grupo de docentes reuniu-se nas instalações da União dos Professores da Província de Córdoba e, depois, na Faculdade de Filosofia e Humanidades, para conversar um sábado por mês, das 9h às 13h. Nestas conversas, as pessoas refletiam sobre seu próprio trabalho educacional, que foram gravadas em áudios. Estes áudios foram, posteriormente, transcritos. Se tratou, portanto, de um dispositivo de circulação e trabalho com a palavra, em que se foi consolidando o compromisso com um tipo de enunciação e circulação dos saberes pedagógicos dos docentes, que puderam dar voz e autoria à praxis, que nem sempre encontram condições e disponibilidade para se fazerem públicas. Nos parágrafos seguintes, nos interessa contextualizar institucionalmente esta experiência e explicar as demandas iniciais, as instituições envolvidas e os atores, bem como, os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos que deram forma ao dispositivo de conversação aqui apresentado.

Palavras-chave: dispositivo, conversação, formação de professores, educação de jovens e adultos, escola secundária.

Abstract

In this work we propose to communicate a conversational experience between educators of the Modality of Adult Education in the city of Cordoba. Through 2014 and part of 2015, one Saturday per month, from 9 am. to 1 pm., a group of teachers gathered to talk in the facilities of the teachers' union, "Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba", and then in the Faculty of Philosophy and Humanities. In these conversations, people discussed and reflected on their own educational work. This conversations were audio recorded and later transcribed. This was a strategy of circulation and of working with word in which it consolidated the commitment to a type of enunciation and circulation of pedagogical knowledge of teachers, that could give voice and authorship of praxis that do not always find the conditions and opportunity to be made public. In the paragraphs that follow, we are interested in institutionally contextualizing this experience and explaining the initial demands, the actors involved, as well as the theoretical and methodological assumptions and decisions that, when incorporated, shaped the conversation strategy presented here.

Keywords: strategy conversation, teacher training, adult education, secondary school.

INTRODUCCIÓN, O PALABRAS QUE NECESITABAN CONVERSAR

En este trabajo nos proponemos comunicar una experiencia de conversaciones entre educadoras de la Modalidad de Jóvenes y Adultos en la ciudad de Córdoba Capital.

Efectivamente, durante 2014 y parte de 2015, un sábado al mes, de



9 a 13 hs, un grupo de docentes se reunieron en las instalaciones del sindicato docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, y luego en la Facultad de Filosofía y Humanidades, para conversar. En esas conversaciones se reflexionaba sobre el propio quehacer educativo. Las mismas fueron grabadas en audios y luego transcritos.

Como protagonistas y como educadoras nos ha interesado pensar sobre nuestras palabras en la forma en que fueron enunciadas inicialmente, palabras gestadas en el diálogo nutrido por la reflexión y caldeado por las emociones, en los silencios involuntarios, en los deslices del pensamiento y, con las interrupciones, en frases inconclusas y desvíos propios de la oralidad.

Se trató de un dispositivo de circulación y de un trabajo con la palabra un tanto arriesgado. A lo largo del proceso se fue consolidando la apuesta por un tipo de enunciación y circulación de los saberes de los docentes que, sin desmerecer las formas legitimadas y dominantes, pudiera dar voz y autoría a *praxis*, que no siempre encuentran las condiciones para hacerse públicas y constituirse en escritura. De hecho las relaciones entre voz, palabra, escritura y autoridad comenzaron a tomar otros sentidos. Con el recurso de la grabación y su posterior transcripción, comenzamos a entender que el volumen de "textos" logrado era el producto de la voz que, pronunciada, armó un gesto escritural (Brailovsky y Menchón, 2014), el que necesitaba ser presentado públicamente.

En este sentido, se fue reconociendo que la producción de saber pedagógico¹ no es patrimonio de algunas instituciones o de algunos actores autorizados -como producto de la distribución de posiciones de saber materializada institucionalmente- sino que forma parte -o debería- del propio quehacer de todo educador. Al respecto, Graciela Messina plantea que concebir el saber pedagógico desde la experiencia implica situar al sujeto en un lugar preeminente:

la pedagogía deja de ser algo que está fuera de los educadores, un saber objetivado, un cuerpo teórico construido históricamente por los personajes notables; la pedagogía empieza a ser un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, legitimados por su trabajo. Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, con reglas de juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la modernidad, sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes (s/f).

Fuimos reconociendo, también, que estas conversaciones se constituyeron en verdaderos gestos políticos, hechos con aquellas palabras que en ese espacio, buscaron interrumpir una narración que en otros lugares institucionales ya no nombraban ni decían. Por ello, se trató de un espacio que hizo posible:

hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial de lo que sostiene la relación educativa, de lo que nos permite encontrar nuestro lugar en los espacios y relaciones educativas, de lo

¹ Cuando nos referimos a saber pedagógico, acordamos con la perspectiva de Graciela Messina quien no homologa saber pedagógico con saber disciplinar.

que permite reconocer el del otro o la otra”, “en lo que no se muestra fácilmente, en lo que apela a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos. Y hacerlo también en lo que nos desestabiliza, en lo que nos desconcierta, en lo que nos duele. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 17).

En ese sentido, se trató de palabras que sirvieron para sostener las apuestas pedagógicas del trabajo cotidiano de educar, en condiciones no siempre favorables. Gesto político también, porque se trató de un lugar para nombrar la experiencia ya realizada, buscando nuevos y diferentes sentidos, así como disputar los existentes, en especial, con aquellos que se resignan a que las cosas son como son.

Las conversaciones fueron creando un espacio cuidado en el que se puso en circulación un saber sobre el sufrimiento y el dolor ante condiciones adversas de los estudiantes, sobre la enseñanza, la evaluación, los límites, la autoridad y el desinterés, etc. De ello tratan los fragmentos que aquí se presentan. Sobre estos tópicos hay profusa literatura académica y científica. Puestos en diálogo con nuestras palabras, sugirieron otras exploraciones, con otras articulaciones analíticas.

En los párrafos que siguen, nos interesa contextualizar institucionalmente esta experiencia y explicar las demandas iniciales, las instituciones y actores involucradas, como también los supuestos y decisiones teóricas y metodológicas que al asumirse dieron forma al dispositivo de conversación que aquí estamos presentando. Si bien no se traen aquí los fragmentos de las conversaciones transcritas, sí detallamos el conjunto de ejes analítico-interpretativos construidos para organizarlas y presentarlas. Finalmente, se realiza un cierre que busca reflexionar sobre el valor pedagógico y político de esta experiencia y sus efectos subjetivos e institucionales.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA: HISTORIA DE ALGUNAS INQUIETUDES Y VARIAS CURIOSIDADES...

La historia de los encuentros de los sábados inicia con la demanda de algunos docentes del Instituto Nuestra Señora del Trabajo, de barrio Villa El Libertador de la Ciudad de Córdoba, para dar continuidad a un proceso de reflexión e investigación sobre sus prácticas educativas iniciado en su escuela, a propósito de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Esta tarea había abierto a una serie de interrogantes e inquietudes sobre algunas incertidumbres y experiencias cotidianas. Poner en palabras los modos de construir vínculos, o las formas de resolución de conflictos, el reconocimiento de la diversidad en la clase, las formas más adecuadas de enseñar a los estudiantes, entre otras cuestiones, desafiaban a preguntarse: ¿cómo intervenir pedagógicamente?, ¿cuáles son las diversas trayectorias de los docentes y cómo se ponen en juego en la experiencia del aula?, ¿cómo planificamos considerando la diversidad de grupos, de estilos de aprendizaje?, ¿cómo afianzar a los grupos considerando las discontinuidades en su

asistencia a clases?, ¿cuáles son las mediaciones en los conflictos escolares y en las dinámicas de las clases?, ¿cuáles son las estrategias del docente para provocar el deseo del saber y construir relaciones con productivas y deseantes?

Es en el seno de un interés por registrar estas preocupaciones, de investigarlas y, a la vez, de sistematizar a través de algún tipo de escritura los saberes construidos colectivamente a lo largo de los años sobre la educación de jóvenes y adultos, que este grupo de docentes demanda al Programa de Consulta Pedagógica del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, dependiente del sindicato docente UEPC, un proceso de acompañamiento institucional.

Cabe señalar que el Programa de Consulta Pedagógica es una línea de trabajo pedagógico desde el sindicato docente, construido como respuesta a la demanda de las escuelas y sus docentes. Desde esta premisa, se busca trabajar a partir de los intereses, necesidades e inquietudes de los actores escolares, lo cual permite generar espacios y tiempos para la reflexión sobre la enseñanza, la educación, los niños, sus aprendizajes, la relación con las familias, entre otras cosas.

Se entiende que las distintas problemáticas y situaciones que preocupan a los docentes necesitan marcos de encuentro y formas de trabajo colectivo que habiliten a la discusión y al análisis sobre las alternativas pedagógicas a sostener para fortalecer la escuela pública. Conforme a esto, el programa asume como propósito poner a disposición de las escuelas y sus docentes un espacio de asesoramiento y acompañamiento sobre temas, problemas y propuestas pedagógicas de carácter institucional y/o áulica.

En diálogo con las docentes, el esquema de trabajo que se propuso fue el de la producción de un espacio/tiempo coordinado por dos profesionales del Programa que les permitiera encontrarse fuera de la escuela, para poder sistematizar, escribir, investigar y conversar sobre las prácticas y desafíos que éstas suponían para el trabajo docente. Al finalizar el primer año, este dispositivo continuó -en el marco de un proyecto de extensión universitaria- en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, dado que las dos coordinadoras son también docentes en esta institución.

A poco de andar, la conversación se instaló como dinámica vertebradora del trabajo, aunque inicialmente se había apuntado a sostener un proyecto de investigación y un trabajo más sostenido de escritura. Se fue reconociendo que "el objeto de investigación" tenía que ver con ellas mismas en su experiencia como educadoras; en este sentido, la apuesta viró hacia la reflexión de la experiencia de enseñar y su lugar en las tramas de relaciones y vínculos institucionales.

La cuestión de la escritura asumió distintos sentidos y funciones a lo largo de todo el proceso; inicialmente, fue una demanda de las docentes con la finalidad de sistematizar y dar a conocer un saber propio, luego se constituyó en un ejercicio voluntario, por momentos individual y, en otros, colectivo. Mientras tanto, la transcripción de los audios comenzó a instalar otras formas de escritura y de registro de la palabra. Pese a lo seductor de la demanda inicial (investigar y escribir bajo las formas convencionales), estos virajes expresan, en cierto modo, tanto las tensiones asumidas entre el primer pedido y lo que se gestó a lo

largo del proceso, como las aperturas a lo no previsto, desde una política de escucha, acompañamiento y trabajo con estas docentes, desde modalidades que incluyeran realmente sus inquietudes, curiosidades y atentas al proceso del grupo.

LAS EDUCADORAS Y SUS DEMANDAS EN UNA TRAMA INSTITUCIONAL DECIDIDA A MIRAR A SUS ESTUDIANTES...

El Instituto Nuestra Señora del Trabajo es una escuela situada en una de las zonas de mayor vulnerabilidad socioeconómica de la Ciudad de Córdoba. El relato colectivo que enhebra su historia permite comprender su creación, en 1995, como respuesta a las necesidades socioeducativas de la población de jóvenes y adultos del lugar, que no contaban con propuestas formativas más acogedoras y más cercanas, geográfica y socialmente, a sus condiciones de existencia.

La escuela recibe diariamente alrededor de 450 alumnos, jóvenes y adultos, en turno mañana, tarde y noche. Su propuesta pedagógico-institucional está conformada por un Ciclo Básico (CB) destinado a jóvenes de 15 a 17 años, los niveles Primario y Secundario para Adultos (con dos orientaciones, seis secciones en dos turnos) y el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 (PIT), implementado desde 2010 en la provincia de Córdoba.

Inspirado en los lineamientos de la educación popular, el Proyecto Educativo Institucional propone un modo de trabajo institucional centrado en los estudiantes, concebidos como sujetos de derecho. Por ello, entiende que los espacios educativos necesitan configurarse como experiencias culturales diversificados, en términos de aperturas y posibilidades. Desde esta propuesta, se vuelve imprescindible atender al sujeto pedagógico en su contexto, para anudar allí estrategias pedagógicas y propuestas didácticas potentes en términos de aprendizaje y anclajes subjetivos.

Estamos ante una institución educativa decidida a mirar a sus estudiantes en tanto sujetos sociales, atravesados por múltiples vulnerabilidades, en quienes el sostén de la escolaridad se constituye en una travesía llena de obstáculos y en la que estas educadoras se arriesgan acompañando y sosteniendo.

Las conversaciones de los sábados pusieron en palabras los dilemas y controversias que suscita una tarea educativa responsable de sus estudiantes e implicada en sus sufrimientos y angustias; desde posiciones que, lejos de situarse fácilmente en la condolencia y lo expectante, buscan poner a prueba los propios saberes que sustentan las prácticas, no solo para abrir huecos y forcejear los límites de lo instituido, sino para custodiar aquellos sentidos más inclusores y más democratizantes. Tarea difícil, a su vez, porque las instituciones albergan en su seno las diferencias y la problemática de la alteridad, pues no siempre y no todos, en posición de educadores, comparten y/o se apropian de aquellos sentidos para responder, acompañar, sostener o apuntalar procesos de escolarización de los estudiantes más desamparados socialmente. Allí también se juegan batallas culturales y políticas acerca de los sentidos de la escuela y del trabajo pedagógico

en contextos críticos. Es allí, en las escuelas, pero también en espacios como los generados por el gremio y por la universidad, donde necesitan tramitarse las diferencias, sin dejar de constituirse entonces en refugio de inquietudes, para traducirlas en respuestas y acciones cuidadosas y atentas hacia los estudiantes.

METODOLOGÍA: APUNTES SOBRE CÓMO SE PUSO A ANDAR UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DOCENTE...

Una primera cuestión que nos interesa señalar refiere al carácter co-construido del dispositivo de conversación que finalmente se utilizó. Su configuración no dependió exclusivamente del conjunto de decisiones de quienes coordinaban el proceso sino de un proceso de negociación y acuerdos entre todas las partes involucradas.

La palabra "dispositivo" nos remite a pensar en cuestiones de artificios, engranajes, mecanismos, herramientas, elementos de un aparato, fuerzas, acciones, atracciones, etc. Esta representación general, que nos lleva a definir un dispositivo como "medio para" arreglar, producir, ordenar, controlar, etc. no nos resulta indiferente a pesar de que no se ha montado ni desplegado el uso de una aparatología mecánica específica. La relación entre medios/condiciones y objetivos/propósitos es central en cualquier definición del término. Pero brevemente, es necesario precisar un poco más el concepto.

La conocida idea foucaultiana recupera estos sentidos y puede ayudarnos a pensar por dónde orientar este ejercicio inicial de objetivación. Según sostiene Giorgio Agambem (2011), para Foucault un dispositivo siempre está orientado a desplegar una serie de estrategias en la que las relaciones de poder van de la mano de los procesos de subjetivación, y refiere a un conjunto o red muy heterogénea de elementos que abarcarían a discursos diversos (morales, científicos, filantrópicos, etc), pero también a elementos no lingüísticos, a reglas, medidas, instituciones, tecnologías de poder, a un modo particular de entender, relacionar y dar sentido al tiempo, etc.

Aunque sin pretensión de agotar su exhaustividad, nos interesa enunciar algunos aspectos fundamentales del dispositivo co-construido que dan cuenta de la singularidad de la experiencia desplegada:

a.- Función estratégica del dispositivo.

Se configuró a partir de la escucha pedagógica que se sostuvo en el tiempo de las conversaciones y del juego de negociaciones con las docentes, que en el proceso dieron lugar a productos y efectos concretos. En esta escucha se puso especial énfasis en la reflexión sobre las prácticas como parte del sentido estructurante de los encuentros, procurando que estas puedan "aparecer/hacerse presentes" por medio de su enunciación, caracterización, problematización, etc. La preocupación por el tiempo disponible de las docentes (solo un sábado al mes) promovió un sentido económico que buscó optimizar el valor del tiempo real y de las palabras, valoradas como actos orientados a producir un discurso pedagógico específico.

b.- Las relaciones y responsabilidades asumidas en el dispositivo.

Se estructuró sobre el supuesto de un diálogo de saberes diferentes que en el encuentro pueden problematizarse y enriquecerse mutuamente. Esto implicó el despliegue de preguntas, la búsqueda de recursos teóricos, la disposición de tiempos amplios para transcribir los diálogos, el análisis de los recursos institucionales (espacios virtuales y de publicación) que se podían poner al alcance, así como el despliegue de un conjunto de disposiciones orientadas a cuidar metodológicamente la escucha, la circulación de la palabra, la elaboración de preguntas, el tono de las intervenciones, etc. En este vínculo, la asimetría estuvo construida en base a las diferentes responsabilidades institucionales de cada una. Se advierte así que el grupo siempre se encontró con la “*habilitación*” necesaria para tomar las decisiones referentes al proceso de trabajo (Greco y Nicastro, 2009). Cabe mencionar que el rol asumido con el trabajo de grabación y transcripción definido durante los dos primeros encuentros. La significatividad de las experiencias compartidas y la riqueza de las apreciaciones e ideas que promovía la conversación nos invitaron a mantener esta opción hasta el final. La transcripción permitió al grupo de docentes encontrarse con un registro particular de su práctica que, con el correr del tiempo, posibilitaría el distanciamiento necesario para interrogarlas y analizarlas con diversos aportes bibliográficos.

c.- Los discursos disciplinares como criterios teóricos y metodológicos del dispositivo

Consideramos que fueron tres los campos disciplinares que contribuyeron a las decisiones para sostener el encuadre de trabajo.

Los aportes de la investigación narrativa de las prácticas docentes fueron fundamentalmente de Contreras y Pérez Lara (2010), Larrosa (2009), Larrosa y Skliar (2011). Sostuvimos junto a estos autores que se trataba de producir y objetivar saberes pedagógicos a partir del relato de las experiencias propias en el ejercicio de la docencia. Por tal motivo, procuramos que las conversaciones, además de dar lugar a narrativas exhaustivas de situaciones vividas como “acontecimientos”, permitían recuperar algunos sentidos desplegados por ellas en esos encuentros con estudiantes y colegas. Pretendimos, a partir de allí, abrir distintas líneas problematizadoras de la experiencia narrada que algunas frases, palabras e incluso emociones desplegadas revelaban como significativas.

En los relatos orales procuramos sostener las siguientes pautas:

1. Contextualización de la escena que se relataba: unidad curricular o espacio institucional en el que se produce, momentos del año, espacios institucionales.
2. Actores involucrados.
3. Secuencia y temporalidad de los acontecimientos.
4. Detalle de los intercambios y acontecimientos que hacen a la situación (conversaciones, decisiones, evaluaciones, hechos más movilizantes, etc.).
5. Características de las propuestas didácticas (cada vez que

se pudieron plantear cuestiones específicas del trabajo de enseñar).

6. Lo que les hace seguir pensando esa situación vivida, aquellos motivos por los cuales deciden contarla.

Estos criterios fueron sostenidos con distintos niveles de precisión, a veces dependiendo de las características de las escenas relatadas y de las lógicas propias de un intercambio espontáneo entre colegas.

Por otro lado, algunos aportes generales del psicoanálisis y del análisis institucional se tuvieron en cuenta para ir construyendo preguntas e interpretaciones sobre el proceso. Además, se sostuvo como decisión la necesidad de instalar preguntas sobre las diferentes motivaciones que las llevaban a hacer y trabajar como lo hacían. Es decir, en el marco del ejercicio de reconstrucción oral de experiencias, la elaboración de algunas preguntas tienen el propósito de enunciar y objetivar saberes prácticos puestos en juego en sus modos de trabajo.

La escucha fue una estrategia clave en el proceso de trabajo, pues se trataba de propiciar la intervención de todas, de reconocer focos de significaciones que permitirían articular sus intervenciones y también de reparar en algunos significantes que posiblemente eran estructurantes de las lógicas asumidas por los lazos sociales que construían.

Desde el campo pedagógico y didáctico, fundamentalmente, se realizaron algunos aportes para orientar las reflexiones y sugerir líneas de interpretación posibles para las escenas que relataban. En el proceso, se compartieron saberes sobre "la educación y sus finalidades", "el ejercicio de la autoridad pedagógica", "la disciplina en la escuela", "la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación", las "estrategias didácticas". También, se reflexionó desde algunos aportes antropológicos y sociológicos, que fueron convocados especialmente para pensar tensiones entre identidades culturales diferentes en los intercambios escolares cotidianos y sobre el sentido de algunas decisiones sobre la selección de contenidos y las modalidades de trabajo en clases.

d.- Las estrategias metodológicas y los recursos del dispositivo.

La conversación fue la opción metodológica privilegiada, en pos de construir narrativas orales sobre el trabajo docente. Al decidir conversar, definimos no hacer cortes espacio-temporales entre la producción de relatos y la elaboración de claves interpretativas. En este sentido, las preguntas e intervenciones diversas suscitadas por un relato fueron potenciando, muchas veces, la calidad de la descripción de las escenas que se estaban enunciando. La escucha metódica tuvo un lugar central en cada encuentro, permitiendo articular, reorientar, profundizar, focalizar distintos planos de la conversación. La grabación y transcripción de los audios fue la estrategia que posibilitó el registro de las experiencias educativas relatadas, dando lugar a la producción de una memoria compleja, hecha no solo de relatos sino también de interpretaciones, preguntas, valoraciones, e incertidumbres varias.

Sostenemos que por este camino también se habilitó la existencia de un archivo singular, con potencial para poner a resguardo de ciertos

olvidos historias significativas que hacen a los procesos de formación que se producen desde las prácticas profesionales.

Otorgar valor a la circulación de la palabra no significó que los encuentros fueran improvisados. Muy por el contrario, sobre cada uno de ellos se generó una planificación anclada en el proceso que el grupo realizaba y en lo que emergía y se producía en cada reunión. Esto se tradujo en una modalidad de trabajo flexible en relación con lo emergente, pero precisa en relación con el proceso en curso. En este sentido, se fueron articulando propuestas de lecturas bibliográficas, producción de textos individuales y colectivos, relectura de las transcripciones de los encuentros anteriores, análisis de cortos audiovisuales.

La dinámica de trabajo así planteada se tradujo en:

- Instancias de planificación y análisis del proceso por parte de las coordinadoras del espacio. En estas reuniones se analizaban aspectos problemáticos del encuentro anterior, se instalaban preguntas, se formulaban algunas conjeturas interpretativas sobre él y sobre el proceso en general que se estaba realizando, a la vez que se planificaban las acciones para el encuentro subsiguiente.
- Tiempos para la transcripción de los audios del encuentro anterior. El texto producido con esa transcripción circulaba entre todas las participantes del espacio -vía correo electrónico-. Este era leído y se le agregaban comentarios al margen orientados a objetivar temáticas y problemáticas, sugerir conceptualizaciones concretas de algún autor/a, proponer algunas reflexiones sobre situaciones relatadas, advertir recurrencias, recuperar ideas pedagógicas potentes que surgieron en la conversación, contribuir a reconocer posiciones políticas y procesos subjetivos de alguna de las integrantes del grupo, etc.
- Momento del encuentro presencial, una vez al mes. La horizontalidad estructuró la experiencia de conversar y la oralidad misma las autorizaciones para hablar y ser escuchadas.

Dice Larrosa (2006):

necesitamos un lenguaje para la conversación (...), para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros, el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. (pp. 40-41).

Se trata de un lenguaje que -fuimos comprendiendo- se gesta en el espacio de lo colectivo y en la producción de lo común, en una temporalidad atenta a los procesos de cada una. Esto es posible cuando lo que se dice y lo que no se dice acoge, ofrece pertenencias posibles o apuestas a futuro, a las incertidumbres, contradicciones y preguntas propias sin desmerecerlas y sin desautorizarlas.

El tiempo fue un factor estructurante del proceso, que se materializó de diversos modos. Podemos decir que hubo un tiempo marco, que ofició como encuadre de la tarea. Fue el tiempo de los días sábados, el de los encuentros cara a cara, donde se desataban las conversaciones

y fluían las palabras. A su vez, el recurso del audio y de la virtualidad habilitaron tiempos no siempre posibles en el trajinar cotidiano de un educador, pero que sostuvieron la dimensión temporal que necesita toda reflexión sobre la propia práctica.

Para nosotras fue una “temporalidad abierta a un por-venir”. Cada encuentro habilitó tiempos muy diferentes. Algunos encuentros fueron tiempos para recibir y hospedar, para seguir estableciendo lazos cuando se producían ausencias temporales, retiros y regresos de una u otras integrantes del equipo. Otros tiempos fueron para construir confianza y confidencialidad, también para procesar experiencias subjetivas muy diversas, vinculadas a vivencias individuales y grupales en el trabajo docente.

ACERCA DE LO QUE SIGNIFICÓ TRANSCRIBIR LAS CONVERSACIONES...

En las conversaciones la palabra sale en su impulso inicial, no hay un pensamiento ordenado, no hay linealidad y secuencia engarzada de los argumentos: hay tumulto, fugacidad, entrevero, desorden, desvíos, vacíos...

Sabíamos que la escritura en su linealidad, muchas veces, traiciona la riqueza de la oralidad, y que no puede expresar las superposiciones, los gestos, el ritmo, los altibajos de la voz, la emocionalidad... Las conversaciones de los sábados, estaban repletas de voces superpuestas, de risas, de pedidos de reiteraciones porque no se escuchaba lo que se estaba diciendo. Todo eso generaba un clima difícil de transmitir en la escritura, y que también funcionaba como un encuadre, como un sostén, para quienes llegaban con las mochilas de los días de clase. En esta forma de escribir intentamos que queden reflejadas algunas de nuestras apuestas, nuestras convicciones, inquietudes e incertezas que nos atraviesan cotidianamente cuando educamos, y que ello permita otros diálogos y conversaciones para quienes nos lean.

Algunos de los relatos e ideas expresados en las conversaciones se presentan como una interpelación sugerente de miradas no tan habituales y de prácticas que perforan algunos límites. Lejos de quedarnos en formulaciones morales sobre lo bueno o lo malo de ciertas decisiones y acciones, los fragmentos merecen ser leídos/escuchados en contexto, es decir, reconociendo la complejidad de situaciones atravesadas por la inmediatez, la incertidumbre y por racionalidades y lógicas con las que no siempre operamos y sabemos cómo actuar. Se trata, en todo caso, de una oportunidad para pensar y para pensarnos en determinados contextos y ante particulares circunstancias.

Estas conversaciones “ponen en palabras” una dimensión a veces poco visible pero sabida y sentida por muchos: la cotidianeidad de la experiencia de enseñar en la escuela. Allí en esas conversaciones se habla sobre ese trabajo, sus alegrías y satisfacciones, así como las incertidumbres y certezas que orientan algunas decisiones.

LA DIMENSIÓN PRODUCTIVA DEL DISPOSITIVO

El despliegue de este dispositivo produjo un trabajo elaborativo que podemos nombrar como sus productos y efectos. Hemos dado a llamar productos a cualquier documento elaborado en el marco de este dispositivo. Son realizaciones concretas que se materializan como escritos y que recuperan los relatos orales y las reflexiones colectivas e individuales. Cabe aclarar que entendemos que las conversaciones, en la medida en que estas dieron lugar a efectos múltiples, también son “actos-productos”² pero damos cuenta de sus marcas a través de lo que hemos dado en llamar efectos no buscados intencionalmente; también podríamos hablar de “subproductos”, en el sentido que da a entender por ellos Antelo (2005).

Con respecto a las producciones escritas, cabe aclarar que fue en el devenir del proceso que nos fuimos encontrando con la posibilidad de valorar el documento de transcripción, como “la escritura” buscada. Durante los primeros tiempos, predominó una visión más escolarizada y academicista de la producción escrita que avanzaba en interpretaciones y reflexiones teóricas sobre los relatos y las conversaciones. La ruptura con esa concepción de la producción académica y de la investigación de la experiencia es algo que fue sucediendo de a poco, y casi al cierre se pudo reconocer la producción de una escritura singular, en sintonía con las necesidades que instalaban problemáticas específicas en cada encuentro. Escribir fue, en este caso, un trabajo orientado a dejar registro de una experiencia de formación compleja que, a la vez que articulaba algunas de sus vivencias significativas, permitía encontrar otras significaciones a las prácticas de educar. Fue una escritura para todas, que alojó multiplicidad de intereses, motivaciones y curiosidades.

Al final del primer año habíamos acumulado más de 300 páginas de conversaciones escritas. En el siguiente año, ya desde el trabajo en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, realizamos un trabajo minucioso de lectura y análisis de toda esa escritura. Ello nos permitió organizar las conversaciones a partir de la construcción de distintos ejes interpretativo-analíticos, sobre los que fuimos produciendo sucesivas escrituras.

A continuación, presentamos estos ejes analíticos y el contenido de las conversaciones que incluimos en cada uno de ellos.

Canteras de sentido del trabajo colectivo: Los fragmentos que aquí se presentan fueron grabados a lo largo del primer encuentro que se mantuvo entre las docentes del Instituto Nuestra Señora del Trabajo y las coordinadoras-referentes del Programa de Consulta Pedagógica de UEPC. Este tuvo distintos propósitos: la presentación de todas las participantes, así como reconocer a este espacio en construcción y comenzar a construir el encuadre de trabajo e identificar algunos sentidos que el grupo de docentes otorgaba a un espacio colectivo de reflexión sobre sus propias prácticas. En ciertos momentos, las docentes escribieron textos breves orientados a recuperar las razones personales que las convocaban a demandar y reunirse en un espacio como el que se

² La categoría es propia y procura dar cuenta del habla como un tipo de producción y de su carácter performativo. Seguramente habrá conceptualizaciones en el campo de la lengua y de la filosofía del lenguaje que objetiven este valor de la palabra.

estaba proponiendo. La pregunta “disparadora” de estos escritos fue la siguiente: “¿qué las tiene y las sostiene/sostendría aquí?”.

Luego de elaborar sus textos, la propuesta fue que los leyeran y los comentaran entre todas. El ejercicio de escritura resultó sumamente significativo. La reflexión posterior que se hace sobre ellos contribuye a la comprensión de los procesos institucionales y subjetivos que las involucran y las mantiene en un dispositivo como este. También se objetivan aristas referentes a la importancia del trabajo colectivo como soporte y sentido del trabajo en el aula, y los vínculos construidos sobre preocupaciones pedagógicas e institucionales comunes. Además, el contexto territorial en el que se encuentra la escuela es presentado y profundizado en el marco de la conversación, lo que contribuyó también a comprender sus inquietudes e indagar sobre la historia institucional. Aparece la cuestión del sufrimiento en la escena pedagógica, así como la elección por el ejercicio de la docencia y por esa institución escolar en particular, así como sus apuestas y militancias educativas.

Se trata de un encuentro que inaugura un espacio a construir, pues allí se busca indagar y aproximarse a los deseos y demandas de estas profesoras en pos de producir algo común que permita renovar sentidos y hacer aquello tan pregonado y demandado por el sistema educativo y sus autoridades, tan poco favorecido y tan necesario para el trabajo educativo: reflexionar en forma sistemática sobre la experiencia de enseñar en una institución escolar. Quizás, por eso, una de las docentes habla de vida y de fiesta al pensar en las experiencias antecesoras a estos encuentros, lo que le permitió mantener la sed por más. Es esta “sed por conversar”, por reflexionar acerca del propio trabajo y sus vicisitudes la que gesta una voluntad que se traduce en una práctica: la del diálogo y la conversación. Porque el cotidiano trabajo de enseñar en estas profesoras es manifestado como una experiencia, tal como Larrosa (2006) busca pensar esta categoría en el campo pedagógico: estas docentes buscan habitar un espacio escolar y pararse como docentes tensionando e interpelando los sentidos que ello tiene para ellas, para sus identidades y para su vida. Es porque su trabajo como docentes es una experiencia, que tienen mucho para decir, y necesitan conversar. Escuchemos/leamos la intervención de una de las docentes en estas primeras conversaciones:

V: Hay ideas y principios compartidos que son muy importantes para mí... comparto con el grupo el deseo de saber y el placer en el conocimiento... El compromiso social, yo siento que hay algo que nos atraviesa desde lo ideológico... me parece que la mayoría de nosotros elige trabajar aquí desde una propuesta de trabajo educativa que apunta a la inclusión... a cuestionar y pensar la tarea, en ámbitos socialmente desfavorables... como una apuesta a reducir la brecha de los sectores más vulnerables sabiendo que no es la única vía la educación y la escuela, pero es una... Esto de alivianar cargas y socializar fracasos y éxitos, eso es posible porque no hay egos, porque sino no sería posible. Que uno no tenga vergüenza de decir “mirá la verdad es que no sé”... Eso es posible porque uno tiene la confianza de poder plantear incluso la incertidumbre... Si no hay egos eso también impli-

ca que la tarea no está concebida como algo individual sino que lo que marcha, marcha colectivamente.

Tres relatos sobre el “otro”: a) Sujeto y sufrimiento en la escena pedagógica, b) La escuela como institución de existencia: la novedad instituyente del otro, c) Dos historias de armas... el adentro, el afuera, los bordes de lo escolar. Autoridades y autorizaciones.

En torno a este eje se estructuran tres fragmentos de conversaciones cuyos relatos dan cuenta de algunos acontecimientos conflictivos de la vida institucional. En cada uno se aborda un eje de problematización, pero los tres tienen en común la interpelación al trabajo pedagógico y a las apuestas culturales que realizan docentes y directivos. Los tres relatos dan cuenta del modo como la escuela y sus docentes quedan implicados e interpelados en torno a las vulnerabilidades de las existencias sociales de algunos de sus estudiantes y el modo en cómo se sostiene una forma de cuidado y de trabajo educativo que busca reconocer e instituirlos como sujetos de derecho.

En el primer fragmento, el relato de las profesoras muestra a un sujeto estudiante que se presenta muy diferente y distante de sus docentes respecto a ciertas formas de pararse y significar el mundo. Un otro-estudiante presente en la escena escolar que por momentos genera múltiples incertidumbres y resquebraja las certezas respecto a las intervenciones a producir. En esa línea la propuesta de reinención del vínculo pedagógico y de un trabajo simbólico con ese que se presenta en toda su alteridad parecen ser las puertas o las posibilidades que se reconocen en estos escenarios.

En el segundo fragmento, particularmente, los relatos de las profesoras insisten en su preocupación por las tensiones entre pertenencias e identidades socioculturales y cómo en ellas se va jugando el lugar del educador como referencia del mundo adulto. La conversación ondula entre el reconocimiento de algunos de los sentidos que los y las estudiantes van construyendo en sus vidas y una cierta opacidad en ellas; opacidad que no anula, ni impide pensar el trabajo educativo, que en todo caso, lo vuelve desafiante y un tanto incierto. El juego entre aquello que nos diferencia y distancia y aquello que nos asemeja en tanto sujetos deseantes y con necesidades atraviesa todo el relato y las atraviesa subjetivamente a estas profesoras como educadoras.

El tercer fragmento y como su título lo señala, muestra con crudeza las tensiones e intersecciones entre el adentro escolar, con sus regulaciones, legalidades y modalidades del trabajo educativo que allí se producen, y un afuera, también con sus propias regulaciones y legalidades. “Adentro” y “afuera” son categorías que aparecen en las palabras de las docentes y que ponen de manifiesto una diferencia que, más que producir distancia entre la escuela y su contexto, busca cuidar la especificidad de un espacio educativo. Más que pensar las tensiones entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela, es interesante el modo cómo las reflexiones nos proponen pensar estas tensiones, en términos de aquello que forma parte de la cultura institucional de algunas escuelas ubicadas en contextos vulnerables socialmente.

A diferencia de otras conversaciones, los relatos aquí contenidos son descarnados, por momentos erizan la piel porque conmueven las

vulnerabilidades y es allí donde se reconoce una persistencia por cuidar a los estudiantes sin descuidar ni olvidar el lugar institucional desde el cual se lo hace. Al respecto, un "pedacito" de esta conversación reflexiona sobre lo siguiente:

V: Yo me quedé pensando en lo que traías en la conversación, el dualismo "yo tengo que vivir la vida del otro para poder comprender", que puede ser otra forma de entender esta interpelación también dicotómica de la vivencia del otro que, porque vive en determinadas condiciones no aspira, no vive, no desea. Parece que es una lógica desde donde a veces se está construyendo la crítica: creer que la cultura es algo tan cerrado como para creer que si vos no estás acá, vos no podés dialogar conmigo. Hay ahí un supuesto que se está jugando y que está bueno verlo, porque yo no encuentro que ninguna cultura sea tan cerrada como para no construirse a partir de las miradas de otros sujetos.

L: A mí me pasaba desde Dirección... es como que vos instalás una norma en un contexto en donde, no se si no hay norma, pero las normas son diferentes... Es como un plano de ilegalidad en el modo de resolver situaciones, ilegalidad en relación a cómo nosotros entendemos la legalidad.

V: Si hay algo para ver es que esos distintos sentidos se están jugando en una relación de disputa y que eso está formando parte de la cultura escolar. No de la cultura de los otros y de la nuestra. Sino que hay dos sentidos en disputa que hacen a la cultura institucional y que están luchando en una negociación en donde de lo que se trata es de construir el compartido (...). Yo quería decir algo que tiene que ver con el espejo y con el resto de las situaciones... con el hecho de que las situaciones se adviertan casi siempre a tiempo... con respecto a esta actitud del chico de traerlo a (se nombra a un político de Córdoba) pero también de llevarlo al baño para que vea que no hay espejo, ¿qué significará esto de que no hay espejo? ¿Dónde me miro? ¿A quién miro? Yo pensé que hay algo del orden de la visibilidad, a quien miro o quien me mira. Y yo creo que esta escuela ve y que puede que estas acciones más contundentes de los estudiantes, de mostrar cosas, tengan que ver con un pedido de ver un poquito más... ¿cómo empezamos a ver un poco más detenidamente otras cosas ahí? Me parece que los chicos están pidiendo que vean un poco más minuciosamente esa realidad de violencia que los está desbordando a ellos. Van con el pedido "este es mi desborde cotidiano". Pienso que el espejo puede ser una buena metáfora... Yo creo que sin duda ellos aprenden a resolver los conflictos de otra manera pero quizás están visibilizando delante de ustedes el nivel de violencia con el que conviven y puede que estén pidiendo otro espejo, más espejos.

EL LÍMITE COMO SITUACIÓN DESDE DONDE EL OTRO BUSCA DARSE UN LUGAR INSTITUCIONAL. ELÍAS ESCRIBE ALCOHOLIZADO

La oralidad escriturada que se articula en relación a este eje es un fragmento cuya conversación se inicia a partir de la lectura de fragmentos de textos de Daniel Brailovsky. Dicha selección buscó abordar la dimensión productiva de la palabra y el valor de los relatos orales de las profesoras sobre sus experiencias, así como su escritura. Estas lecturas abren a una discusión grupal sobre el proceso de trabajo que se está configurando en el espacio de los sábados.

Aparece la interrogación por el lugar en el que quedó la pregunta de investigación que las trae a este espacio: ¿Cómo aborda el docente, a través de sus prácticas pedagógicas, la diversidad de las trayectorias escolares de los alumnos en el Instituto Nuestra Sra. del Trabajo? Se conversa sobre esta cuestión y hay acuerdo en que esa pregunta está atravesando las conversaciones a lo largo de cada encuentro.

Las escenas relatadas remiten fundamentalmente a la relación entre consumo de drogas, prácticas de enseñanza y lógicas de intervención desplegadas a modo de acompañamiento de algunos estudiantes. Se reiteran algunos temas, como el de la autoridad pedagógica y la mirada de la institución sobre los estudiantes, y las decisiones claves para sostener o no a los estudiantes en la escuela. Estos tópicos son conversados desde la insistencia en la preocupación por el límite del trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad. Resulta interesante cómo en el relato de una de las docentes se van delineando los límites que tienen las prácticas de cuidado que despliegan los docentes, cuando no existen políticas integrales y sí persisten modos fragmentados de mirar y atender a los sujetos desde el propio Estado.

La inexistencia o insuficiencia de políticas intersectoriales que aborden integralmente algunas situaciones sumamente críticas de los estudiantes, en la escala de la cotidianeidad escolar se transforma (o así parece) en indiferencia estatal y soledad docente. Y es aquí, en estas soledades, ante situaciones complejas y sumamente críticas, donde estas docentes, en forma opaca por momentos, van poniendo en juego saberes y estrategias que se construyen en el ensayo y error, acertando a veces, y otras sintiendo la impotencia en la tramitación de situaciones altamente conflictivas.

Nuevamente aparece aquí la diferencia entre el adentro y el afuera en sus legalidades y modos de tramitación de los conflictos, en especial, la idea de construir y reactualizar con los nuevos estudiantes la legalidad escolar. Leamos/escuchemos al respecto lo que las docentes planteaban:

L: Creo que la escuela hace un esfuerzo para marcar... creo que eso no es de ahora, es algo que se ha construido históricamente en el proceso de la escuela, que se ha institucionalizado y que permanentemente se tiene que reactualizar con los nuevos estudiantes y volver a marcar esta legalidad, pero que está en tensión permanente en lo cotidiano.

V: ¡La lógica del afuera!... como si los límites estuviesen perforados, está rompiéndose ese acuerdo que existía de que la escuela es un lugar diferente, eso es como está siendo golpeado permanentemente...

V: De vuelta el límite como un lugar donde se produce una vuelta de tuerca en algún sentido. A veces queda afuera, a veces el chico entra al aula de manera diferente, entonces la pregunta sería cómo trabajamos en el límite para poder escuchar un poco más, de qué se trata específicamente el pedido que está haciendo este pibe... a veces intuitivamente lo resolvemos re bien y otras veces está buenísimo pensar ¿qué significa esto de tomar la decisión de escribir?... ahí se abren sentidos para la intervención futura que pueden desatar procesos vinculados con el aprendizaje mucho más significativos... a mí me queda esto... que en el límite parece que hay una producción de sentidos sumamente rica y hay que visibilizar...

L: Yo me quedé con la cuestión del límite y... sí, hay una construcción de sentidos en relación al límite y pensaba ¿será porque toda su vida ha sido construida a partir del límite extremo?... solo que creo que acá se construye desde otro lugar o posibilita o quiero creer que posibilita otras cosas...

TENSIONES ENTRE LA OFERTA Y LA DEMANDA: EL ABURRIMIENTO EN CLASES Y EL ENIGMA COMO ALTERNATIVA

Las conversaciones articuladas en relación a este eje de análisis atraviesan por distintos temas y lugares: la alusión al cansancio propio de la mitad del año y la necesidad de las vacaciones de julio como reparadoras dio lugar a la posibilidad de una renuncia a algunas horas cátedra por parte de una de las docentes. La posible renuncia, como tema, fue tomando lugar en la conversación y en el relato, el cansancio ante la conflictividad de las dinámicas pedagógicas y didácticas aparece, como una razón importante, entre otras que remiten a procesos de institucionalización del proyecto educativo de la escuela.

Se puso en juego un artículo periodístico, de Guillermo Saccomano, "Son boleta" del diario *Página 12*, del domingo 18 de julio de 2010. Esta nota permitió profundizar respecto de "lo que sienten las docentes" ante el desafío que implica enseñar en esta escuela y también frente a las imposibilidades de algunos estudiantes y su cansancio.

Los focos de la conversación fueron diversos y centralmente didácticos: la evaluación, la construcción de propuestas flexibles, la variabilidad de los proyectos y propuestas en general, los tiempos del aprendizaje, de la enseñanza y los administrativos. En las palabras que conforman este eje de conversaciones, es posible reconocer la preocupación por la transmisión y los aprendizajes de los estudiantes, así como su relación con el saber. Aparecen cuestiones relativas a cómo interesarlos y se instala entonces la pregunta por el deseo del estudiante. Se habla de las razones que tienen los chicos para ir a la escuela y de las disputas que los intereses encontrados generan en torno a la

acreditación. El foco de la conversación vira pues ya no se trata de un sujeto que sufre, atravesado por diversas vulnerabilidades, sino que la discusión se centra en los estudiantes como sujetos de saber, y aparece la pregunta del docente respecto a cómo articular los objetos de conocimiento con sus intereses y preguntas vitales. La responsabilidad ética del trabajo docente convoca a hablar de la función desde nuevos lugares. Una puerta parece abrirse en respecto al trabajo de mediación simbólica que es posible asumir, apostar y defender en la escuela, ante múltiples instancias y situaciones cuyas urgencias no propician tiempos para el trabajo con el sentido.

Aquí recuperamos un pequeño retazo de conversación que refiere a la reflexión sobre el enigma:

S: *Estamos trabajando el cuento de terror, pero con un sistema de escuchar, ellos tienen que escuchar un relato y trabajar todas las imágenes sensoriales, las imágenes. A mí me toca trabajar todo lo que es sentidos, percepción, que es lo que estamos viendo ahora, y después ellos tienen que hacer al final, tienen que hacer un trabajo de reconstrucción en donde a través de... tienen que grabarse, poner voces, sonido, música y todo lo demás. Entonces estamos viendo todos los elementos, con el trabajo. Y les fascina esto, de escuchar los relatos, aparecieron zombis, los duendes, las hadas, ¿qué son los duendes, las hadas? Todo lo que tiene que ver con lo paranormal, que los fantasmas, que los espíritus de los seres queridos que andan, todo eso les fascina...*

A: *Esto que vos decís, de las hadas, los duendes, los cuentos de terror son betas de mucho enigma. Yo sigo insistiendo que hay adolescentes donde, con condiciones sociales, de vida, han formado una subjetividad donde resulta más fácil llevarlos por los carriles del conocer y del enigma, no? Y del deseo de conocer y de indagar... Y hay chicos que, su deseo por el enigma y su incursión por los vericuetos del conocer está como mucho más obturado, está como mucho más tapado. Entonces aparece la apatía, el aburrimiento, el desinterés porque ellos son un enigma digamos, para el docente. Y cómo en estas cosas es presentar el mundo. O sea, eso es el mundo. Los duendes, las hadas, los magos, las brujas, no son cosas de su cotidiano, son cosas que tienen una total lejanía y extranjería con respecto, en muchos sentidos, con respecto a ellos, sin embargo ese es su enigma. Por allí es por donde hincar el diente. El tema es que a veces uno como docente en la escuela no encuentra, y en ese tiempo que tiene de escuela no logra encontrar, porque son tantas las dificultades que hay que en esos momentos de encuentro, a veces lográs encontrar y en otros no... en otros no.*

V: *Me acordé de Meirieu. En varios textos trabaja la idea de que es central al momento de presentar el trabajo con el contenido, hacer preguntas que den cuenta de las condiciones históricas, sociales y también de la necesidad humana que hizo que el hombre se hiciera esa pregunta, en función*

de la cual... aparece ese invento, el número áureo o lo que sea. Plantea que si hay algo que en una situación educativa genera movilizaciones, es un enigma, pero también dice ¿qué de esa pregunta humana que estuvo ahí en la necesidad de crear eso, está presente hoy? ¿Aparece esa pregunta en ese cotidiano social y cómo vivo yo con esa pregunta? Ahí hace una invitación interesante que tiene que ver con esto: un docente lleva su enigma para ponerlo sobre la mesa y conversar sobre algo que le inquieta en términos muy personales también. Entonces no comparte desde la idea legitimada de que esto está en el currículum y a esto hay que saberlo chicos porque la sociedad en algún momento se los va a requerir, sino desde el lugar de 'yo sé vivir con esto'. Mi vida tiene que ver con transitar esta pregunta... No sé cómo será en el caso de un artista pero digo, ¿qué tengo que ver yo con eso? ¿qué tiene que ver conmigo los cuentos de terror? O sea, desde qué lugar podemos hacer presente el contenido, que no sea sólo desde el lugar de 'chicos a esto lo van a necesitar', incluso 'lo van a necesitar para el trabajo', porque en un punto termina siendo la frase trillada. A veces es necesario ponerse ahí en el lugar de 'yo vivo con esto, yo no me explico sin esta pregunta'... No sé cómo es el diálogo y la explicitación que tiene el abordaje de estas cosas pero quizás algo se pueda ir conversando más con ellos... esto de ir construyendo el contrato pedagógico con cada uno, con otro nivel de explicitación. No sé si se puede, eso me parece que depende de muchas cosas de la escena escolar...

CIERRE: TIEMPO PARA CONCLUIR...

A través de este artículo, nos ha interesado compartir con otros una posibilidad que se hizo posible: la de participar en un dispositivo de encuentro, de trabajo colectivo y reflexión sobre la experiencia de enseñar. Luego de esa experiencia, queremos comunicar acerca de lo posible: sí es posible un trabajo sobre sí, un espacio cuidado para que los docentes se encuentren y puedan pensarse a sí mismos en relación con lo que saben y a lo que el otro, sean los estudiantes, los padres, el directivo, genera en ellos o los confronta.

Nos ha interesado también mostrar un tipo de relato docente que en general queda invisibilizado o poco reconocido como discurso legítimo, por su grado de cotidianeidad. Creemos que sobre los temas que han aparecido en las palabras de estas conversaciones hay mucho para analizar, pensar y reflexionar. Para finalizar queremos traer algunos fragmentos de las conversaciones de los sábados que enuncian de mejor modo lo que este dispositivo representó en quienes formaron parte del mismo:

L: Yo realmente encontré un aporte pedagógico en los encuentros... las situaciones que nosotros hemos relatado acá son situaciones que las hemos hablado mucho, uno le

ha buscado la vuelta, lo ha reflexionado mucho, al proceder, al cómo hemos intervenido y demás, el antes y el después. E: también ayudó a desestructurar un poco, (...) y lo que aprendí de parte de ustedes, de estas lecturas que nos dieron, que por ahí yo buscaba, buscaba un texto y no tenía idea de lo que tenía que buscar, no tenía tantas herramientas.

C: Después que se planteó el formato de la conversación. Yo dije: esto va a irse a una cuestión muy de catarsis y tampoco sé si lo voy a querer sostener. Y después, yo venía pensando en el auto, hubo otra cosa, que no se tornó lo que uno pensó y algo sostuvo digo: "qué hace que siga viniendo los sábados a las 9 hs. porque yo dije que no iba a venir más a Córdoba, quiero cortar los viajes, qué se yo (...) Creo que una fue encontrando algo acá, quizás cada una algo distinto y quizás algo común... para mí fue uno de los factores que me llevó a volver a la docencia...

V: Este es un espacio donde nosotras seguimos sosteniendo, construyendo, interpretando un proyecto que afuera se cae, donde nosotras seguimos invistiendo intervenciones, apuestas, maneras de trabajar. De hecho, de todas las situaciones de las que hablamos son situaciones que uno, que todas recordamos (...), Entonces yo creo eso, creo que este es el espacio en donde nosotras seguimos invistiendo un proyecto que afuera está en peligro y que para poder seguir haciendo eso allá, esto ha sido necesario. También fue un proceso que fue como haciéndose más denso a medida que transcurría el año. A mí me parece que en las primeras reuniones teníamos como un espíritu de encuentro más conectado con las ganas de mostrar nuestro trabajo. Y al último más que ganas de mostrar nuestro trabajo era la necesidad imperiosa de que alguien nos mirara. La mirada en el sentido de que psicológicamente te subjetiva. La mirada de la madre que mira al niño y lo instituye como un sujeto. Esto, no, que es lo que te devuelve existencia (...). Eso tiene que ver con la mirada del otro y eso es motor.

S: si, nos ayudaba a pensar a reflexionar porque nos tiraban cosas que nos descolocaban. Entonces, bueno, yo considero que es un espacio como una isla donde nos refugiamos. ...nos veíamos todos los días pero acá hablábamos de cosas que allá obviamente no, se blanquearon muchas cosas acá, eso de la intimidación pero por otro lado a mí me enriqueció en el sentido que dice la V, la mirada de ustedes. Me costó mucho el tema de escribir, me sigue costando el hecho de ser más objetiva, pero por otro lado creo que lo que surge intuitivamente por lo que vivís allá, esa carga emocional me parece que tiene que estar ahí en la escritura, no sé si objetivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), pp. 249-264. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio G. y Diker, G. (Comp.). *Educación: ese acto político*, (pp. 173-182). Buenos Aires: Del estante Buenos Aires.
- Brailovsky, D. y Menchón A. (2014). Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo. Buenos Aires: Noveduc.
- Contreras, J. y Pérez Lara, N. (Comp.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Frigerio G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En Frigerio, G. y Diker G. (Comp.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Frigerio, G. y Diker G. (Comp.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Greco, M. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democráticas. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa J. y Skliar, C. (Comps.). (2011). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens / FLACSO.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Separata. Revista de Educación y Pedagogía*, (Vol. 18), pp. 29-42.
- Larrosa, J. y otros. (2009). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Buenos Aires: Laertes.
- López, M. (2014). Narrar, conocer e incidir en las escuelas. Un recorrido para la autoevaluación institucional. En Gutierrez, G. (comp.), *Gestión escolar e inclusión educativa: Desafíos y alternativas*, (pp. 95-123). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
- Messina G. (s/d) Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. Texto consultado el 01/09/2015 en el siguiente sitio de internet: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- Nicastro S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens.
- Skliar C. y Frigerio G. (2005). *Huellas de Derrida*. Buenos Aires: Del estante.
- Tizio, H. (Coordinadora). (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Cervicalgia y trabajo precarizado en docentes salteños(as)

Cervicalgie et travail précaire chez les professeurs salteños

Cervicalgia and precarious work in salteños teachers

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

9 de agosto de 2018

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

27 de marzo de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

2 de abril de 2019

Luisa Maria Salazar-Acosta

Universidad Nacional de Salta

Salta / Argentina

salazarluisamaria@gmail.com

Resumen

El presente estudio aborda la cervicalgia en docentes de escuelas salteñas dando cuenta de las características de dicha patología en profesores que se desempeñan principalmente en una escuela del centro de la ciudad. La investigación se llevó a cabo en el año 2017 y refleja los distintos tipos de dolores y malestares relacionados con la cervicalgia en personas que ejercen la profesión docente. Se muestra, a partir de un estudio de casos, cómo influyen, en los docentes seleccionados, las dolencias que pueden provocar la cervicalgia, y también como desencadenante de otras alteraciones en el cuerpo. Asimismo, se pone especial foco en la precarización del trabajo docente como un factor que incide en su salud, especialmente en el sentido de la cantidad de horas que deben trabajar y las condiciones laborales que atraviesan estos profesionales para tener un salario digno. En consecuencia, se pone de manifiesto el escaso tiempo que poseen estos docentes para espacios de recreación y esparcimiento, que les permitiría un descanso adecuado, tanto psíquico como físico. Por medio de entrevistas y la observación de dolencias en consultorio kinesiológico se advierte la relación entre la profesión docente y la presencia de cervicalgia y patologías asociadas en los mismos.

Palabras claves: cervicalgia, salud, docencia, trabajo precarizado, Salta.

Resumo

O presente estudo trata da cervicalgia em docentes de escolas da cidade de Salta, dando conta desta patologia em professores que trabalham, principalmente, em uma escola no centro da cidade. A pesquisa foi realizada durante o ano de 2017 e reflete os diferentes tipos de dores e malestares relacionados à cervicalgia em pessoas que exer-

Referencia para citar este artículo: Salazar-Acosta, L.M. (2019). Cervicalgia y trabajo precarizado en docentes salteños(as). *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 85-102.

cem a profissão docente. Mostra-se, a partir de um estudo de caso, como influenciam, nos docentes selecionados, as enfermidades que podem causar cervicalgia, e também como desencadeiam em outras alterações no organismo. Da mesma forma, o foco especial é colocado na precarização do trabalho docente como um fator que afeta sua saúde, especialmente na quantidade de horas que devem trabalhar e nas condições de trabalho que esses profissionais passam para ter um salário digno. Como resultado, fica evidente o tempo limitado que esses professores têm para espaços recreativos e de lazer, o que lhes permitiria descanso adequado, tanto psíquica como fisicamente. Por meio de entrevistas e da observação de doenças no consultório kinesiológico, percebe-se a relação entre a profissão docente e a presença de cervicalgia e patologias associadas.

Palavras-chave: cervicalgia, saúde, docência, trabalho precário, Salta.

Abstract

The present study analyzes cases of cervicalgia in teachers of schools from Salta, giving an account of the characteristics of this pathology in professors who work mainly in a school in the center of the city. The research was carried out in 2017 and reflects the different types of aches and pains related to cervicalgia in people who practice the teaching profession. It shows, from the case study, how the ailments that can cause cervicalgia influences the teachers and also how they can be triggers for other alterations in the body. Likewise, special focus is placed on the precarization of teaching work as a factor that affects their health, especially in the sense of the number of hours they must work and the working conditions these professionals go through to have a decent salary. As a result, it is evident the limited time these teachers have for recreational and leisure, which would allow them adequate rest, both psychologically and physically. By means of interviews and the observation of ailments in kinesiological practice, the relationship between the teaching profession and the presence of cervicalgia and associated pathologies is noticed.

Keywords: cervicalgia, health, teaching, precarious work, Salta.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta, por medio de un estudio de casos, de la patología Cervicalgia y la precarización del trabajo docente, mencionando algunas consecuencias en la salud de éstos y caracterizando, fundamentalmente, aquella dolencia en profesores (as) que se desempeñan principalmente en una escuela del centro de la ciudad de Salta, en el año 2017. Asimismo, la investigación se propone reflejar los distintos tipos de dolores y malestares relacionados con esta patología en los sujetos seleccionados. De igual modo, se busca mostrar cómo se relacionan las particularidades y condiciones del tra-

bajo docente, en especial su precarización, en la aparición de dolencias que pueden provocar la cervicalgia, como patología, y también como desencadenante de otras alteraciones en el cuerpo.

Los hallazgos del trabajo resultan relevantes para dar cuenta de una problemática que afecta a una parte importante de la población, en general, pero haciendo hincapié en los docentes en particular, y permite tomar conciencia y reflexionar sobre las consecuencias en la salud que provoca la precarización del trabajo de éstos. Existen estudios (Donaire, 2014) que dan cuenta de que el trabajo docente en la actualidad se encuentra precarizado y las condiciones laborales presentan implicancias en la salud de quienes ejercen esta profesión. Además plantean que, con respecto a las condiciones de trabajo, la precarización se volvió un concepto que abarca diversas cuestiones, como el ambiente de trabajo, por ejemplo, si se está por debajo de condiciones que se consideran adecuadas. Otro aspecto tiene que ver con las condiciones contractuales, en caso de ser más endebles y permiten una desvinculación más fácil respecto del contrato de trabajo. Por su parte, los ingresos también son parte de la precarización, en el sentido que los salarios son más bajos que los de otras profesiones. En general, los estudios sobre la precarización del trabajo docente giran en torno a las condiciones contractuales. Más específicamente, a las reformas efectivas o proyectadas sobre el estatuto docente. No puede generalizarse que todos los docentes son trabajadores "precarios", sin embargo, existen elementos de un proceso de empobrecimiento y de proletarización que va acompañado de descalificación.

En este sentido, para el mundo científico y académico el estudio del empleo precario resulta relativamente novedoso (Claus, 2014). Suarez Maestre, Alvarez Hayes y Battistuzzi, lo definen "...como aquel que se aparta de las formas típicas del empleo asalariado, de tiempo completo con un vínculo contractual por tiempo indefinido y realizado en el establecimiento o el domicilio del empleador...". (Suarez Maestre, Alvarez Hayes y Battistuzzi; pág. 183; 2008)

El concepto de trabajo docente precario está ligado a los procesos de precarización de todo tipo de trabajo en el contexto de la globalización y el neoliberalismo y hace alusión a las presiones y ajustes que en las últimas décadas se han hecho presentes en las instituciones de educación pública. Sobre ello hay estudios vinculados a la cuestión de la salud de los docentes, a la vez que investigaciones sobre aquellas patologías relacionadas con el desempeño de sus tareas dentro y fuera de las instituciones educativas. Intentar comprender en profundidad cual es la realidad en la que están insertos los profesionales de la educación puede lograr que se encuentren los factores que explican mejor diversas situaciones relacionadas con su salud (Wainerman, 2016).

El trabajo aporta al estudio de algunas dolencias que padecen los docentes y su relación con la precarización del trabajo de éstos. La investigación se lleva a cabo a partir de la utilización de técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo. El uso de técnicas cuantitativas elementales posibilitó un conocimiento global y la descripción de las características generales de todos los participantes. Por su parte, el uso de técnicas de

investigación cualitativas permitió el análisis de las particularidades de cada caso en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La información cualitativa permitió profundizar en las situaciones problemáticas y los significados en la vida de los pacientes (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1996)

El escrito se organiza en apartados. Luego de esta Introducción, se encuentra el apartado de Cervicalgia y precarización del trabajo docente en la que detalla el marco conceptual en cuanto a los aspectos principales del deterioro del trabajo docente y las consecuencias que esto trae a la salud. A continuación, se desarrolla el marco metodológico que considera las decisiones que se tomaron para llevar a cabo la investigación. Seguidamente, se expone el Análisis de los datos y principales Resultados del estudio y finalmente se presentan las Conclusiones generales a las que arribó luego del proceso de análisis e interpretación de los datos.

CERVICALGIA Y PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

El desarrollo de la profesión docente demanda requerimientos físicos que llevan a veces a situaciones de exigencia continua en cuanto a posturas o movimientos repetitivos. Entre ellas estar de pie durante gran parte de la jornada de trabajo, o estar sentado/a durante la corrección de exámenes (tarea que suele exceder los horarios de trabajo áulico). Estos factores, vinculados a la naturaleza misma del trabajo docente, pueden desembocar en malos hábitos individuales. Estas posturas suelen estar, en la mayoría de los casos, relacionadas directamente con los trastornos músculo-esqueléticos, impactando en el perfil patológico del docente y generando dolencias, o malestares en periodos agudos o crónicos, ocasionando el cese de actividad, pedido de licencia y ausentismo del lugar de trabajo (Benítez, 2014)

El dolor cervical (cervicalgia) afecta la zona de la nuca y las vértebras cervicales y se puede extender hacia los hombros y los brazos. Los dolores que provienen de la zona de las vértebras cervicales se suelen agrupar bajo el término "síndrome cervical". Las molestias pueden provocar que el cuello esté rígido y que la cabeza solo se pueda mover con gran dolor, por ello es frecuente hablar de "cuello rígido". El dolor cervical o cervicalgia puede desencadenar en muchas otras molestias y problemas como, por ejemplo, los siguientes: Dolor de cabeza, Náuseas y vómitos, Cansancio, Trastornos visuales, Fiebre, Vértigos, Pitidos en los oídos (López Timoneda, 1996).

Asimismo, el autor expresa que la columna cervical es la parte más delicada de la espalda y se compone de siete vértebras cervicales. A diferencia de otras secciones de la columna vertebral, la columna cervical es extremadamente flexible. Esta movilidad puede producir una alta carga en la musculatura y un fuerte desgaste de las vértebras que pueden provocar dolores. Además, determinados nervios pueden irritarse y dañarse pudiendo aparecer molestias como hormigueo, quemazón o entumecimiento.

El dolor cervical (cervicalgia) puede aparecer de forma pasajera o ser constante y persistente. Si el dolor cervical persiste durante más de tres meses se habla de dolor crónico. Las molestias pueden aparecer a intervalos irregulares y en ocasiones se presentan dolores agudos durante unos minutos. Por lo general, las causas del dolor cervical son relativamente leves y los dolores disminuyen después de un periodo de entre tres y seis días.

El dolor cervical puede estar ocasionado por un exceso de trabajo corporal. El estrés también puede ser la causa de estos dolores. Esto puede provocar un "círculo vicioso": cuantos más fuertes son los dolores cervicales, mayor es la carga personal y viceversa.

La incidencia de los dolores cervicales es alta. Normalmente, el dolor cervical es atribuible al estrés agudo y repentino asociado con una mala postura, además de a la ansiedad y a la depresión.

Las malas posturas en el trabajo de los docentes pueden provocar trastornos musculoesqueléticos, especialmente si se pasan muchas horas en la misma posición. Diversos factores hacen que la cervicalgia sea uno de los principales trastornos músculo-esqueléticos que padecen los docentes (Rodelgo, 2012).

Cada vez hay más pacientes que ejercen la docencia con esta patología. Observándose la suma de otras sintomatologías y las subsiguientes recaídas. Los docentes en sus diferentes funciones cumplen un rol muy importante en nuestra sociedad, el de educar a los niños, niñas, jóvenes y adultos. La realidad de nuestra provincia muestra que, para encontrarse a fin de cada mes con un sueldo digno, muchos docentes deben trabajar 60 horas cátedras semanales aproximadamente.

En cuanto a las condiciones laborales, muchas veces las aulas cuentan con más de 35 alumnos y además se añade la tarea que el docente realiza en su casa. Esto genera más tiempo laboral, sumado a las horas cátedra formales y, por consiguiente, menos tiempo para la recreación y el esparcimiento, que les permitiría un descanso adecuado, tanto psíquico como físico. Otro aspecto a tener en cuenta es que, la tarea del docente actual conlleva numerosas horas de estar de pie dando clases, muchas horas sentado leyendo y corrigiendo, o trasladándose rápidamente para poder llegar a los distintos lugares de trabajo, en diferentes medios de transporte. La situación clínica que reflejan estos docentes resulta variada. Entre ellos se presenta dolor de cabeza, mareo, dolor de oído, dolor de cuello, pérdida del equilibrio, dolor mandibular, falta de fuerza en los brazos, entre muchas otras expresiones, de un cuerpo que está exteriorizando indicios de algo que no está funcionando del todo bien.

La búsqueda de una respuesta que nos encamine a vislumbrar posibilidades de corregir esta situación problemática de los docentes en la actualidad y poder prevenir las manifestaciones de la cervicalgia en ellos, es la tarea que nos competirá en las próximas páginas. De igual modo se abordarán las descripciones estudiadas para llegar a conclusiones y reflexiones que nos permitan pensar y generar actividades y momentos que mejoren, retrasen y prevengan las cervicalgias en los profesionales de la docencia salteña.

MARCO METODOLÓGICO. ESTUDIO DE CASOS

Con el objetivo de analizar las características y posibles causas de cervicalgia en docentes salteños en la actualidad, en relación con la precarización del trabajo de estos profesionales, la investigación se llevó a cabo a partir de un estudio de casos, con la selección causal de los sujetos, los cuales son docentes de una escuela céntrica de la ciudad de Salta. A todos/as ellos/as se les aplicó cada uno de los instrumentos de recolección de datos elaborados para el estudio.

Para ello, se utilizaron técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo. El uso de técnicas cuantitativas posibilitó un conocimiento global y la descripción de las características generales de todos los sujetos.

Por su parte el análisis de los testimonios relevados por medio de entrevistas permitió el estudio de las particularidades de cada caso en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La información cualitativa permitió profundizar en las situaciones problemáticas y los significados en la vida de los pacientes (Rodríguez Gómez, et al, 1996)

En este sentido, se trabajó con fuentes primarias. Se relevaron los datos exclusivamente para esta investigación. Se seleccionó una muestra accidental de 19 (diecinueve) casos, que consistió meramente en tomar los casos que "cayeron bajo la mano" del investigador. El **muestreo casual o accidental** es un método de muestreo no probabilístico donde los individuos se eligen de manera casual, sin ningún juicio previo (Baranger, 2009). Así se eligió como medio una institución educativa del centro de la ciudad de Salta (por conveniencia) y de allí se seleccionó a los individuos de la población que accidentalmente se encontraban a disposición, y se continuó el proceso hasta agotar la tipología de sujetos (Valles, 2000).

Una vez seleccionada la muestra se llevó a cabo el trabajo de campo. Para el relevamiento se utilizaron como técnicas de recolección de información: diagnósticos de observación Kinésicos y entrevistas semi-estructuradas a los 19 docentes seleccionados. Los mismos se realizaron en un consultorio, ubicado en la ciudad capital de la provincia de Salta. La muestra se tomó sobre una población de 50 docentes de nivel secundario de una institución educativa, pero no se buscó representatividad estadística sino tipológica.

Todos los sujetos seleccionados en la muestra respondieron voluntariamente y se les informó que tanto los datos del diagnóstico como de las entrevistas se utilizarían en una investigación, a la vez que se aseguró el resguardo del anonimato.

Los participantes fueron examinados y entrevistados sobre diferentes variables como su edad, sexo, cantidad de horas dedicadas al trabajo docente, antigüedad laboral, horas dedicadas a descanso y horas diarias sueño, tiempo empleado en recreación y actividad física, hábitos y posturas corporales especialmente en el trabajo, estrés laboral, y antecedentes de bruxismo. Además, se analizaron categorías que emergieron de las entrevistas como *Incidencia de las condiciones de trabajo en las patologías constatadas en los docentes de la muestra; Mala Postura; Cansancio y "Estrés"*.

Para llevar a cabo el proceso de investigación se evaluaron constantemente los datos obtenidos a partir de las técnicas aplicadas (Rodríguez Gómez et al, 2016). Se revisó constantemente el marco teórico para profundizar el análisis del tema elegido verificando de este modo el enfoque propuesto y de esa manera reforzar el camino tomado en los objetivos prefijados.

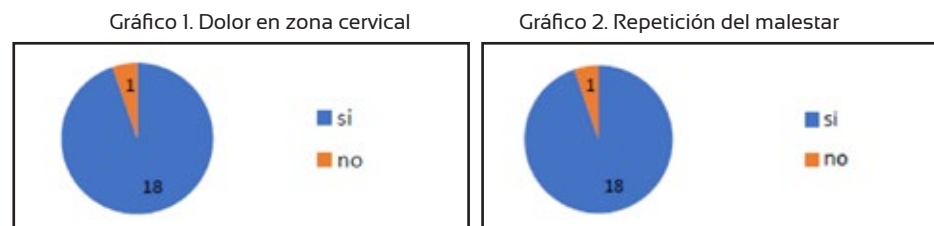
En cuanto al análisis de los datos se tuvieron en cuenta tanto técnicas de análisis cuantitativas como cualitativas. Los datos obtenidos en los diagnósticos se sistematizaron y tabularon para un mejor ordenamiento y para su procesamiento se procedió a técnicas elementales de conteo de casos que ayudan a describir el fenómeno. Para el análisis de las entrevistas se recurrió al análisis de categorías que surgieron de los testimonios de los sujetos. Para ello se recurrió al análisis de contenido central de las entrevistas, determinando lo más significativo, y a partir de allí reconociendo patrones en esos datos cualitativos para transformarlos en categorías significativas. (Patton, 2002)

RESULTADOS

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos partes. Primero se realiza una descripción de la situación general de los docentes, luego se presentan las categorías de análisis elaboradas, que emergieron de las entrevistas y que posibilitan el análisis de las particularidades de los casos en estudio.

A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos de los diagnósticos.

El Gráfico 1 muestra los casos de docentes que declaran dolor en la región cervical. Se visualiza que, de los 19 docentes diagnosticados, 18 mencionan padecer dicho dolor. Por su parte, en el Gráfico 2 se observa que 18 de los 19 docentes diagnosticados manifiestan persistencia del dolor. Es decir, casi todos declaran haber sufrido repetición del malestar. En este sentido, se observa que el dolor de cuello es un malestar que se repite a lo largo de la vida de estos docentes.



Fuente: Elaboración propia en base a diagnósticos realizados.

En el Gráfico 3 se visualizan los casos de docentes que dicen padecer otros dolores (en otras zonas de la espalda) además del declarado anteriormente en la zona cervical. Respecto de ello se tiene que solamente dos sujetos no sienten otros dolores. Es decir, 17 docentes sostienen que sí los sufren. Entre los aspectos abordados en el diagnóstico, se preguntó a los docentes sobre las posturas en las que mayormente se encuentran en su trabajo. Las posturas más comunes declaradas por los docentes son dos (sentados/as y parados/as) pero

predomina la de estar parado. En este sentido, el Gráfico 4 muestra que 17 docentes manifiestan que pasan demasiado tiempo parados y solamente 2 no dijeron que pasan mucho tiempo de pie.

Gráfico 3. Otros dolores

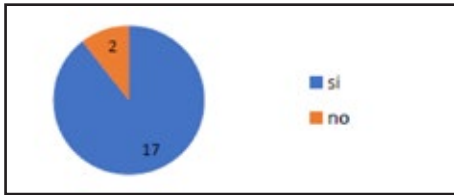
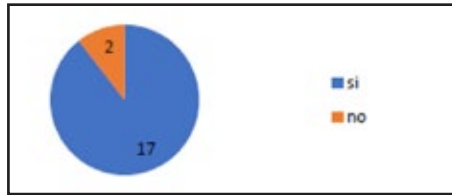


Gráfico 4. Predominio de postura: parado/a



Fuente: Elaboración propia en base a diagnósticos realizados.

En el Gráfico 5 se observan los casos de docentes que manifiestan que pasan demasiado tiempo sentados a causa de su profesión. En esta ocasión se advierte que el predominio de postura sentado/a se da en 9 casos. No obstante, cabe mencionar que casi la mitad de los docentes expresó que predominan ambas posturas. Por su parte 9 sujetos no manifestaron pasar mucho tiempo sentados a causa de su trabajo, de esto se deduce que por su naturaleza misma, el trabajo docente, implica ambas posiciones de manera prolongada.

El Gráfico 6 da cuenta de que 9 pacientes utiliza acciones preventivas. La caminata y la realización de ejercicios son algunas de las acciones preventivas que manifestaron los docentes, pero es alto el porcentaje de estos que por falta de tiempo o cansancio no logran prever nuevas situaciones que les generarán la cervicalgia y declaran que no hacen nada al respecto.

Gráfico 5. Predominio de postura: sentado/a

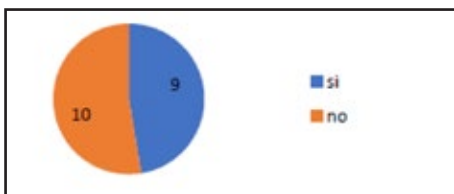
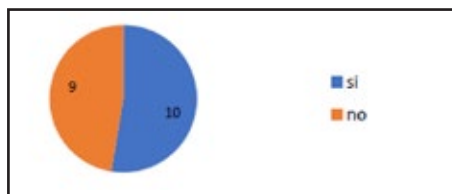


Gráfico 6. Realización de Acciones preventivas



Fuente: Elaboración propia en base a diagnósticos realizados.

A cada docente diagnosticado se le preguntó si alguna vez hizo Tratamiento Kinésico. El Gráfico 7 muestra que 15 de los 19 casos manifiestan haberlo realizado. Si bien la pregunta era si alguna vez recibió tratamiento kinésico de cualquier índole, la mayoría lo recibió por cervicalgia. El Gráfico 8 presenta los casos de docentes que manifiestan que bruxan. Es esta ocasión se visualiza que 13 responden positivamente y 6 negativamente. Cabe mencionar que varios de estos sujetos se encuentran realizando tratamiento kinésico.

Gráfico 7. Alguna vez hizo Tratamiento Kinésico

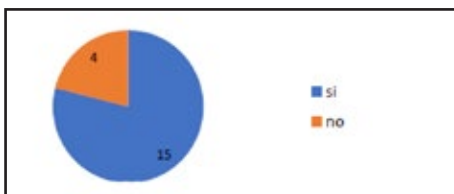
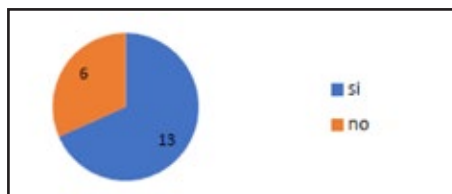
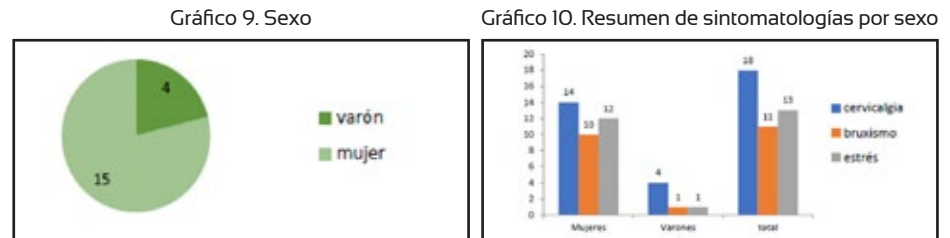


Gráfico 8. Bruxa



Fuente: Elaboración propia en base a diagnósticos realizados.

En el Gráfico 9 se ven los casos de docentes diagnosticados según sexo. Tal como puede advertirse, el estudio se llevó a cabo con 15 mujeres y 4 varones. El Gráfico 10 muestra un resumen de las sintomatologías que declaran los docentes, tanto varones como mujeres. Cabe señalar que estos malestares no se presentan en forma excluyente. Es decir, que las barras representan todos los casos de cervicalgia, bruxismo y estrés encontrados. En este sentido, se tiene que la mayoría de los docentes presenta más de una sintomatología.



Fuente: Elaboración propia en base a diagnósticos realizados.

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS

Tal como se expresó anteriormente, de las entrevistas realizadas a los docentes emergieron categorías de análisis que se abordaron a la luz del marco teórico trabajado y que profundizan y enriquecen los resultados del análisis de los diagnósticos presentados en los gráficos. Las categorías que se encuentran a continuación dan cuenta de aspectos, en algunos casos similares y en otros casos disímiles, sobre la temática analizada, entre los docentes entrevistados. Para mostrar los testimonios de los/as docentes en relación con las categorías de análisis se los identifica con una letra y un número para resguardar el anonimato (ejemplo A1; B2; C3; etc.)

CATEGORÍA 1. INCIDENCIA DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO EN LAS PATOLOGÍAS CONSTATADAS EN LOS DOCENTES DE LA MUESTRA.

La ejecución de la profesión docente demanda exigencias físicas que obligan a estar en situaciones de requerimientos continuos en cuanto a posturas o movimientos repetitivos. Entre ellas estar de pie durante gran parte de la jornada de trabajo, posición prolongada de sedestación (sentado/a) durante la corrección de exámenes (tarea que suele exceder los horarios de trabajo áulico), periodos de bipedestación, la presencia de sobrepeso u obesidad o la falta de conocimientos sobre una postura correcta. Sobre esto el Docente C4 manifiesta que presenta dolor de cuello "*Siempre*" y agrega que lo atribuye "*Al exceso de trabajo y mala postura*". De igual modo, dice que hay intensificación del dolor en ciertos momentos como "*Al finalizar los trimestres o a fin de año*". Estas posturas suelen estar, en la mayoría de los casos relacionadas directamente con los trastornos músculo-esqueléticos, impactando en el perfil patológico del docente y generando dolencias o malestares en periodos agudos o crónicos. Esto ocasiona cese de acti-

vidad, pedido de licencias y ausentismo del lugar de trabajo. En cuanto a dolores habituales de cuello la Paciente H8 dice *"presento dolores en el cuello cuando permanezco grandes periodos de tiempo sentada e inclinada hacia adelante; ya sea para realizar trabajo de corrección o para leer"*. En el mismo sentido la Docente S19, sostiene que *"El malestar se produce en épocas que estoy muchas horas corrigiendo, también a la noche"*. El Docente M13 declara poseer dolor de cuello de manera habitual. Expresa que lo atribuye *"A contractura por el tipo de trabajo"*. Es necesario mencionar que, con respecto a las condiciones de trabajo, la precarización se volvió un concepto que abarca diversas cuestiones, como el ambiente de trabajo, si se está por debajo de condiciones que se consideran adecuadas. Otro aspecto tiene que ver con las condiciones contractuales, en caso de ser más endeble y permiten una desvinculación más fácil respecto del contrato de trabajo. Los ingresos también son parte de la precarización en el sentido que muchas veces se oyen expresiones del tipo los docentes *"están precarizados"* porque en realidad los salarios son más bajos que los de otras profesiones.

En general los estudios sobre la precarización del trabajo docente giran en torno a las condiciones contractuales. Más específicamente, a las reformas efectivas o proyectadas sobre el estatuto docente. No puede generalizarse en que todos los docentes son trabajadores *"precarios"*. Sin embargo, existen elementos de un proceso de empobrecimiento y de proletarización que va acompañado de descalificación. Algunos de los docentes en sus testimonios lo manifiestan explícita o implícitamente.

CATEGORÍA 2. CANSANCIO Y "ESTRÉS"

Según el órgano representante de los fisioterapeutas madrileños, el estrés, que no siempre es negativo, provoca un aumento de la frecuencia cardíaca, la presión sanguínea, la respiración y la tensión muscular, entre otros síntomas. Estas respuestas del organismo que al principio son normales, se convierten en un problema si se prolongan en el tiempo, ya que producen alteraciones biomecánicas y físicas. Al dialogar con los docentes nos encontramos con que 15 de los 19 entrevistados mencionan que sienten una alta exigencia de parte del sistema educativo. Asimismo, 17 expresan que deben trabajar demasiadas horas para conseguir un salario que cubra sus expectativas de vivir dignamente. Si bien en la provincia se está trabajando en la cantidad tope de horas cátedras, los docentes entrevistados dicen enfrentar una realidad que avasalla su estado físico, psíquico y emocional. La palabra *"estrés"* aparece en varias entrevistas. El paciente E5 frente a la pregunta si presenta dolores en la zona del cuello habitualmente y a qué los atribuye, expresa que *"Si, cada un tiempo, en parte al ejercicio deportivo, pero al menos una vez al año debido al estrés del colegio"*. Por su parte nos manifiesta la paciente A1 frente a la pregunta *¿Cada cuánto tiempo se produce el malestar en la zona del cuello? y ¿En qué horarios del día se dan con mayor intensidad? "En otros años era continuo el dolor. Ahora me ocurre cuando estoy muy cansada o duermo mal o poco. A veces al despertarme y otras por la tarde. Y agrega "el hecho de no dormir, o*

despertarme a cada rato. También lo atribuyo a problemas familiares por los que atravieso.” Cabe señalar que los pacientes entrevistados le llaman “estrés” a esas situaciones de malestar que atraviesan, que en realidad pueden o no serlo, pero en general, no están diagnosticados con estrés por un médico/a.

Teniendo en cuenta que las cervicalgias, las migrañas, el bruxismo y los dolores de oído y espalda son problemas que frecuentemente sufre la población como consecuencia del estrés psicológico prolongado, al analizar las entrevistas se observa que los docentes tienen en claro a qué atribuyen sus problemas. El Paciente C3 atribuye esos dolores a *“Dormir mal. La mala postura el estrés”*. También lo describe el Paciente D4 *“Las situaciones de Estrés”*.

Ahora bien, en cuanto a las actitudes diarias de los docentes para mejorar esto, se preguntó ¿cómo enfrentan las condiciones edilicias o los mobiliarios inadecuados; cómo administran sus momentos de descanso; cómo manejan grandes cantidades de alumnos por curso cuando no les queda opción? Las situaciones límite como lo dice la palabra limitan. El *“no doy más”* es una frase recurrente en muchos docentes. Actualmente se encuentran artículos de otras profesiones, donde se habla de la cervicalgia como patología incapacitante con posibilidad de gestionar una incapacidad laboral permanente parcial, permanente total o absoluta. Para impedir llegar a estas circunstancias se buscan las estrategias para rehabilitar a un paciente a la vida diaria y esto muchas veces resulta difícil. La alta incidencia de ausentismo de los docentes a las instituciones es una preocupación grande y las causas de estas se ven repetidas en la mayoría de las entrevistas. Al respecto el Paciente F6 expresa que padece *“Nervios, Estrés”* y el Paciente G7 responde a la pregunta ¿Presenta dolores, especialmente en la zona del cuello de manera habitual? ¿A que los atribuye?: diciendo *“Algunas veces. Estrés por trabajo y poco tiempo de descanso”*.

El Paciente H8, en respuesta a la pregunta ¿Hay alguna situación en la que aumenta la intensidad? (del dolor) responde *“Frente a situaciones de estrés. Tiendo a tensionar mi cuerpo, lo que incrementa la intensidad del malestar”*. Con ello entendemos que se debe realizar un trabajo interdisciplinario: el médico tratante que es quien solicitará las sesiones, el profesional kinesiólogo debe crear un programa de atención al paciente con objetivos a corto y largo plazo. En los casos que haga falta, se acompaña con tratamiento psicológico. El Paciente K11 frente a la misma pregunta expresa: *“Estrés. Demasiadas ocupaciones y responsabilidades”* y los Paciente M13 y O15 manifiestan: *“El Estrés”*.

Es cierto que no puede afirmarse que el cansancio y el estrés se deban necesariamente a la “precarización del trabajo docente”, dado que aparecen en gran parte de la población y sus causas son diversas; el deterioro de las condiciones de trabajo en muchas profesiones es una de ellas. No obstante, en el caso de los (las) docentes ciertamente las dolencias músculo-esqueléticas probablemente se ven agravadas por las jornadas de trabajo muy prolongadas y además, la *naturaleza* misma del trabajo docente impone esfuerzos posturales en el aula, y en los horarios de preparación de los materiales y de corrección, que tienden a producir esos efectos.

CATEGORÍA 3. MALA POSTURA.

El dolor "cervical crónico" habitualmente es de poca intensidad y a veces se presenta como una simple molestia, pero persiste durante varios años, según manifiestan 17 entrevistadas. La movilidad de la persona permanece casi conservada, aunque algunos movimientos extremos producen dolor. El Paciente B2 manifiesta en la pregunta N°10: ¿Presenta dolores, especialmente en la zona del cuello de manera habitual? ¿A que los atribuye?, responde: *"si, mala postura al corregir por ejemplo"*. El paciente C3 en la pregunta ¿Que otras cuestiones puede mencionar, que crea que estén relacionadas con el dolor de cuello? expresa: *"Dormir mal, mala postura, estrés"*. El paciente D4 en la pregunta N°10 responde que *"siempre"* presenta dolores en la zona del cuello y lo atribuye *"al exceso de trabajo y mala postura"*. La mala postura es algo de lo que todos hablan, es también una frase internalizada en la vida de los docentes *"tengo mala postura"*. Ellos nos hablan de las malas posturas a lo largo del día, sin embargo, debemos agregar que la persona se va acostumbrando a ello. Podría decirse metafóricamente, como quien carga una mochila y a cada hora le agregamos más peso y a cada día más y a cada año más aún. La cifosis para muchos empieza a ser la postura de descanso, la de comodidad, al dejar que recaiga el estrés y el cansancio en nuestra estructura anatómica ya debilitada con los años. En este sentido el Paciente E5 al referirse a los dolores de cuello expresa que *"mirar el celular, y a la mala postura por el sillón en mal estado al ver la tele"*, son causas de ello. Por su parte el Paciente F6 sostiene que *"Son pocas las veces que siento dolores en dicha zona, pero cuando me ocurre los atribuyo a mucho tiempo sentada y mala postura"*. Esta misma persona agrega *"Cuando paso muchas horas sentada, corrigiendo o frente a la computadora o estudiando"*. A ello se suman la infraestructura de las instituciones, que no ayudan a la tarea docente. Aunque cada vez más se hable de la ergonomía que es el estudio de las condiciones de adaptación de un lugar de trabajo, máquina, etc., a las características físicas y psicológicas del trabajador y que busca un mayor rendimiento en el trabajo a partir de la humanización de los medios para producirlo, no existe en la realidad un recurso legal que garantice la mejora de esta situación. Muchas veces ni siquiera las medidas de los escalones en las escaleras son las adecuadas. Las sillas y los escritorios en la mayoría de los casos no son adecuadas para el tiempo que no disponemos estar en ellos. El Paciente J10 ante la pregunta, expresa que *"es habitual sentir dolor de cuello. Lo atribuyo al cansancio, mala postura, falta de sueño"*. Hay distintos momentos en el año en el que se ven más acentuadas las patologías. El Paciente M13 expresa que aumenta la intensidad del dolor *"en épocas de más corrección"* que en general es cuando se dan los cierres de trimestres. Los docentes deben corregir las evaluaciones de todos sus alumnos, luego volcar los resultados de estas a varias planillas y los que trabajan con más de un curso tienen que repetir

el proceso. No deja de ser ardua la tarea de corregir una gran cantidad de evaluaciones, como así también las horas dedicadas a la corrección. La Paciente O15 manifiesta que *"Si, presento - dolores- de manera habitual. Se las atribuyo a la mala postura, estar tiempo sentada en la computadora. Exceso de tarea"* Por su parte la Paciente Q17, respecto de los dolores habituales en el cuello, expresa que *"Los atribuyo a mala postura, mal manejo de situaciones estresantes ya que cuando estoy en esas situaciones tenso hombro y cuello"* y agrega que esos dolores se intensifican *"Cuando estoy sentada mucho tiempo en una misma postura o cuando bajo la cabeza"*. El dolor en el cuello es algo recurrente en los docentes entrevistados. El Paciente R18 dice que siente esos dolores y que los atribuye *"a la mala postura al sentarme"*, la Paciente S19 dice que su dolor se presenta *"generalmente, lo atribuyo a la mala postura"* suma a su testimonio que *"Sí aumenta la intensidad cuando estoy mucho tiempo sentada. Cuando mantengo la misma posición por mucho tiempo"*.

Puede haber lesiones resultantes de un solo evento o debidas a una sobrecarga repetitiva. En este sentido debe interrogarse también acerca de la ocupación, hábitos de ejercicio que determinan el tono o condicionamiento muscular y físico en general (atrofia/ hipotrofia por desuso), actividades repetitivas o la presencia de factores que contribuyan a una disfunción mecánica, tales como obesidad, posturas viciosas, desigualdad de la longitud de las extremidades, entre otros. Muchos estudios hacen referencia a la edad como otro factor contribuyente al dolor dado que con el paso del tiempo los tendones se hacen menos flexibles y elásticos, por lo que se hacen más susceptibles de sufrir alguna lesión. No obstante a ello, no se encontraron profundas diferencias en los docentes de distintas edades. Los y las docentes entrevistados/as y diagnosticados/as, en casi todos los casos coinciden sobre el dolor de cuello, independientemente de las edades. Es cierto que a mayor edad puede haber más dolores o más intensos, u otro tipo de dolor. Sin embargo, los testimonios y diagnósticos de los docentes más jóvenes y los de larga trayectoria o mayor antigüedad, son similares. El Paciente H8 en su testimonio habla de que *"Una mala postura al dormir, cargar peso excesivo en la espalda o en mi caso el uso de peinado recogidos (rodetes, colas de caballo), por lo general hacen que tensione el cuello, lo que deviene en dolor."*

La tensión generada por la tarea docente también se refleja en este ejemplo claro, en cuanto hasta el recogimiento del cabello hace a la tensión nerviosa. Si bien los dolores son muy frecuentes tanto en el miembro superior como en el miembro inferior por sobreuso durante un trabajo físico, las malas posturas o el sobrecargar una extremidad y su presencia en el raquis cervical, se ve condicionada principalmente por degeneraciones progresivas osteoarticulares -Influencia del Bruxismo en la cervicalgia. El dolor cervical nunca suele venir solo, también hay otras patologías como el bruxismo (cuando tenemos mala oclusión dental), las hernias discales o la ansiedad que lo provocan. El Paciente A1 frente a la pregunta

Nº18 ¿Usted es una persona que presenta bruxismo nocturno? ¿Definir con sus palabras que es para Ud. bruxismo? *"Presentaba bruxismo. Apretaba fuertemente las mandíbulas y desgastaba los dientes. Eso me ocasionaba dolores variados en la zona del cuello y la cabeza"*. Esta última juega un papel importante en la aparición de las migrañas y los dolores cervicales. Alguien que sufre estrés malo como el emocional, está sometido/a a una irritación constante de su sistema nervioso y esto da como resultado una hipertonía crónica de la musculatura. Si nuestros músculos están en tensión todo el día, acabará apareciendo la lesión. El paciente L12 frente a la pregunta de ¿Usted es una persona que presenta bruxismo nocturno? Responde que *"Si tengo bruxismo. Aprieto mis dientes con mucha fuerza al dormir, ya los tengo desgastados"*. Esto puede tener que ver con el aumento de nivel de estrés emocional que experimenta el paciente, el cual aumenta la tonicidad de los músculos de la cabeza y cuello con la sobrecarga articular que se puede inducir. También puede incrementar la actividad parafuncional como el bruxismo, observándose que aquellas situaciones emocionales importantes producen un significativo aumento de la actividad nocturna de los maseteros. El Paciente H8 dice que si presenta bruxismo nocturno *"aunque no es problema diario, puesto que deviene sólo de situaciones de estrés. Por ello, en ocasiones he llegado a bruxar durante el día"*. Siendo que el bruxismo es una patología que consiste en morder o apretar los dientes de manera inconsciente, en este sentido el Docente D4 dice que suele *"apretar y rechinar los dientes, incluso me muerdo la parte interna de labios y mejillas"*. El bruxismo da cuenta de una fase de disfunción, con dolores y crujidos durante la masticación, limitación de la apertura y desviación lateral del mentón del lado de la articulación afectada. También pueden presentarse algias faciales unilaterales con irradiaciones y síntomas vertiginosos con zumbidos de oído. A este respecto el Paciente G7 expresa *"Presionar o hacer crujir los dientes al dormir. Si lo sufro algunas noches -según mis familiares-, y el Docente K11, dice que presenta bruxismo, y agrega "presiono los dientes, mastico. Uso placa de relajación"*.

Nuevamente, al igual que en la categoría anterior, la mala postura no puede ser exclusivamente atribuible a las condiciones de trabajo de los docentes ya que podría ser detectadas, como ya se mencionara, en gran parte de la población. Sin embargo, las malas posturas pueden resultar más graves en los docentes por hacer esfuerzos posturales en las aulas, durante la planificación de clases y en momento de corrección, que pueden producir esas consecuencias.

CONCLUSIONES

Después de realizar el análisis de los datos se llega a detectar que hay una generalidad de síntomas que se manifiestan en los docentes, como dolor de cabeza, de cuello, de hombros, pérdidas

de fuerza y otros que van cada vez tomando mayor importancia, tales como el bruxismo y la influencia en lo emocional en la patología elegida. Si bien estas dolencias al igual que la cervicalgia constituyen patologías que se manifiesta en gran parte de la población, puede pensarse que algunas tareas propias de la *naturaleza* del trabajo docente, agravan la situación en este grupo.

Cabe señalar que, en la Argentina, cada provincia maneja un tope de horas cátedras diferentes y a veces las jornadas de trabajo de los docentes son excesivamente prolongadas. Sobre el hecho de que son muchas las horas y las instituciones en las que trabajan muchos de los docentes, representantes de la provincia ya están trabajando para legislar la baja de tope máximo de horas laborales de estos profesionales. Esto resulta imprescindible para evitar que se manifieste repetidas veces la sintomatología de la cervicalgia y otras dolencias musculoesqueléticas. Sin embargo, el hecho de "reducir" la cantidad de horas de trabajo, no debería impactar en el salario de los docentes, dado que ello afectaría su bienestar y calidad de vida. El efecto emocional que se produce en los (las) docentes entrevistados(as) es alto y se suman a ello las tareas propias del hogar y las preocupaciones cotidianas. De ello se desprende que el tratamiento de la cervicalgia tiene que darse interdisciplinariamente con profesionales de distintas áreas. Es decir, además de la kinesiología deben intervenir la psicología o psiquiatría, la medicina (traumatología), la odontología. Desde todas estas áreas del conocimiento, en un trabajo conjunto se puede llegar a la o las causa/s y poder resolverla/s. En cuanto al bruxismo, es cada vez mayor la cantidad de pacientes que lo padecen. Si bien muchos son tratados por odontólogos, queda claro que sigue siendo un trabajo aislado.

Tal como se expresó anteriormente, si no se tiene una mirada conjunta de la situación es difícil que haya una mejora integral en el paciente. Es necesario comprender que en la mayoría de los casos las causas de la sintomatología que manifiestan los docentes son por estrés y cansancio. Esto los lleva a una mala postura diaria a la vez que el estrés tiene una alta incidencia emocional. Cabe señalar que la contractura y tensión provocadas por lo antes mencionado, puede estar agravada por una alteración temporomandibular, manifestada a través del bruxismo. No se podrá prevenir la cervicalgia en la docencia entre otras cosas si el docente no redistribuye sus tareas para lograr momentos que le permitan recrearse, relajarse, poder descomprimir la tensión y el estrés provocado por la tarea laboral. En este sentido y tal como ya se mencionará los tratamientos aislados, como el tratamiento del kinesiólogo, no tendrán los resultados esperados. Pueden servir paliativamente, pero es necesario ahondar más en la causa del problema.

No se puede avanzar en los resultados positivos de los tratamientos de cervicalgias sino entendemos como profesionales que debemos, por el bien del paciente, trabajar interdisciplinariamente. Entre los hábitos más adecuados para prevenir podemos proponer ejercicios, asistencia al gimnasio o natación, la búsqueda

da de actividades recreativas, disfrutar momentos de distención de la psiquis para mejorar los momentos emotivos. Estas mejoras solo se darán en pacientes que tengan la fortaleza de animarse a realizarlo. En los casos de pacientes a los que no les gusta y que no pueden dedicar tiempo a ello, lo único que sucederá es que el paciente deambule en búsqueda de distintas terapias alternativas. Resulta imprescindible ser claros y coherentes y trabajar con un equipo hacia la búsqueda del conocimiento integral del paciente. Es necesario que éste confíe en un equipo de trabajo para asumir las sugerencias de tratamiento y los tiempos que debe someterse a este. Solo así el docente/paciente verá que son necesarios y así se podrá llegar al cumplimiento de objetivos positivos y concretos.

Lo anterior debe llamar a la reflexión de que es necesario dejar de lado los orgullos profesionales, para poder trabajar en conjunto en pos del bienestar de los pacientes. Es importante comprender que en la búsqueda de una tarea recreativa que ayude al paciente en su salud y bienestar, es menester incurrir en el conocimiento de los gustos del paciente. Para ello hay que hacer jugar nuestra profesionalidad y capacitación, al igual que nuestra imaginación para lograr que el paciente pueda encontrar momentos de relajación que le permitan, junto con nuestro tratamiento fisiokinésico, y en colaboración con otros profesionales, logros a corto y largo plazo. En eso tendremos que ahondar, en el trabajo interdisciplinario, para que nos dirijamos hacia lo más cerca de lo curativo, encarando cada tratamiento con un objetivo claro y global para el paciente, que lo lleve a pensar en las causas que le generan la patología, y empezar a trabajar desde allí. No hemos podido como profesionales, en el contexto local de nuestra ciudad introducir el tratamiento kinésico de disfunción de articulación temporomandibular (ATM). En general, solo lo tratan los odontólogos con placa de relajación. Este es un aspecto fundamental que mejorar. El desafío sigue siendo el trabajo interdisciplinario. Esto sería tratar juntos el ATM con un odontólogo y la tensión que provoca la disfunción con un médico profesional que trate causas base de las sintomatologías.

Tal como se pudo observar, la cervicalgia en los docentes constituye una problemática que debe ser atendida para optimizar la calidad de vida y el buen estado de salud de los sujetos. Para "atacar" el problema es necesario considerar a las personas en su integralidad. Es decir, tratarlas desde diferentes perspectivas para poder brindarles respuestas a sus dolencias. Para ello, es crucial como profesionales proponernos objetivos que sean no solo paliativos sino también curativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso A. Calera, Esteve, L. Roel, J. M. y Uberti-Bona, V. Salud laboral en sector docente. Ediciones Bomarso en la colaboración de IS-TA. España 2002.



- Baranger, D. (2009) Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social. Posadas 2009.
- Benítez, F. (2014) Las condiciones de trabajo del docente de nivel primario y su relación con las lesiones músculos esqueléticas. Inst. Univ. De Cs. De la Salud Fundación Barceló Lic. En Kinesiología y Fisiatría. La Rioja.
- Claus, A. (2014). La Política de Salarios Docentes Mínimo Garantizados en Argentina. VII Jornada de Economía Crítica. Sociedad de Economía Crítica, La Plata.
- Hardez, Y. (2012) Vademecum de Kinesioterapia y de Reeducción funcional: Técnicas, patología e indicaciones de tratamiento - 5ta Edición, Buenos Aires: El Ateneo.
- Kazemi, A., L. Muñoz-Corsini, J. Martín-Barallat, M. Pérez-Nicolás y M. Henche (2000) Estudio etiopatogénico de la cervicalgia en la población general basado en la exploración física Rev. Soc. Esp. Dolor 7: 220-224.
- López Timoneda, F. (1996) "Definición y clasificación del dolor", en: Clínicas Urológicas de la Complutense, Servicio de publicaciones, UCM, Madrid, n°4, p. 49-45.
- Navarro Vila, C. C. Martínez Gimeno, M.F. García Reijo, F. García Marín, S. Arroyo Rodríguez (2008) Cirugía Oral. Cap. 25 pág. 376. Síndrome de disfunción temporomandibular. Madrid.
- Patton, M.Q. (2002) Qualitative research & evaluation methods (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ramon, J. (2014) Dolor de espalda, un problema de origen visceral. Editado por TOP DOCTORS®, extraído el 2/07/2017 de <https://www.topdoctors.es/articulos-medicos/dolor-de-espalda-un-problema-de-origen-visceral>, España.
- Real Academia Española, 2001, 22° ed.
- Rodelgo T. (2012) Cervicalgia (dolor cervical). Redacción Onmeda Revisión médica.
- Rodríguez, G. Gil Flores G. y García Jiménez, E. (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa. Ed. Aljibe, Málaga.
- Roig, E. (1970) Clínica y radiología de la columna cervical. Barcelona, Ediciones Toray.
- Santos, J. (2014). Nota periodística "Migrañas, cervicalgias, bruxismo, dolores de oído y de espalda, problemas más frecuentes por el estrés, según los fisioterapeutas" extraído de <http://www.diariosigloxxi.com/texto-s/mostrar/139369/migranas-cervicalgias-bruxismo-dolores-oido-espalda-problemas-frecuentes-estres-segun-fisioterapeutas>.
- Silberman, F.S. y Varaona, O. (2003) Ortopedia y traumatología 2da. Edición. Ed. Medica panamericana, Madrid 2003.
- Still, A.T. (1910) Osteopatía: investigación y práctica. The Journal Printing. Co. Kriskville, Mo. Estados Unidos.
- Suarez Maestre, A., Alvarez Hayes, S. y Battistuzzi, A. "Una Aproximación Estadística al Empleo Informal, Trabajo Precario y Empleo No Registrado en la Provincia de Buenos Aires". Cap. II En "La Informalidad, la precariedad laboral y el empleo no registrado en la Provincia de Buenos Aires". Neffa, Julio Cesar (Coord.). CEIL-

PIETTE y Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires". Año 2008.

Tabares, S. (2014) La actividad física, principal herramienta para prevenir el dolor cervical. http://cadenaser.com/emisora/2014/01/22/radio_valencia/1390359743_850215.html

Valles, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid, Síntesis 2000.

Wainerman, C. (2016.) La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados? Conferencia de Ricardo Donaire. Pronunciada el 15 de noviembre de 2014. Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. UDESa. Documento de Trabajo N° 53. Buenos Aires.

Envejecimiento psicológico y situación de calle

Envelhecimento psicológico e situação de rua

Psychological aging and homelessness

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

13 de agosto de 2018

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

30 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

30 de abril de 2019

Franco Saul Tornello

Universidad Católica de Salta

Salta / Argentina

fstornello@hotmail.com

Raquel Adriana Sosa

Universidad Católica de Salta

Salta / Argentina

rsosa@ucasal.edu.ar,

María Marcela Álvarez-Chamale

Universidad Católica de Salta

Salta / Argentina

marchamale@hotmail.com

María Emilia Fernández

Universidad Católica de Salta

Salta / Argentina

maremi_3@hotmail.com

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo conocer la aparición del envejecimiento psicológico en una población de personas que se encontraban en situación de calle, en la ciudad de Salta Capital, Argentina; y a su vez se identificaron los factores psicosociales que inciden en este fenómeno. Constituyó un estudio cualitativo de nivel descriptivo, que se desarrolló en el periodo 2016 - 2018. Los propósitos de este artículo son visibilizar este colectivo socialmente vulnerable y enfatizar sobre las intervenciones para la salud psicosocial que necesitan. Para la recolección de información se llevaron a cabo observaciones, entrevistas y talleres, a un grupo de veinte participantes, entre 20 y 55 años, con escolaridad básica incompleta, desempleados o en una situación laboral precaria; y para el análisis se tomó como teoría tónica la perspectiva narrativa desde la psicología del desarrollo. Logramos identificar que el concepto de envejecimiento psicológico se caracteriza por ser un proceso que posee multidimensionalidad, multidireccionalidad, plasticidad y discontinuidad y que consiste básicamente en un estancamiento subjetivo generalizado, que atraviesa

Referencia para citar este artículo: Tornello, S.T., Sosa, A., Álvarez-Chamale, M.M., y Fernández, M.E. (2019). Envejecimiento psicológico y situación de calle. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 103-120.

las dimensiones: biológica, afectiva, social, laboral y existencial de una persona. Observamos que la situación de calle aparece como un factor relevante que incide en el envejecimiento psicológico de las personas que se encuentran en dicha situación.

Palabras clave: envejecimiento psicológico, situación de calle, perspectiva narrativa.

Resumo

Este estudo teve como objetivo conhecer mais sobre o surgimento do envelhecimento precoce em uma população que se encontrava em situação de rua na cidade de Salta, Argentina. Assim, foram identificados fatores psicossociais que afetam este fenômeno. Constitui-se como um estudo qualitativo de nível descritivo, que foi desenvolvida entre o período de 2016 a 2018. Os objetivos deste artigo são: tornar visível este grupo socialmente vulnerável e enfatizar as intervenções necessárias para a saúde psicossocial que eles precisam. Para a coleta de informação foram feitas observações, entrevistas e oficinas com um grupo de vinte participantes, com idades entre 20 e 55 anos, com escolaridade básica incompleta, desempregados ou com empregos precários; e, para a análise dos dados, foi utilizado como teoria tópica a perspectiva narrativa a partir da psicologia do desenvolvimento. Conseguimos identificar que o conceito de envelhecimento psicológicos e caracteriza por ser um processo que possui multidimensionalidade, multidirecionalidade, plasticidade e descontinuidade, e que consiste basicamente em uma estagnação subjetiva generalizada, que atravessa as dimensões: biológica, emocional, social, do trabalho e existencial de uma pessoa. Notamos que a situação de rua aparece como um fator relevante que incide no envelhecimento psicológico das pessoas que estão nesta situação.

Palavras-chave: envelhecimento psicológico, situação de rua, perspectiva narrativa.

Abstract

This work aimed to understand the early psychological aging in the homeless population of the city of Salta, Argentina; in this process, the psycho-social factors that affect this phenomenon were identified. It constituted a qualitative study of descriptive level, that was developed in the period of 2016-2018. The purposes of this article are to make this socially vulnerable group visible and to emphasize the psycho-social health interventions they need. For the data collection observations, interviews and workshops were carried out to a group of twenty participants, between 20 and 55 years of age, with incomplete basic education, unemployed or in a precarious work situation. The approach used to analyze was narrative perspective from the development psychology. We were able to identify that the concept of early psychological aging is characterized by being a process that is multidimensional, multi-directional, and with plasticity and discontinuity

and that basically consists of a generalized subjective stagnation; it crosses-over the following dimensions: biological, emotional, social, labor and existential of a person. We observed that the homelessness appears as a relevant factor that affects the psychological aging of persons who are in this situation.

Keywords: psychological aging, homeless people, narrative perspective.



INTRODUCCIÓN

Cada vez es más preocupante observar que el número de personas en situación de calle está en constante crecimiento en nuestro país, tal como revela el estudio de Collado (2014). Esta realidad nos conduce, entre otras preguntas, a interrogarnos sobre los efectos que tiene sobre la subjetividad el habitar en la calle, observando que el envejecimiento psicológico aparece de manera anticipada como un efecto psicosocial, que extralimita la etapa evolutiva a la que convencionalmente se asocia: la adultez mayor.

En este caso lo articulamos con los factores sociales, haciendo referencia a personas que se encuentran en tal situación. Consideramos de suma relevancia profundizar sobre esta temática dado que hay escasos antecedentes teóricos en Latinoamérica desde el enfoque de la psicología del desarrollo. Se trata de un estudio cualitativo en un grupo de personas en situación de calle que asisten a la Hospedería Señor y Virgen del Milagro y al centro de día Cura Brochero. Ambas son instituciones de Salta Capital que se ocupan de la promoción y contención social de este grupo socialmente vulnerabilizado. La investigación fue financiada por la Universidad Católica de Salta, como consta en la Resolución Rectoral N° 1733/16, dentro de la cátedra Psicología Evolutiva y Cultura de la Adultez y Senectud de la carrera de Psicología.

Consideramos que la conjunción de estos factores provoca en la persona efectos generales de vulnerabilidad donde la subjetividad se entrapa en una especie de deterioro que resulta creciente. Por otra parte, tomamos en cuenta lo establecido en la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, que en su artículo N° 33 recomienda a las Universidades públicas y privadas realizar análisis de la situación de salud mental sobre los colectivos sociales vulnerados, contando entre ellos a las personas en situación de calle.

De esta manera los objetivos del estudio fueron construir una aproximación teórica del concepto de envejecimiento psicológico anticipado desde la perspectiva narrativa, para luego conocer si las personas que se encuentran en situación de calle presentan tal fenómeno, y además identificar factores psicosociales que inciden en él. Debemos entender a la situación de calle como una de las "nuevas formas de padecimiento social relacionadas con las expresiones de la injusticia" (Carballeda, 2008, p. 27).

Realizada esta contextualización, en el artículo podrán observarse estudios anteriores al respecto, conceptos principales del marco teórico de referencia sobre conceptos de pobreza, marginalidad y situación de

calle; luego sobre la conceptualización del envejecimiento desde la psicología del desarrollo y la perspectiva narrativa, pasando enseguida a los aspectos metodológicos del estudio y sus resultados, y al final arribar a las conclusiones sobre el fenómeno del envejecimiento psicológico.

Entre diversos estudios sobre la temática, se destaca la investigación de Luciana Cañeta (2011) para la Fundación Hechos. Dicho trabajo trata sobre la intervención desde la Terapia Ocupacional y la Psicología Comunitaria en un grupo de chicos en situación de calle en Quilmes, en la búsqueda de socialización y participación social. Utilizó una metodología cualitativa para estudiar los procesos psicosociales en 100 chicos de la calle, a través del diagnóstico comunitario, talleres, gestión asociada y planificación participativa. La información obtenida indicó que los chicos de la calle aprenden pautas para sobrevivir ante la vulnerabilidad social, y así forman grupos de pertenencia y crean leyes y códigos propios; así como sufren de sobreadaptación social que los lleva a desconocer su condición subjetiva de niño. Fue un trabajo de intervención a través del juego y la educación, la cobertura de necesidades básicas, el control sanitario y la alfabetización en la Fundación Hechos. Allí se obtiene la generación de espacios de confianza y sentido de comunidad, y la ocupación de los niños en los talleres permite el mantenimiento de la salud, la calidad de vida y la supervivencia social sana.

Por otra parte, Yessica Cristina Soto Gómez en "Razones de adultos habitantes de calle para preferir o rechazar el apoyo social brindado por el programa habitante de calle y en riesgo de calle de la ciudad de Pereira administrado por la Fundación Nuevos Caminos en el año 2011" (2011), ahonda sobre las razones de los habitantes de la calle para aceptar o rechazar el apoyo social que brinda una institución de alojamiento. Entre sus principales conclusiones afirma que la mayoría de habitantes de la calle valoran la atención psicológica, el apoyo social y el trato servicial del personal de la institución. Y que, contrariamente a la representación social, los habitantes de la calle no se encuentran conformes con su situación y expresan insatisfacción ante un ambiente degradante. Los fenómenos que llevaban a las personas en situación de calle a que acudieran al apoyo social en un hogar fueron la tristeza, cansancio, aunado al peligro que genera la calle en cuestión de supervivencia y riesgo constante de muerte. Los casos de rechazo a la asistencia social solo se observaron en los casos donde se ampliaba demasiado la cantidad de residentes en los hogares de apoyo social.

Di Iorio, Seidmann, Gueglio y Rigueiral (2016) realizan una investigación para la Universidad de Buenos Aires sobre las intervenciones psicosociales en personas en situación de calle, entrecruzadas por las representaciones sociales de irresponsabilidad, inadecuación del yo y vagancia. Mediante la investigación-acción consideraron diferentes significados de las representaciones sociales, entre ellos, la desafiliación, el desenganche de lo social y el desempleo, y la necesidad de reinserción social, reeducación, y reafiliación. Además, consideran entre factores asociados a la situación de calle a la violencia, separaciones, conflictos familiares, padecimientos mentales, consumos problemáticos, estado de pobreza y marginalidad social anterior.

En relación con la perspectiva de la intervención psicosocial, Arias Campos (2007) nos invita a dimensionar el aspecto de la ética por el cuidado de los derechos humanos, donde en el colectivo de las personas en situación de calle se presentan impedidos por la desafiliación y exclusión social. Esto nos lleva al reto de que “las ciencias sociales profundicen en el debate de la ética, los derechos y la política, para redimensionar los referentes epistemológicos, disciplinares y profesionales, que orientan la construcción de conocimiento para el desarrollo social” (Arias Campos, 2007, p. 34).

LA SITUACIÓN DE CALLE

Corresponde hacer una distinción entre los conceptos de pobreza, marginalidad e indigencia, para entender las distinciones socioeconómicas sobre la situación de calle. Siguiendo a Cortés (2002) pobreza se define por la existencia de vivienda precaria, pero de materiales aptos para la construcción, niveles bajos o medios de salud, educación, vivienda y trabajo, las necesidades básicas se satisfacen aunque con déficits; mientras que marginalidad abarca la existencia de vivienda, pero con materiales precarios, ubicadas en asentamientos, carencia de grupos sociales de apoyo, bajos niveles de salud, educación, vivienda y trabajo, y no se satisfacen todas las necesidades básicas. Por su parte, la indigencia involucra la carencia de vivienda y satisfacción de las necesidades básicas. Si bien la indigencia podría ser sinónimo de situación de calle, este último concepto resulta más abarcativo en cuanto comprende factores sociales incidentes.

Para explicar la situación de calle, resulta útil acudir a las teorías sobre la exclusión social. Santiago Bachiller nos dice que “la exclusión, en tanto sinónimo de desafiliación, es el espacio social donde se mueven los individuos desprovistos de recursos económicos, soportes relacionales y protección social” (2010, p. 64). La exclusión social en las personas en situación de calle conduce a un proceso de desafiliación donde quedan en un espacio-tiempo social desprovisto de recursos económicos generalmente por la pérdida de empleo o desocupación a largo plazo, carencia de apoyo social y familiar, inmadurez en el desarrollo emocional, a lo que se suma la insatisfacción de necesidades básicas de protección; que los expone a enfermedades por la situación de intemperie o ser víctimas de violencia social o policial.

La situación de calle es un fenómeno psicosocial donde las personas pierden el acceso a la vivienda y a canales comunitarios de ayuda. Para que una persona sea considerada para estar en situación de calle, debe responder a un amplio espectro: estar alojados temporalmente en hospedajes especiales, creados por autoridades estatales o por sectores privados filántropos; ocupar ilegalmente espacios públicos (la ocupación de casas abandonadas, armado de construcciones precarias, etc.); estar siendo acogidos por hospitales públicos, instituciones, psiquiátricos, centros terapéuticos. Es decir, tienen en común la constante necesidad de un espacio no propio, en el cual poder habitar transitoriamente.

En un informe del Ministerio de Desarrollo Social de Chile, señalan que “el inicio de la vida en calle es siempre resultado de una ruptura

de vínculos basales y los entrevistados lo expresan como una causa externa a sus deseos o motivaciones” (2017, p. 33),

En la provincia de Salta, no hay informes específicos respecto de la incidencia de la situación de calle, pero Juan Manuel Collado (2014) en un informe de desarrollo humano y social, da cuenta del alto impacto en esta provincia, de recursos económicos insuficientes para la subsistencia y dificultad de acceso a vivienda segura y hábitat saludable. El 3,4% de los hogares en Salta, que equivale a aproximadamente 5.000 hogares, presenta inseguridad económica severa, mientras el 11,7%, equivalente a 17.100 hogares, presentan irregularidad en la tenencia de vivienda. Estos datos elevados, permiten inferir que se corresponden a un grupo de personas con alto riesgo de situación de calle.

En el aspecto psicosocial, la situación de calle dice Duschatzky

...produce un desexistente, un 'desaparecido' de los escenarios públicos y de intercambio. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, es una 'nuda vida', porque se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos. (2009, p. 20)

PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA SOBRE EL ENVEJECIMIENTO: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA MIRADA BIOGRÁFICA DE LA VEJEZ

Todos los individuos experimentan a lo largo de su vida un desarrollo biológico y psicológico con características vinculadas a la dimensión subjetiva y social, y todas las culturas segmentan el curso de la biografía en períodos a los que atribuyen propiedades, lo que sirve para categorizar las etapas de la vida y normalizar algunas características generales sobre su comportamiento en cada etapa. Pero las formas en que estos períodos, categorías y pautas se especifican culturalmente son muy variadas (San Román, 1989 y Undurraga, 2011).

Incluso, la dimensión temporal hoy nos posibilita hacer algunas diferencias. En términos de estructura temporal, al observar el curso de vida moderno, no sólo vivimos cada vez más, sino también vemos que la línea entre la adultez y la adultez mayor se ha desplazado, retardando la llegada de la ancianidad. Al mismo tiempo, la vejez ya no llega tan automáticamente con la jubilación. Se alarga la adultez y se aleja la vejez, entendida en términos de pérdidas. Al ampliarse el horizonte de la vida, la vejez también presenta sub-etapas y es posible subcategorizarla.

Si bien concebimos el envejecimiento como un proceso que ocurre en el ciclo vital, desde la antropología se observa que éste es una construcción social que sucede no sin variados retrocesos, dando impulsos de cambio cultural y demográfico. A nivel individual, este proceso es dinámico y discontinuo y también lo es como una construcción social y biográfica.

Osorio sostiene que desde la antropología el análisis del envejecimiento implica una lectura biográfica y de experiencia anterior, en tanto esto permite comprender los cambios y circunscribirlos no a hechos

aislados sino a un todo de experiencia vital. En los años noventa emerge con mucha fuerza la perspectiva biográfica en los estudios sobre el envejecimiento, que aporta una visión amplia frente a la construcción social de la vejez. Aquí el foco se pone en la vida cotidiana de las personas mayores. El enfoque biográfico centra su interés en la pregunta por el significado; no sólo en cómo los individuos dan significado a su experiencia vital, sino también en la ausencia de éste en la vejez. Se trata de una perspectiva más amplia, experiencial y cultural del envejecimiento, y de una visión del ciclo vital como una experiencia biográfica y no sólo biológica, que las personas crean y a la vez dan significado tanto social como lingüísticamente (Osorio, 2006).

El material biográfico para el estudio social del envejecimiento permite visualizar el desarrollo de la vida de las personas tanto desde su singularidad como desde una mirada social y comunitaria, e identificar las diferentes formas de calidad de vida a lo largo del envejecimiento.

La perspectiva antropológica que considera los relatos biográficos, nos permite entender el envejecimiento como un proceso, que articula aspectos subjetivos de las personas y su ser social en un transcurso de construcción histórica. Concebir la vejez como un estado, por esto mismo, resulta dificultoso. La entendemos más bien, como una construcción biográfica-individual e histórica-cultural.

EL ENVEJECIMIENTO PSICOLÓGICO ANTICIPADO

Considerando la vejez como una construcción biográfica-individual e histórica-cultural, hoy en día no se puede hablar de un único envejecimiento, en tanto, ya no es la pauta lineal y longitudinal formal la que marca la conceptualización de la palabra vejez. Existen diversas teorías y puntos de vista sobre cómo abordar dicha etapa o hasta cuestionamientos para llamarla como tal, teniendo como punto en común su referencia al desarrollo biológico de las personas.

Según Belsky citado por Satorres Pons (2013), existen dos tipos de envejecimientos, un envejecimiento primario y otro secundario. "El envejecimiento primario implica los cambios graduales e inevitables que aparecen en todos los miembros de una especie (...); el envejecimiento secundario, es el deterioro corporal producido por fuerzas dañinas externas y evitables, y que se relacionan con factores controlables" (p. 15).

Al respecto del envejecimiento psicológico, podemos considerarlo como un envejecimiento secundario disparado por condiciones subjetivas y sociales. Las subjetivas están ligadas a: una historización devaluada, vivencias de desamparo, precario autoconcepto, carencia de recursos de afrontamiento vital, preeminencia del yo ideal, deficiente ajuste yoico a la realidad, labilidad emocional e inhibición del lazo social.

Las condiciones sociales están relacionadas con: nutrición deficitaria, actividad física escasa o nula, exclusión de grupos de sostén afectivo y exposición a enfermedades infecciosas. Por otra parte, se suma la vulnerabilidad social a través de hábitos de vida variables y poco controlados en relación a las condiciones del ambiente para la adaptabilidad, y principalmente la insatisfacción de necesidades sociales.

Como sostiene el Ministerio de Desarrollo Social de Chile, la situación de calle “más el abuso de alcohol y drogas, más el estrés de la violencia latente, más la experiencia negativa con la institucionalidad en algunos casos van minando los estados de salud física y mental” (2017, p. 35).

Cabe señalar que en términos generales el concepto de envejecimiento es asociado a un proceso normal de desadaptación de funciones (Undurraga, 2011), de modo que en las personas en situación de calle aparecería un envejecimiento anticipado, respecto de la franja etaria de la adultez tardía donde es esperable que se presente. Por tanto, se trata de un proceso de envejecimiento psicológico anticipado en la adultez temprana y media.

Articulando las condiciones subjetivas y sociales que accionan el envejecimiento psicológico, claramente podemos afirmar que se trata de un proceso biográfico -individual y social- cultural como nos enseña la antropología.

LA PERSPECTIVA NARRATIVA PARA COMPRENDER EL ENVEJECIMIENTO PSICOLÓGICO ANTICIPADO

Para referirnos al envejecimiento encontramos diferentes teorías y enfoques de la temática, que arrojan conceptos válidos para su entendimiento: teoría de la actividad, teoría de la desvinculación, teoría del control personal y de la identidad, teoría de la selectividad socioemocional, la perspectiva psicoanalítica y la perspectiva narrativa, que focaliza sobre la noción de identidad.

Tomamos esta última porque nos permite analizar la identidad durante el proceso de envejecimiento, mediante estrategias de producción de subjetividad, donde la narración resulta fundamental como modo de escucha, construcción y reconstrucción de la historia personal. Por otra parte, es un recurso teórico que posibilita conceptualizar sobre la noción de envejecimiento psicológico a partir del acercamiento a la singularidad de cada persona, logrando con ello el registro de características e indicadores básicos. Esta perspectiva se basa en un conjunto de teorías, provenientes de la filosofía, de la psicología y de estudios literarios y lingüísticos que se apoyan en el paradigma narrativo.

Ricoeur (2005), autor de esta teoría, piensa al sujeto como alguien que lee su vida como si fuera otro, al mismo tiempo que la escribe, y en este movimiento de lectura y escritura se produce una transformación de la representación que tiene de sí. Pensar al sujeto como un lector de sí mismo, implica considerar la identidad narrativa como una interpretación. Este acto de lectura se apoya en los materiales aportados por las múltiples historias y relatos que ofrece nuestra cultura. Ricoeur va a intentar mostrar cómo el lenguaje, y en particular la narración, permiten pensar la permanencia en el tiempo característica de la identidad personal.

Para Iacub (2016) esta perspectiva contribuye por un lado a conocer y explicar los modos en los que un sujeto evalúa los cambios que producen discordancias en la identidad, y por el otro, las formas de elaboración narrativa que otorgan un sentido de coherencia y continuidad.

Esto constituye un movimiento psíquico que permite reconocer la contrariedad y a la vez promueve la concordancia.

La narración convoca al sujeto a historizar y esto ordena los acontecimientos vitales para conseguir un sentido. Por medio del relato, de una historia contada, se configura la identidad del sujeto a lo largo del tiempo. Es la narración la que media entre la permanencia y el cambio, rigiendo la disposición de los hechos y el reconocimiento de los cambios.

Es la identidad a través del relato, la que posibilita articular los sentidos promoviendo una continuidad del movimiento dinámico entre las concordancias y discordancias propias de la subjetividad; y es el enfoque narrativo de la identidad el que nos permite comprender los momentos de dispersión y de unión que atraviesa el sujeto respecto a los acontecimientos que vive y cómo asume los diferentes yo/sí mismos, logrando una con-vivencia de diferentes rasgos identitarios. En este sentido, se utiliza la noción de representación del sí mismo para referirse a los modos en que un sujeto se concibe, se ve y se comprende como tal, tanto por sí mismo como por el otro.

En esta línea de pensamiento lacub señala que

“el envejecimiento, por diversas razones que aluden a la noción de finitud, de pérdida de roles, de prejuicios sociales, de modificaciones a nivel de la imagen corporal y de cambios en el cuerpo pondrán a prueba los lazos narrativos y podrán requerir un significativo trabajo de configuración que facilite la integridad de la identidad personal”. (2016, p. 166)

El paradigma narrativo nos permite comprender la dinámica psicológica de las personas que se encuentran en situación de calle, centrando el foco sobre la incidencia de las fragilizaciones o los recursos que producen las dimensiones subjetivas y sociales en las que se encuentran.

Para referirnos al envejecimiento psicológico requerimos de teorizaciones que den cuenta de los cambios y de las pérdidas, como así también que pongan de manifiesto el potencial configurativo de las producciones de sentido, que se entrelazan entre el sujeto y los otros.

Articulando los aportes de Ricoeur y los planteos teóricos de Ricardo lacub (2016), consideramos que la identidad narrativa puede definirse en los siguientes aspectos y manifestaciones del yo:

- Crecimiento del yo existencial: visualización del sí mismo, en relación con la construcción subjetiva que se tiene del tiempo, de las experiencias y la imagen corporal.
- Yo físico: apunta a las manifestaciones corporales que el sujeto experimenta a lo largo de la vida, y que tiene relación con la edad cronológica. El cuerpo pasa por un proceso, donde al inicio experimenta potencialidades y al final empiezan aparecer restricciones de este.
- Yo temporal: se refiere que el sujeto es un ser gradual y temporal, que vive un presente, basado en un pasado y con proyección al futuro; es necesario e imprescindible que exista una coherencia entre estos tres tiempos porque permite armar un sentido de la vida.

- Yo laboral: el aspecto laboral es importante para la conformación de la identidad en la mayoría de las personas, permite al sujeto poder definir quién es en el campo social y resignificar sus relaciones. La representación de este rol no siempre es el mismo y no dura para toda la vida, sino que cada día se construye según los aspectos psicológicos, físicos y sociales que la persona experimenta.
- Yo psicológico: el sujeto desde que nace hasta que muere busca en su vida alcanzar una madurez emocional, desarrollo de la inteligencia, equilibrio en sus sentimientos, la capacidad de reflexionar y de analizar, para comprenderse a sí mismo y a los demás.

Desde otro punto de vida Montes de Oca retoma a Lacub y elabora una serie de dimensiones para comprender el proceso del envejecimiento en la posmodernidad, plantea que esta época "desestructura los aspectos esperables ligados a ella y crea nuevos modelos. Las edades de la sociedad posmoderna se diversifican, se multiplican y explotan, haciendo que sus definiciones y características no funcionen más por razones demográficas, económicas y culturales" (2013, p. 79). Algunas de estas dimensiones son el agotamiento psicológico donde aparece el declive de la libido y la retracción hacia el sí mismo, con el consecuente desinterés por el otro y reducción de las relaciones sociales, luego se manifiesta una transformación del sí mismo. También encontramos a la actividad como objetivo vital que implica el ideal de la autonomía y consumo.

Agrega, la misma autora, conceptos a tener en cuenta para delimitar el envejecimiento como "la regresión temporal, el agotamiento libidinal, el incremento del narcisismo y la pulsión de muerte" (2013, p. 83).

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de lógica cualitativa, donde se tomaron descripciones detalladas sobre sucesos y aspectos que se consideraron relevantes a los objetivos del estudio. De esta forma, centrados en una perspectiva interpretativa, nos basamos en la comprensión sobre los significados de las interacciones de las personas estudiadas. La investigación de tipo descriptivo buscó identificar la posible presencia del envejecimiento psicológico anticipado y señalar sus aspectos. Al recolectar datos sobre las historias de vida y experiencias de los participantes seleccionados, sobre todo en sus aspectos psicoevolutivos; para describirlas, analizarlas y comprenderlas, optamos por tomar el diseño narrativo de la investigación. En este caso el diseño se refiere a la historia de vida enfocada en aspectos psicoevolutivos de las personas con relación a la situación de calle.

Se trabajó con un total de 20 participantes de entre 20 a 55 años, que acudían a dos espacios que acogen a personas en situación de calle en la ciudad de Salta y pertenecen a la Fundación Manos Abiertas. Los residentes fueron varones que en su mayoría provenían de provincias y localidades alejadas a Salta, Capital (15 de los participantes

anteriormente residieron en La Rioja, Buenos Aires, Tucumán, Chaco y Catamarca; y 4 provenían de Tartagal, Salvador Mazza, San Ramón de la Nueva Orán); uno de ellos mantenía su residencia en la ciudad de Salta.

Desde la clasificación de clases sociales que toman Verde, Garnero, González Barrau y Martínez Eckhardt, A. (2015), con anterioridad a la situación de calle, los participantes ocupaban la clase baja superior y baja inferior. Se destacan como hechos desencadenantes para pasar al estado de situación de calle la muerte de un familiar cercano, hechos de violencia en la familia. Y presentan, además, consumos problemáticos de sustancias que se intensificaron a partir de la situación de exclusión social.

Por un lado, la Hospedería Señor y Virgen del Milagro da asilo a varones en situación de calle en el período nocturno y además asesora en posibilidades de tratamientos médicos, psicológicos, formación en oficios o trabajos de mano de obra, mientras que el Centro de día Cura Brochero opera desde la mañana al mediodía, brindando asistencia espiritual y servicio de comedor. Ambas instituciones destacan la dificultad que existe en el contexto de Salta respecto del elevado número de personas en situación de calle, y los problemas para sostener sus acciones ya que los usuarios asisten por períodos cortos y fluctuantes de tiempo.

Fue una muestra voluntaria con dos modalidades de intervención. Duró dos años desde el 2017 al 2018. En el primer año, se recolectaron informaciones de las vivencias de las personas en situación de calle mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales centraban sus ejes en la vivencia personal de la exclusión social, motivos percibidos que desencadenan la situación de calle, vivencia en la institución que lo recibe y expectativas sobre el futuro. En el 2018, se llevaron a cabo intervenciones con la modalidad de taller –se hicieron tres- para el trabajo sobre la historización de la propia biografía, debido a que estos dos aspectos fueron observados como núcleos con necesidad de desarrollo.

RESULTADOS

De las diferentes dimensiones que propone Montes de Oca para entender al envejecimiento en la posmodernidad, en este estudio encontramos que parte de las ellas son descriptibles en las personas en situación de calle, quienes se encuentran en la adultez temprana y adultez media, según la clasificación de Papalia, Olds y Feldman (2010). En este sentido, las personas en situación de calle que participaron del estudio manifestaron agotamiento biopsicológico, desinterés por el otro, transformación del sí mismo y la actividad como objetivo vital, lo que se sintetiza en el siguiente cuadro:

Agotamiento psicológico	Deterioro físico, abatimiento, fatiga generalizada “andaba mal de higiene, desastroso y me estaba volviendo loco”.
-------------------------	--

Desinterés por el otro	<p>“de mi familia no espero ni me interesa nada”, “la verdad estoy bien así, no necesito más que a las personas de la institución”, “todo bien con mi familia, me hablo a veces con ellos, pero no es que me llame mucho la atención hablarlos”, “en la calle estoy mejor, tampoco es que necesito ayuda de los demás como todos piensan”, “no me gusta que me tengan lastima, si esto es lo que elegí”, “yo con una pieza soy feliz, me basta con eso, no pido mucho”, “no hablo, me gusta mirar y no hablar”, “yo sé quién es quién, yo les doy un trato amable pero no soy amigo de ellos [del resto de residentes en la Hospedería]”.</p>
Transformación del sí mismo	<p>“quiero sentirme bien, fuerte, seguir siendo el mismo y dejar el pasado”, “siento impotencia, desesperación, quiero volver a empezar de vuelta, hacer las cosas bien y se me hace difícil”, “[la situación de calle] me hace renegar tuve muchas oportunidades y las desperdicié”, “uno piensa mucho, uno piensa que se está volviendo loco, que no sabe qué hacer y a veces quiere escapar”, “amanece y pienso cómo no hice esto o tal vez aquello y siento que no hago nada”, “enfrentarse a la vida solo de golpe asusta, da un poco de cagaso”.</p>
Actividad como objetivo vital	<p>“siendo indigente es no tener amplias posibilidades [laborales]”, “si tendría que buscar un trabajo haría esas cosas para que X [esposa] vuelva conmigo, sino no, porque no lo necesito, yo me arreglo con cualquier cosa”, “creo que soy un tipo que siempre tira pa’delante, jamás pienso en cómo estuve sino en cómo quiero estar”, como “yo me veo bien, ahora conseguí un trabajo al frente del hospital y la estoy remando”, “quiero algo propio, algo para mí, no sé si me veo trabajando dependiente de alguien, me gustaría tener mi propia carpintería”, “yo pienso que hay que estar bien económicamente para estar bien con otras cosas”, “yo sé que no trabajo porque todavía no me siento totalmente capacitado, pero a la vez sé la edad que tengo”, “me gusta la carpintería porque me da independencia, porque yo he visto que nadie te da trabajo, es mejor hacérselo uno mismo”, “no me gusta eso de hacer horarios [en el trabajo]”, “hay mucha picardía a la hora de pagar [de parte del empleador] uno tiene que hacerse el malo a la fuerza para que te paguen, por ejemplo ir con un cuchillo”.</p>

Las esferas del yo de Iacub (2016) consideramos pueden yuxtaponerse a las dimensiones del envejecimiento en la posmodernidad del siguiente modo:

Agotamiento psicológico	Yo psicológico
Desinterés por el otro	Yo psicológico
Transformación del sí mismo	Yo existencial y yo temporal
Actividad como objetivo vital	Yo laboral

El agotamiento biopsicológico es observable fenomenológicamente en el deterioro de sus cuerpos, el abatimiento y el tono de fatiga; que son disparados por el contexto de hostilidad ambiental en el que se desenvuelven. La subyacente disminución de la libido también explica el desinterés generalizado a realizar actividades que las instituciones proponen, como formaciones o trabajos, lo que favorece el retraimiento sobre el sí mismo. Esto habilita que exista un desinterés por el otro, en el cual con frecuencia ese otro ha sido rechazante, juzgador o no contenedor.

Dicho retraimiento se origina en referencia a los grupos primarios, como lo explican con sus palabras: “de mi familia no espero ni me interesa nada”, “la verdad estoy bien así, no necesito más que a las personas de la institución”, “todo bien con mi familia, me hablo a veces con ellos, pero no es que me llame mucho la atención hablarlos”, entre otras opiniones. En los grupos secundarios el desinterés por el otro se acentúa aún más; al respecto manifiestan vivencias como “en la calle estoy mejor, tampoco es que necesito ayuda de los demás como todos piensan”, conllevando a la reducción de las relaciones sociales y la pérdida de interés por ellas. Del mismo modo, expresan que “no me gusta que me tengan lástima, si esto es lo que elegí”, lo que evidencia un carácter de aislamiento de la esfera social donde ya no sucede una implicación con el otro.

En la transformación del sí mismo notamos que, respecto del yo existencial surgen la angustia y disconformidad con el presente, lo que dificulta la historización de la trayectoria vital con posibilidades de cambio. Sobre el yo temporal, se configura mediante la a-historización del pasado, y, con respecto al futuro, aparecen el desamparo, los proyectos no realistas o ausencia de ellos.

En el caso de dos personas, el orden temporal se afecta por aparentes trastornos psiquiátricos previos, dado que anteriormente estuvieron internados en el Hospital de Salud Mental Dr. Miguel Ragone y que al ser egresados quedaron en situación de calle por la ausencia de re-inserción social y familiar. Tal hecho es conocido a partir de los registros de ingreso a la hospedería. Además, se observó que en los talleres de intervención ambas personas presentaban dificultad para comprender y responder a consignas en los talleres, contradicciones e irracionalidad en el discurso.

En cuanto al yo laboral, este se encuentra desvalorizado como un posible efecto de una construcción de la identidad carente de valorización y acentuación sobre aspectos percibidos como negativos. En este sentido, la desprotección social de la situación de calle favorecería que las personas que emplean a quienes están en tal situación, desmerezcan su labor y tengan conductas opositoras a retribuirles justamente por el trabajo realizado, como lo dice un participante: “hay mucha picardía a

la hora de pagar [de parte del empleador] uno tiene que hacerse el malo a la fuerza para que te paguen, por ejemplo, ir con un cuchillo". En cierto modo, tal actitud de los empleadores llevó a la fundación a realizar una lista de aquellos a los cuales se debe evitar por sus antecedentes de incumplimiento con la retribución económica.

Por último, en el yo psicológico se rescata el reconocimiento de la necesidad de reparación sobre lo que se percibe como errado en la historia vital; no obstante, sobre ello operan mecanismos defensivos que no demuestran eficacia. Como expresa un participante ante la pregunta de sus proyectos a futuro: "quiero algo propio, algo para mí, no sé si me veo trabajando dependiente de alguien, me gustaría tener mi propia carpintería", que revela cierta desconexión con las posibilidades económicas actuales para realizar tal emprendimiento.

Finalmente, sobre la actividad como objetivo vital aparecen expresiones como "yo me veo bien, ahora conseguí un trabajo al frente del hospital y la estoy remando", que en cierto modo revela aspectos positivos y esperables, como lo es la promoción social mediante el trabajo. El conflicto aparece cuando los períodos de actividad se hacen fluctuantes por la constante reaparición del desinterés por el otro, que llevan a la continuación de la situación de calle ya que dejan sus actividades remuneradas.

Y, por otra parte, respecto de la actividad a futuro se manifiestan mecanismos como la omnipotencia, que lleva a construir proyectos de vida alejados de la realidad que luego desembocan en la frustración. Esto último podemos leerlo en la siguiente frase: "creo que soy un tipo que siempre tira pa'delante, jamás pienso en cómo estuve sino en cómo quiero estar", llevando a la no historización del pasado, a su negación como un modo de escape de la dolorosa realidad, que –reiterando– sería un mecanismo defensivo adecuado pero el problema se presenta al no ser efectivo en el contexto.

Más tarde, en la segunda parte del estudio, en la modalidad de intervención sobre la historización de la biografía se ejecutaron actividades para permitir narrar de forma articulada en el tiempo a la historia vital. Dicha actividad fue realizada en encuentros grupales orientados por la técnica narrativa para describir la historia en el pasado, presente y futuro, llevando a la discusión de posibles contradicciones, conexiones o posibilidades de cambio. Después se realizaron psicollages con la consigna de reescribir la propia biografía en base a alguna característica personal calificada como positiva, yendo en busca de los cambios de posiciones en la identidad narrativa, la apertura a posibilidades, cambios de percepción y la modificación de los marcos de referencia rigidizados.

CONCLUSIONES

El contexto socio-histórico actual expone diversas dificultades para el sostén de los lazos sociales, pues como sostiene Bauman (2015), los vínculos se pierden en la extrema fluidez, la familia no se construye como una institución de contención y el trabajo deja su rol de amparador social para volverse un medio hostil. Ante esto las personas en situación

de calle ven agravadas sus condiciones de vida, revelan vulnerabilidad, indefensión y dificultad para dar respuestas adaptativas y duraderas; llevando a que los procesos de historización del ciclo vital se vean afectados por las desconexiones en la organización del tiempo vital, el desinterés generalizado por lo social, el incremento del narcisismo como mecanismo defensivo y la repetición del ciclo de exclusión social.

Esta historización atraviesa lo que denominamos envejecimiento psicológico anticipado, en el sentido de que las personas en situación de calle que cronológicamente se clasifican como adultos tempranos o medios, llevan en sus cuerpos e historias, fenómenos de la adultez tardía. Los mismos respecto a la identidad narrativa, responden al agotamiento psicológico, la retracción hacia el sí mismo, el desinterés por el otro, la transformación del sí mismo y la actividad como objetivo vital (Montes de Oca, 2013). En consecuencia, según Iacub (2016), la construcción de las esferas del yo que se ven afectadas son: el yo existencial, temporal, laboral y psicológico. Por tanto, podemos hallar al fenómeno del envejecimiento psicológico anticipado en las personas en situación de calle.

Tal fenómeno se sostiene en las condiciones psicosociales de exclusión, que impiden que las personas puedan ejecutar sus proyectos laborales. Como revelan en las entrevistas el acceso a oportunidades laborales se ve sesgado por la representación negativa que se tiene de las personas en situación de calle, disparando un efecto de bucle que acentúa la exclusión, impacta en la identidad narrativa y sostiene una biografía trazada por la marginalidad. De allí surge la importancia del trabajo realizado en la segunda parte de la investigación sobre la historización de la biografía, el cual facilitó que las personas pudieran concebir la posibilidad de un cambio positivo en sus vidas.

En suma, Cañeta (2011) y Soto Gómez (2011), que apuntan al beneficio de las instituciones que acogen a personas en situación de calle, coinciden con las vivencias de los participantes del estudio, los que refieren que la satisfacción de sus necesidades nutricionales, de sitio adecuado para dormir y el establecimiento de normas favorecen el desarrollo del interés por el cambio y el construir relaciones afectivas. En palabras de un participante: "no puedo decirte que cambié totalmente al llegar acá, pero si hay algo que afirmo con la mano en el cora, [sic], y es que desde que estoy acá me muevo más, me piden que vaya a buscar trabajo, me dan los horarios para hacer tareas, que eso está bueno, porque me ayudan a volver a acercarme a los demás".

En el estudio de Di Iorio, et al. (2016) se comparten los factores asociados a la situación de calle sobre la violencia, separaciones, conflictos familiares, padecimientos mentales, consumos problemáticos y el estado de pobreza anterior. Se agregan en nuestro caso además la muerte de familiares cercanos, y se distingue, que, a diferencia del estudio citado, la marginalidad previa a la situación de calle no se presenta.

Las instituciones que participan del estudio ofrecen un acercamiento a la vida socializadora, colaborando para que las personas en situación de calle tomen en cuenta las necesidades de los demás y se permitan la convivencia. A veces, por períodos cortos de tiempo, menores a un año, logran reinsertarse y sensibilizarse para las demandas que les ofrece el medio laboral, construyendo así formas de consecución de sus metas.

Cabe señalar que las multiplicidades de obstáculos psicosociales construyen una tarea compleja la reinserción social de las personas en situación de calle, donde se hace recurrente que la inserción sea temporal y efímera. Como señala un participante “siento que no soy malo, me gustaría cambiar, ver que yo puedo hacer las cosas, sé que es difícil porque hasta ahora no he logrado nada productivo. Lograba solo cosas para una noche”.

La frase de Theodore Roosevelt: “cuando estés en el extremo de la cuerda, ata un nudo y agárrate”, ejemplifica vívidamente el acogimiento y la contención, que son pilares indispensables de la sociedad a partir de los cuales es posible construir una nueva vida.

DISCUSIÓN

Las teorías fundadas en el análisis de la injusticia social (Carballeda, 2008 y Arias Campos, 2007), argumentan que las condiciones de las personas en situación de calle son una expresión de la vulneración de los derechos, siendo el Estado el agente responsable de ello, dado su borramiento en funciones sociales esenciales.

Al respecto, observamos en la muestra investigada, que, si bien estos sujetos se hallan en un contexto socioeconómico caracterizado la indigencia, se pone en evidencia un impulso subjetivo de enorme potencia que empuja a transcurrir en la calle. Más allá de las intervenciones de inclusión social que pudiesen ofrecerse, esto sujetos reparan aspectos internos con el sentimiento de pertenencia y de manejo de la calle, negando, directa o indirectamente a otras formas de vida. Nuevas investigaciones podrán abordar este campo que se abre con lo expresado aquí, a fin de profundizar las motivaciones subjetivas que subyacen a estas conductas.

SUGERENCIAS

Se sugieren políticas públicas que visibilicen este colectivo poblacional, reconociendo a la persona en situación de calle como un sujeto de derechos, a través de acciones dirigidas a un alojamiento habitacional y subjetivo, al acompañamiento psicológico y formativo, y a la capacitación en actividades y oficios para una inserción laboral.

Por otra parte, lograr mediante la difusión científica, la sensibilización sobre el tema en la comunidad, para poder batallar contra las representaciones sociales desfavorables hacia este colectivo, así como divulgación del trabajo que realiza la Fundación Manos Abiertas para que sea replicado por otras instituciones de la sociedad civil y el Estado pueda responder fehacientemente a ello. Como también fomentar la intervención de las ciencias humanas en este campo en la ciudad de Salta.

Finalmente, dada la población masculina que atienden las instituciones sobre las que se trabajaron en esta investigación, las cuales exceptúan la población femenina, se sugiere visualizar la necesidad de atender a las mujeres en situación de calle, generando los espacios que reúnan las condiciones adecuadas para las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Campos, R. (2007). Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI. *Trabajo Social, 0(9)*. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8510/9154>
- Bachiller, S. (2010). Exclusión, aislamiento social y personas sin hogar. Aportes desde el método etnográfico. *Revista de Servicios Sociales, (47)*, pp. 63-73. Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3262816>
- Bauman, Z., (2015), *Modernidad líquida*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Cañete, Luciana (2011). Chicos en situación de calle. Aprendiendo de su realidad. Concepciones, representaciones, prácticas y participación social. Reflexiones en terapia ocupacional. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires por Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Extraído de <https://www.aacademica.org/000-052/907>
- Carballeda, A. (2008), *Los cuerpos fragmentados en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Collado, J., (2014), *Estado del desarrollo humano y social en el Gran Salta: región del noroeste argentino*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina
- Cortés, F. (2002), Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdad en la distribución del ingreso. *Papeles de población, 8(31)*, 9-24. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252002000100002&lng=es&tlng=es.
- Duschatzky, S. (2009), *Chicos en banda los declives de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires - Barcelona: Paidós
- Iacub, R., (2016), *Identidad y envejecimiento*, Buenos Aires: Paidós
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Ministerio de Salud de la Nación, Buenos Aires, 2 de diciembre de 2010.
- Ministerio de Desarrollo Social, (2017), *Caracterización cualitativa de personas en situación de calle*, Chile: Datavoz
- Montes de Oca, V., (2013), *Envejecimiento en América Latina y el Caribe: enfoques en investigación y docencia de la Red Latinoamericana de Investigación en Envejecimiento*, México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM
- Osorio, P. (2006), Abordaje antropológico del envejecimiento y el alargamiento de la vida, *Papeles del CEIC, 22*, Universidad del País Vasco. Recuperado de http://uom.uib.cat/digitalAssets/309/309386_cecilia.pdf
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R., (2010), *Desarrollo humano*, México: McGraw Hill
- Ricoeur, P., (2005), *Palabra de liberación*, México: Facultad de filosofía y letras, UNAM

- San Román, T. (1986), Comentarios sobre un proyecto de investigación socioantropológica de la marginación social, *Perspectiva Social*, 22, pp. 141-151. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Satorres Pons, E. (2013), *Bienestar psicológico en la vejez y su relación con la capacidad funcional y la satisfacción vital* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, España
- Soto Gómez, Y. (2011). *Razones de adultos habitantes de calle para preferir o rechazar el apoyo social brindado por el programa habitante de calle y en riesgo de calle de la ciudad de Pereira administrado por la Fundación Nuevos Caminos en el año 2011* (tesis de licenciatura). Universidad Católica de Pedreira, Colombia. Extraído de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/524/completo.pdf?sequence=1>
- Undurraga, C., (2011), *Psicología del adulto, de la conquista del mundo a la conquista de sí mismo*, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile
- Verde, M., Garnero, F., González Barrau, L., Martínez Eckhardt, A. (2015), *Transformaciones psicosociales en la ciudad de Salta*. Universidad Católica de Salta. Facultad de Artes y Ciencias: Salta.

Indicadores de Bem-estar para Povos Tradicionais (IBPT) e o Caso das Religiões de Matriz Africana e Umbanda no Brasil

Indicadores de Bienestar para Pueblos Tradicionales (IBPT) y el Caso de las Religiones de Matriz Africana y Umbanda en Brasil

Welfare Indicators for Traditional Peoples (IBPT) and the case of Religions of African Matrix and Umbanda in Brazil

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
23 de julio de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
22 de octubre de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
2 de enero de 2019

Everson Jaques Vargas

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo / Brasil
everson.jaques@hotmail.com

Luiz Felipe Barboza-Lacerda

Universidade Católica de Pernambuco
Recife / Brasil
olma@jesuitasbrasil.org.br

Sueli Angelita da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo / Brasil
sueli.angelita@yahoo.com

Adevanir Aparecida Pinheiro

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo / Brasil
adevanir@unisinis.br

Resumo

O artigo propõe analisar, pela via das Ciências Humanas e Sociais, como se produz o bem-estar nos territórios tradicionais ligados as religiões de matriz africana e Umbanda, para isto, apresenta-se e faz uso de uma metodologia participativa denominada Indicadores de Bem-estar para Povos Tradicionais - IBPT. Os IBPT possuem um arranjo de cinco grandes capacidades auto enunciadas pelos povos tradicionais, que servem como balizadores de análise, sendo elas: Capacidade de Controle Coletivo do Território; Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo; Capacidade de Autonomia Alimentar; Capacidade de Construir um Ambiente Tranquilo e Capacidade de Autocuidado e Reprodução. Emprega-se essa metodologia para auxiliar os povos tra-

Referencia para citar este artículo: Vargas, E.J., Barboza-Lacerda, L.F., da Silva, S.A., y Pinheiro, A.A. (2019). Indicadores de Bem-estar para Povos Tradicionais (IBPT) e o Caso das Religiões de Matriz Africana e Umbanda no Brasil. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 121-143.

dicionais a visualizarem suas potencialidades, suas vulnerabilidades e desenvolverem planejamentos estratégicos para melhor gerenciá-las. Os resultados revelam os principais desafios e conquistas destes povos, através de um processo histórico de superação de preconceitos e afirmação de identidade sociocultural.

Palavras-chave: povos tradicionais, indicadores, bem-estar, religiões de matriz africana.

Resumen

El presente artículo hace un análisis, por la vía de las Ciencias Humanas y Sociales, de cómo se produce el bienestar en los territorios tradicionales que se relacionan con las religiones de matriz africana y Umbanda. Para esto, presenta y se utiliza de una metodología participativa denominada Indicadores de Bienestar para Pueblos Tradicionales (IBPT). Los IBPT poseen un arreglo de cinco grandes capacidades auto enunciadas por los pueblos tradicionales, que sirven como marcadores de análisis, siendo ellas: Capacidad de Control Colectivo del Territorio; Capacidad de Gerenciamiento Cultural Autónomo; Capacidad de Autonomía Alimenticia; Capacidad de Construcción de un Ambiente Tranquilo y Capacidad de Autocuidado y Reproducción. Se emplea esa metodología para ayudar los pueblos tradicionales a visualizar sus potencialidades, sus vulnerabilidades y encontrar soluciones estratégicas para gestionarlas de una manera mejor. Los resultados revelan los principales desafíos y conquistas de estos pueblos, por entremedio de un proceso histórico de superación de prejuicios y afirmación de identidad sociocultural.

Palabras claves: pueblos tradicionales, indicadores, bienestar, religiones de matriz africana.

Abstract

This article aims to analyze, through the Human and Social Sciences, how well-being is produced in the traditional territories related to African matrix religions and Umbanda, therefore, here will be presented and discussed the participatory methodology called Welfare Indicators for Traditional Peoples (in Portuguese "Bem-estar para Povos Tradicionais – IBPT"). IBPTs have an arrangement of five large self-reported capacities by the traditional people, which serve as analytical metrics. These capacities are: Collective Control of the Territory; Autonomous Cultural Agency; Food Autonomy; Ability to Build a Quiet Environment, Self-Care and Reproduction. This methodology has been used to help the traditional people with the visualization of their strengths, vulnerabilities and the development of strategic planning to better manage them. The results uncover the main challenges and achievements of the traditional people, through a historical process of overcoming prejudices and socio-cultural identity affirmation.

Keywords: traditional people, metrics, well-being. african matrix religions.



INTRODUÇÃO

Este artigo traz os resultados do projeto Indicadores de Bem-estar para Povos Tradicionais ligados as religiões de matriz africana. É importante ressaltar, de imediato, que o histórico do contato das populações tradicionais com a cultura ocidental hegemônica – europeia - acarretou prejuízos, expropriações e violências a tais povos que ainda nos dias atuais, seguem vitimados por mecanismos explícitos e/ou subliminares de produção de ausências, exclusões ou inclusões perversas. (Santos, 2007; Sawaia, 2005).

Uma das formas de oposição a estas injustiças históricas e atuais estão representadas no potencial dos índices e indicadores de qualidade de vida, utilizados de maneira geral para retratar tais populações, e que, ao final, usualmente tornam-se materiais subsidiários de políticas públicas e ações sociais para tais povos. (Acosta 2013; Lacerda, 2016).

Revisando os índices avaliativos dos mais variados órgãos de apoio, controle ou fomentos nacionais e internacionais, concluímos que apesar de alguns avanços, eles ainda são ineficazes para a compreensão da realidade dos povos tradicionais na América Latina. (Acosta, 2013; Lacerda, 2016; Lacerda & Acosta, 2017).

Sob estas percepções, apoiadas em resoluções nacionais e internacionais desencadeadas por organização e pressão de algumas lideranças destes povos, como a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2009)¹ e Pacto de Pedregal² (ONU, 1995), Decreto 4887/03³ sobre a demarcação destes territórios, etnoeducação, entre outros; que nascem os Indicadores de Bem-estar para Povos Tradicionais (IBPT).

Os pressupostos iniciais dos IBPT estão assentados sob a preocupação da soberania das populações tradicionais em seus próprios territórios, assumindo que frente a qualquer intervenção, seus valores e culturas devem ser percebidos como parte fundante no decorrer dos planejamentos iniciais às avaliações finais. (Lacerda, 2016).

Para os povos tradicionais, por nós estudados, bem-estar encontra-se sob o equilíbrio entre a intervenção do povo e o meio onde intervém. Portanto, um conceito de condições espirituais e materiais de harmonia com a natureza, que acaba por gerar uma série de acordos comunitários, comportamentos e percepções voltadas para certo estilo de vida.

Os IBPT apoiam-se em cinco capacidades elencadas a partir das narrativas dos próprios povos tradicionais: (i) Capacidade de Controle Coletivo do Território; (ii) Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo; (iii) Capacidade de Garantir Segurança Alimentar e Saúde; (iv) Capacidade de Construir um Ambiente Tranquilo e; (v) Capacidade de Autocuidado e Reprodução. Estas cinco capacidades subdividem-se em vinte indicadores sociais, econômicos, culturais, ambientais e espirituais que espelhados em perguntas metodológicas nos possibilitam a construção conceitual de bem-estar, para aquela população, naquele dado momento.

Dessa maneira, ao final do processo, cada comunidade, por mais complexa que seja, possuirá seu bem-estar específico, cada uma com a sua singularidade. Os IBPT, nesse cenário, mostram-se, enquanto metodologia socioambiental, capaz de auxiliar as comunidades na

¹ Mais informações em: *Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas* (2009): perguntas e respostas. (2ª. ed.). – Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO;

² O Pacto de Pedregal foi firmado após a reunião de consolidação de algumas providências sobre os direitos dos povos indígenas. Em 1993 foi consolidado o ano Internacional dos Povos Indígenas. Recuperado em 19 janeiro, 2018, de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/pactopedregal>.

³ Para um aprofundamento da questão, vide: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/458204.pdf>. Recuperado em 19, janeiro, 2018.

identificação e análise de suas vulnerabilidades e fortalezas, produzindo uma leitura fidedigna da realidade local e, desta forma, melhorando a qualidade de vida através do subsídio assertivo aos projetos e políticas públicas que se pretendem desenvolver.

Tal metodologia se alicerça no processo ascendente de melhoria, aperfeiçoamento e adaptações, através de suas capacidades essenciais e seus derivativos indicadores; desta forma está sendo aplicada em conjunto com diversos povos tradicionais, principalmente no Brasil, através do Observatório Nacional de Justiça Socioambiental Luciano Mendes de Almeida (OLMA) e seus múltiplos parceiros e na Colômbia através do *Sinchi- Instituto de Investigaciones Amazónicas*.

O caso de aplicação dos IBPT que trazemos neste artigo refere-se justamente a uma destas parcerias em território brasileiro entre o Observatório Nacional de Justiça Socioambiental Luciano Mendes de Almeida (OLMA) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (NEABI- UNISINOS), aliados às Casas de religião de Umbanda e de Matrizes Africanas da cidade de São Leopoldo (RS) Terreiro tradicional Ille Africano Reino de Iemanjá Ogum Abassê Pomba Gira Rainha das Sete Encruzilhadas e Exú Rei das 7 Encruzilhadas.

Os resultados revelam a trajetória de resistência e superação de preconceitos da população negra, não católica, em busca de autonomia e afirmação de sua identidade sociocultural em territórios tipicamente de colonização alemã.

PONTOS DA HISTÓRIA DA UMBANDA NO BRASIL

A Umbanda é uma religião gestada em território brasileiro, através do sincretismo entre a cultura trazida pelos povos africanos escravizados, os povos indígenas que compõe o Brasil e o catolicismo colonizador europeu. Desta maneira, constituiu-se um aparato religioso a partir do ano de 1908 no Rio de Janeiro, expressando-se em uma Casa espírita do município de São Gonçalo. Assim, o Caboclo das Sete Encruzilhadas veio ao mundo pelo médium Zélio Fernandino de Moraes, na época com 17 anos. A partir de então, a Umbanda traçou sua trajetória cultural e se consolidou como religião oficial em muitas Casas do estado do Rio de Janeiro.

A partir da década de 1920 e 1930 a Umbanda passa a aparecer no discurso político e no imaginário social popular como estratégia atrativa a grande parte da população autodeclarada mestiça. Era uma estratégia providencial de Getúlio Vargas⁴, que traçou, como armadilha popular, a união das raças do Brasil no Estado Novo (Prandi, 1990).

No ano de 1941, houve o primeiro Congresso Nacional de Umbanda com participação de uma grande massa de religiosos de São Paulo e Rio Grande do Sul (Bastide como citado em

Negrão, 1993, p.2) tendo objetivo de afastar os estigmas da relação religiosa sincrética do Brasil miscigenado com a Macumba carioca e o Candomblé, como afirma Haag (2011, p.4).

Em suma, essa preocupação se propagava pelo forte preconceito existente em solo nacional, visto que as religiões de Matrizes Africanas nunca deixaram de serem vinculadas as práticas degeneradas da socie-

⁴ Oliveira, J. H. M. de. (2007). *Entre a Macumba e o Espiritismo: uma análise comparativa das estratégias de legitimação da Umbanda durante o Estado Novo* / José Henrique Motta de Oliveira. – 165 fl.

dade, mesmo ao revés de alguns interesses políticos em populariza-las a fim de conseguir maior base eleitoral das classes populares.

De maneira geral, os processos sociais, culturais e religiosos do povo brasileiro, alicerçavam-se no forçado desaparecimento dos rituais xamânicos e africanos a fim de que o Estado e as classes dominantes produzissem sempre e de maneira cíclica a invisibilidade destes povos e de suas demandas.

Entre os anos de 1960 a 1980, evidenciava-se um crescimento nas escalas populacionais brasileiras, em síntese, nos Censos Demográficos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), percebia-se uma população que se totalizava 20 milhões de adeptos da Umbanda. Neste período, a Umbanda viveu a sua explosão em todas as regiões do Brasil, gerando uma desterritorialização e uma multiplicação desta crença por todo território nacional.

Da mesma forma que houve a ampliação populacional e o aumento dos adeptos declarados por essa religião nas estatísticas nacionais, também percebe-se o nascimento de um conjunto de variações proféticas providenciais para que a Umbanda passasse a receber oposições mais efetivas no cenário religioso nacional, entre elas, a ascensão das religiões Pentecostais e Neopentecostais⁵. Estas novas tradições ligadas as perspectivas fundamentalistas trazem como fator preponderante no cerne da prática religiosa a relação do sujeito diretamente vinculado à sua salvação, enquanto que na Umbanda a leitura do universo simbólico é composta por muitos outros elementos e assume uma perspectiva dinâmica e cíclica através das ideias de reencarnação, possessões, transes, defumações de ervas, devoções a santos/entidades/orixás, quarto de santo e congá⁶, charutos, bebidas e etc.

Em suma, a Umbanda considerada por vezes como a primeira religião brasileira, nos anos 2000, segundo o Censo Demográfico do IBGE, registrava apenas 0,3% das preferências religiosas da população brasileira. Ao analisar os dados atualizados do Censo Demográfico do IBGE, estima-se que a população brasileira em 2017 ultrapassou os 207,7 milhões de habitantes. Em relação aos umbandistas e candomblecistas, aproximam-se de 588, 797 mil seguidores.

Ao confrontarem-se os dados estatísticos com a percepção sociológica da cultura brasileira no que se refere a população negra (maioria no país) facilmente deflagra-se a afirmativa de que os dados oficiais não correspondem à realidade e, como hipótese, levanta-se justamente a dificuldade em assumir-se integrante de religião de matriz africana em uma sociedade ainda permeada pelo ideário escravagista, sustentadas por relações hierárquicas e preconceituosas, como poderemos perceber ao longo da aplicação do IBPT.

LINHAS E CONEXÕES DA HISTÓRIA DA UMBANDA E O BATUQUE GAÚCHO

O Rio Grande do Sul (RS) possui aproximadamente 11.322.895 habitantes (IBGE, 2017), dentre estes, identificam-se enquanto umbandistas e/ou candomblecistas 157. 599 pessoas, isto é, 1,3% da população gaúcha. (IBGE, 2017).

⁵ Santos, Milena Cristina. (2012). *O Proselitismo religioso entre a Liberdade de expressão e o Discurso de ódio: a "Guerra santa" do Neopentecostalismo contra as Religiões afro-brasileiras*. Brasília.

⁶ Local onde são assentadas as imagens das entidades sagradas, por muitos religiosos é conhecido também como "altar sagrado".

Segundo Garcia (2016) existe um manifesto identitário-religioso fortemente consolidado no Rio Grande do Sul, fato este que possibilita a condição da autodeterminação religiosa ascendente em território gaúcho. O autor afirma que pelo forte traço de colonização europeia, as populações afrodescendentes tiveram que, muito cedo, marcar seu espaço e seu discurso em solo gaúcho.

Desta forma, ao relacionar as religiões afro-brasileiras (Batuque, Candomblé, Tambor de Mina, Nagô e Xambá), pode-se verificar que em território gaúcho a prática do Batuque se tornou um dispositivo social, criado pelos negros escravizados, que tem como propósito o fortalecimento dos seus laços ancestrais, orais e espirituais com a própria mãe África – forma carinhosa que muitos afrodescendentes se referem ao continente africano.

Ao falar dos principais nomes que estiveram no Rio Grande do Sul e proporcionaram a construção do que é atualmente o Batuque gaúcho, logo nos referimos ao *Príncipe Custódio*⁷ e sua família, que foram responsáveis, segundo alguns Babalorixás e lalorixás, pela inserção de algumas práticas ritualísticas⁸ da religião no estado do extremo sul do país.

Há inúmeras evidências, seguindo o pensamento de Côrrea (2006, p.32) de que o Batuque gaúcho teve fortes contribuições da Macumba carioca e do Candomblé, criando um campo de reformulações das práticas religiosas e aproximações com outras vertentes das religiões afro-brasileiras. (Bastide, 1971, p.55).

No início do século XX - em 1926 -, constituiu-se, publicamente, a primeira tenda de Umbanda no Rio Grande do Sul, fundada pelo senhor Otacílio Charão⁹ na cidade de Rio Grande, (cidade do extremo sul do estado do Rio Grande do Sul). A primeira Casa de Umbanda é denominada Centro Espírita Reino de São Jorge (CERSJ) de acordo com Guimarães (2010, p. 1) e existe nos dias de hoje na mesma cidade.

Outro importante local da história da Umbanda no estado foi a Congregação dos Franciscanos Espíritas de Umbanda, fundada pelo senhor Laudelino de Souza Gomes em Porto Alegre - RS, no ano de 1932. Este local é reconhecido como o 2º Centro mais antigo do estado e honrado por aprontar¹⁰ muitos Sacerdotes, Sacerdotisas, Babalorixás e lalorixás da capital e da região.

Sobre o aprontamento, temos a necessidade de expressar o grande número de Templos religiosos gaúchos que atualmente trabalham com a Linha Cruzada -, portanto, existem maneiras diferentes de fazer religião para cada linha religiosa – Batuque, Umbanda e Quimbanda¹¹.

Neste ponto, o aprontado no lado de Umbanda, por exemplo, qualifica o médium a se tornar capaz – espiritualmente -, de reger a sua própria Casa de religião, adotando os critérios ancestrais, orais e religiosos, ensinados pelo seu Sacerdote/Sacerdotisa e pela entidade que o toma como médium.

Ao assinalar este breve histórico da Umbanda e do Batuque no Rio Grande do Sul, trazemos aos leitores os principais expoentes dos dois seguimentos religiosos e as suas cruciais contribuições para a propagação das práticas religiosas umbandistas e batuqueiras em solo gaúcho, para assim, contextualizarmos o território específico a que se dedica esse estudo.

⁷ Personagem de uma família imperial de Daomé (atual Benin) do final do século XIX, mais precisamente em 1897, que veio ao Brasil por um acordo político feito com a coroa inglesa.

⁸ Sendo elas: conhecimento das ervas, sementes e plantas utilizadas nos rituais, a caridade acima de qualquer precedente e os toques instrumentais, como o toque do tambor.

⁹ Otacílio Charão era natural de Santa Maria – RS. Fundou o Centro Espírita Reino de São Jorge, que foi registrado em cartório em 1932. Para mais informações, vide: <https://registrosdeumbanda.wordpress.com/2010/09/02/aprovavel-tenda-de-umbanda-mais-antiga-do-rs/>. Recuperado de 14, fevereiro, 2018.

¹⁰ O aprontamento é um ritual de passagem, que visa fortalecer espiritualmente e praticamente o médium da Casa de religião, elucidando para si, posteriormente, a prática dos rituais religiosos mais sofisticados, sendo estes, por condução própria do aprontado, compondo, um potencial chefe do seu Terreiro tradicional. Vide: Andrade, João Tadeu de, Mello, Márcio Luiz; Holanda, Violeta Maria de Siqueira (orgs.). (2015). *Saúde e cultura: diversidades terapêuticas e religiosas* - Fortaleza: EdUECE.

¹¹ Os religiosos entendem como "linha" as diferentes vertentes religiosas que fazem parte a Umbanda, Nação e Quimbanda. Cada seguimento detém práticas diversificadas de se fazer religião e das relações com o sagrado.

ENCONTROS E DESENCONTROS DA UMBANDA NA CIDADE DE SÃO LEOPOLDO - RS

O município de São Leopoldo situa-se a 32 km de Porto Alegre – capital do estado do Rio Grande do Sul e possui 214 mil habitantes (IBGE, 2010). A cidade é conhecida como o berço da colonização alemã no estado. Sendo neste município que desembarcaram as primeiras 39 pessoas oriundas da Alemanha, no dia 25 de Julho de 1824¹². Nos dias atuais, essa data é comemorada com o São Leopoldo Fest¹³, porém, a data se traduz na forte influência da comunidade alemã leopoldense na cultura local.

Entre as 39 pessoas, oriundas da Alemanha, que desembarcaram na Feitoria de Linho- Cânhamo – atual Casa do Imigrante -, local onde foram abrigados anteriormente, negros escravizados, indígenas e açorianos - 33 delas se autodeclaravam evangélicas e 6 pessoas expressavam a fé católica. Diante da chegada destes imigrantes, o entorno sociocultural desta região mudou completamente, tornando esse local em um polo euro-referente, explicitando esta realidade ainda nos dias atuais. (Follmann, 2015, p. 82).

De acordo com Follmann (2015; 2017) a cidade de São Leopoldo possui uma forma miscigenada de vivências religiosas, modos híbridos de experienciar os processos de identidade, adquiridos ao longo das relações religiosas experimentadas no meio urbano. Grande parcela da população leopoldense se autodeclara católica - 66% da comunidade em geral.

Seguindo os números do IBGE de 2010, 12% da população se autodeclara luterana, anglicana e entre outros, partindo para mais (12% considerados pentecostais e neopentecostais), 4,5% da população leopoldense se autodeclara sem religião, seguido por 2,6% que se nomeiam espíritas, 1,2% se autodeclararam como adeptos da umbanda e religiões de matrizes africanas e 1,7% representam outras religiões.

Percebe-se que os umbandistas e candomblecistas na cidade se apresentam em número elevado a média nacional e quase equiparado à média estadual. Segundo Follmann (2015, p.85) “a partir de dados reunidos pela Associação Afro-Umbandista de São Leopoldo e pela Associação Leopoldense de Candomblé, Umbanda e Cultos Afro-brasileiros (ALCUCAB), estariam em funcionamento no município aproximadamente 468 Casas de Religião Africana”.

Em relação a este dado, o professor Inácio José Spohr – professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS -, que está à frente do programa GDIREC – Gestando o Diálogo Inter-religioso e Ecumenismo pertencente ao NEABI da UNISINOS, traz uma contribuição precisa; se cada Casa de religião mantiver 10 a 20 adeptos já se ultrapassaria, substancialmente, o número de pessoas que se autodeclararam umbandistas no Censo do IBGE de 2010 em São Leopoldo. Este fato merece uma análise profunda, que denuncia a dificuldade que os cidadãos leopoldenses e dos arredores enfrentam em se autodeclarar umbandistas ou batuqueiras.

É conhecido o fato de que o grupo das Religiões Afro-Brasileiras que, devido à sua herança histórica – aqui considero tão somente as

¹² Oliveira, J. H. M. de. (2007). Entre a Macumba e o Espiritismo: uma análise comparativa das estratégias de legitimação da Umbanda durante o Estado Novo. *CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais* (Nº 14, pp. 60 – 85). Recuperado em 12 fevereiro, 2018, de <http://paginas.cchla.ufpb.br/caos/n14/3Entre%20a%20macumba%20e%20o%20espiritismo.pdf>.

¹³ Festa tradicional da cidade, onde os hábitos vivenciais “alemães” são exaltados.

existentes em São Leopoldo –, são numericamente sub-representadas, principalmente quando se trata de dados emanados dos Censos. Isso porque nem sempre os adeptos desses credos encontram condições suficientes que permitam deixar inequivocamente clara sua pertença religiosa. Com frequência marcam a opção “católica” (religião dominante e socialmente mais palatável), quando efetivamente fazem parte da Umbanda, do Batuque ou mesmo do Espiritismo. Posto isso, os dados apresentados pela Amostra do Censo Demográfico de 2010 denotam estas mesmas ou outras inconstâncias, quando se trata das religiões Afro-Brasileiras no município de São Leopoldo [...].¹⁴

Sobre essa análise, Follmann (2016, p.111), expressa que se torna “urgente e fundamental que o IBGE crie mecanismos adequados para dar conta, de forma mais consistente, das diferentes práticas religiosas. ”, justamente essa crítica que buscamos retratar ao longo do texto.

Diante desses dados, ainda temos um analisador precioso a ser visto, que é explicitado pelo professor Inácio Spohr na versão digital do estudo do Observasinos, IHU¹⁵: Temos pretos e pardos somando 28,51% nas Casas de religião leopoldense, enquanto que as pessoas brancas atingem 71,49%. Os dados do Censo confirmam, por um lado que a grande maioria dos que frequentam religiões afro-brasileiras é formada de brancos e que, nestas mesmas casas, pretos e pardos participam em número que supera sua representatividade real na região¹⁶.

Este diagnóstico nos permite alcançar uma análise acentuada sobre as religiões de Matrizes Africanas e de Umbanda na cidade gaúcha, pois, desde o profundo processo de branqueamento da cultura popular da cidade, até os últimos vestígios das práticas religiosas locais, visualizam-se as raízes da segregação da única religião brasileira, fundada com o ideal de unificar as matrizes culturais do nosso país.

Há de fato no Brasil (e também no rio Grande do Sul) um acentuado, dinâmico e também propagado sincretismo que vem convivendo com dois movimentos constantes e correlacionados: o crescimento evangélico e o encolhimento católico. Basicamente, temos de um lado, a continuada expansão e também pulverização de igrejas Pentecostais, enquanto do outro ocorre a tentativa de manutenção do catolicismo. (Prandi, 1997; Carranza, 2000 como citado em Souza, 2015, p.10).

Como afirma Follmann (2015, p. 91) “os tambores e atabaques continuam a tocar”, entretanto, a cuidar se os mesmos toques que hoje singularizam a resistência da Umbanda nos seus mais de 100 anos poderão novamente ser silenciados pelo som da sirene da injustiça.

A dificuldade em agenciar dados coesos sobre a história da Umbanda em São Leopoldo nos implicou a buscar informações relevantes sobre a doutrina em um Centro de Umbanda, tido pela ampla maioria dos Babalorixás e das lalorixás da região, como o mais antigo da cidade, denominado Centro Espírita de Umbanda Pajé Peri, fundado por Mãe Jovelina¹⁷ em 20 de Novembro de 1953.

O Centro fundado por Mãe Jovelina possui 46 filhos e filhas e teve a sua descendência oriunda dos primeiros Terreiros tradicionais da região do Vale dos Sinos, segundo ela, o Terreiro do Pai Tupinambá e Tumbaíba, ambas as Casas de Umbanda inauguradas em 1936 em Sapucaia do Sul – cidade vizinha de São Leopoldo e, segundo ela, berço da Umbanda nesta região.

¹⁴ Recuperado em 28, dezembro, 2017 de <http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/vale/populacao/opcoes-religiosas-em-sao-leopoldo>.

¹⁵ Observatório do Vale do Rio dos Sinos, pertencente ao Instituto Humanitas Unisinos.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Sacerdotisa mais antiga da cidade de São Leopoldo.

Entre os encontros e desencontros dos laços religiosos de São Leopoldo, encontra-se uma ligação ancestral de Mãe Jovelina e Mãe Elisabete, regente do Terreiro tradicional que estamos estudando - Ille Africano Reino de Iemanjá Ogum Abassê Pomba Gira Rainha das Sete Encruzilhadas e Exú Rei das 7 Encruzilhadas, Mãe Jovelina é tia carnal de Mãe Elisabete, fato este que aproximam as heranças culturais e religiosas deste estudo.

Mãe Jovelina relatou, em entrevista realizada no dia 05 de setembro de 2017, que sofreu muito preconceito e discriminação por inaugurar o seu Centro religioso em um bairro onde só se encontravam Igrejas, de grande maioria católica, conforme ela, os Padres da época a perguntavam, o que ela pretendia abrindo a sua Casa de religião em uma cidade que tem como referência o túmulo do Padre Reus¹⁸. Sendo assim, Mãe Jovelina se comprometeu a continuar com o seu Terreiro tradicional, mesmo tendo apenas 3 entidades assentadas no seu congá, motivada pelos desafios advindos da sociedade local e dos representantes religiosos da época.

As informações obtidas no Terreiro tradicional de Mãe Jovelina são preciosas para nós e datam, a primeira vez que esse ícone da Umbanda da cidade de São Leopoldo abriu a sua Casa religiosa, para que pudessem ser contemplada toda a sua sabedoria de vida e religiosa.

A trajetória descrita até aqui serve de contextualização e de marco histórico dos avanços e desafios que perceberemos nos relatos das três casas de matriz africana, localizadas em São Leopoldo, onde foram construídos e aplicados os Indicadores de Bem-estar para Povos Tradicionais.

Para composição deste estudo foram necessárias mais de 20 horas de entrevistas dialogadas e gravadas, posteriormente transcritas, classificadas sob a perspectiva da análise do conteúdo, com intuito de desenvolver com o povo destes territórios a adequada percepção sobre as cinco grandes capacidades e os 20 indicadores que delas derivam e compõem os IBPT.

Ille Africano Reino de Iemanjá Ogum Abassê Pomba Gira Rainha das Sete Encruzilhadas e Exú Rei das 7 Encruzilhadas

O Ille Africano Reino de Iemanjá Ogum Abassê Pomba Gira Rainha das Sete Encruzilhadas e Exú Rei das 7 Encruzilhadas é um Terreiro tradicional situado em São Leopoldo, no bairro Feitoria. Inaugurado em 1990 por Elisabete da Silva e Marcos Gomes. O processo de identificação religiosa estabelecido pelo povo deste Terreiro tradicional é bastante complexo, possuindo uma doutrina religiosa cruzada. Sua matriz religiosa se inicia com a Umbanda, posteriormente se alicerça com a Nação africana de Cabinda e Quimbanda.

O modelo de gestão do Terreiro tradicional é bem particular, tendo o presidente¹⁹, que tem a atribuição de tomar as decisões mais importantes sobre o funcionamento da Casa e o vice-presidente, que é cônjuge da atual presidenta, que possui incumbência de gerir as relações políticas, sociais e econômicas do Templo, quando a presidenta não está presente.

¹⁸ Padre nascido em Pottenstein, na Alemanha no ano de 1868. Padre Reus é uma referência religiosa da região e teve o seu falecimento no ano de 1947. Hoje muitos devotos do Padre vão até o seu Santuário para cumprir promessas religiosas. Mais informações em: <http://www.asav.org.br/sobre-padre-reus/>. Recuperado de 29, dezembro, 2017.

¹⁹ O presidente é uma autoridade política escolhida pela herança da ancestralidade, nesse caso, o presidente é escolhido também pelas divindades e pelos membros da Casa de religião.

A sequência hierárquica segue com a madrinha – responsável por assessorar a Casa religiosa nas atribuições de grande porte, como: cortes, festividades e grandes trabalhos; Tesoureiro – responde diretamente à presidenta e ao vice-presidente, sendo estritamente responsável pela saúde financeira do Templo religioso; fiscais – responsáveis por monitorar as burocracias financeiras junto com o tesoureiro, também auxiliam na tomada de decisão dos locais de oferendas, despachos e trabalhos; cambono – responsável por auxiliar no funcionamento das sessões religiosas, responsável por levar água às entidades, ascender os charutos, arrumar o local do culto e etc.; mãe-pequena – responsável diretamente pela comida dos rituais religiosos, a alimentação dos participantes e entidades é estritamente vinculada a elas; médiuns – são pessoas responsáveis pela cerimônia e pela vinda das entidades ao mundo, também conhecidos como “cavalos”; filhos da Casa – são pessoas que já fizeram alguns rituais de passagem, como “lavar a cabeça” ou são aprontadas na religião. Podem fazer parte de vários segmentos da Casa, sendo eles frequentantes mais antigos ou recentes.

Por fim, temos ainda o coral da Casa ou ogãs – músicos responsáveis por cantar e tocar tambor, atabaque, agogô e outros instrumentos; são médiuns que não se incorporam, porém, são responsáveis por canalizar as linhas de forças das cerimônias e consolidar com firmeza a vinda das entidades ao mundo. Seguindo o pensamento de Omolubá (2014) o bom funcionamento dessas práticas garante um bom agenciamento de todo universo religioso e a sua cosmovisão.

As escolhas destes cargos e funções são realizadas de acordo com o grau de conhecimento, disponibilidade e conduta de cada membro da Casa de religião; no lado religioso, as divindades contribuem com as escolhas também, sendo elas as orientadoras das escolhas políticas do Terreiro tradicional.

O Templo religioso Ille Africano Reino de Iemanjá Ogum Abassê Pomba Gira Rainha das Sete Encruzilhadas e Exú Rei das 7 Encruzilhadas se organiza de um modo bastante singular, sua governabilidade se mistura em um complexo de familiaridades, relações administrativas e políticas, porém explora um modelo que polariza algumas funções específicas para alguns membros, sendo eles, escolhidos pelo viés democrático e por outras vezes, escolhidos por mérito, conhecimento ou indicações espirituais.

Dentro deste processo, encontramos a existência de uma funcionalidade coletiva interessante, pois, segundo os religiosos, no processo democrático há uma grande dificuldade em lidar com os relacionamentos interpessoais dos médiuns, esse modo de construir a gestão, diminui consideravelmente a disputa por um espaço que exerça mais poder sobre outros adeptos da Casa. Frente a isso, o reconhecimento do poder das entidades exerce uma função de religar os pontos que estão com pouco diálogo, estabelecendo um modo de gestão extremamente eficaz e potente.

Assim, avaliamos que a *Capacidade de Controle Coletivo sobre o Território*, um dos pilares dos IBPT, circula entre duas extremidades, sendo uma a “estrutura democrática” bem formulada, inserida nas flutuações políticas da Casa religiosa e outra é o “respeito dos membros

do Templo religioso às divindades que regem o Terreiro tradicional” – Iemanjá e Ogum Abassê.

Compreende-se que esta capacidade está amparada e bem concretizada nos alicerces funcionais do Templo religioso, sendo este, um dos pilares positivos do funcionamento e estabilidade do Terreiro tradicional, trazendo harmonia aos processos decisórios e coesão grupal frente às escolhas e demandas.

O próximo campo de análise é a *Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo*, que é responsável por analisar a extensão do território; biodiversidade; uso de línguas ancestrais em cerimônias; a educação do povo de Terreiro tradicional e entre outros elementos atrelados a manutenção e perpetuação dessa cultura.

O Terreiro tradicional tem uma extensão de aproximadamente 15 metros de frente e de 32 metros de fundos, chegando a 6,25 metros de área a ser explorada, ou seja, área com potenciais de investimentos futuros. Sendo localizada no contexto urbano, a Casa não conta com reservas naturais em seu terreno, fazendo menção apenas ao rio dos Sinos que transcorre pelas proximidades.

A Casa de religião possui uma regulamentação municipal, como residência, no nome de Elisabete da Silva. Em relação às áreas de cultivo de alimentos e ervas, possuem-se duas zonas próximas da comunidade, entretanto, não se tem mensuração ou cartografias destes espaços. Essa relação da vida metropolitana e o plantio não se atualizam como um solo potente na vida funcional do Terreiro tradicional, pois as necessidades de consumo e colheita prejudicariam em ampla escala as atribuições dos membros do Templo no cotidiano.

Nota-se que a conjuntura espacial do Terreiro tradicional é bastante limitada, contudo, denotamos este fator à adaptação da Casa de religião ao meio urbano. Por essa questão, não se precisa cultivar seus mantimentos, porque eles são encontrados no comércio local em grande abundância.

Assim, a lógica de abastecimento alimentar não funciona pelo modelo direto de plantio e cultivo, com o modelo de consumo metropolitano, percebe-se que a dependência dos produtos alicerçados pela indústria é basilar, configurando uma relação de vulnerabilidade que é explicada pela dependência alimentícia externa do Templo religioso.

Sobre a análise dos conflitos territoriais, as problemáticas de demarcações de terras e proteção das mesmas são inexistentes, em razão de possuir uma área urbana demarcada pela arquitetura social local, sendo esta, responsável por regulamentar as propriedades municipais.

A disputa por território se fundamenta em outros campos, o Terreiro tradicional sofre frequentes ataques discursivos, por parte de outras religiões, ataques que se organizam nas disputas de núcleos subjetivos das crenças e costumes do povo, remontando imaginários dos históricos preconceituosos que destacamos na primeira parte deste artigo.

Neste caso, algumas Igrejas Pentecostais e Neopentecostais buscam degenerar as práticas religiosas da Casa de religião, criando um ambiente instável de intolerância religiosa, que se desdobram em outros tipos de preconceitos e discriminações. Segundo os membros do Terreiro tradicional, as decisões e providências tomadas a partir dos desrespeitos são resolvidas com o auxílio jurídico dos órgãos e entidades competen-

tes da região, regimentando e encaminhando os acontecimentos para que esses crimes não saiam impunes.

O fluxo populacional da Casa é outro elemento importante para a manutenção da Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo, no ano de 2017 o Terreiro tradicional manteve 38 membros assiduamente. Chama a atenção que entre o ano de 2015 a 2016, houve o acréscimo de 1 membro, em comparação de 2016 a 2017, tivemos o aumento de 13 membros. Ao analisar um aumento tão efetivo no último ano, percebemos que as estratégias de captação de novos religiosos estão sendo eficientes, revelando que mais de 60% desse público é composto por jovens.

Ao percebermos os números do Censo Demográfico de Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência do IBGE de 2000/2010, analisa-se que os jovens umbandistas ou candomblecistas de 15 a 24 anos não expressaram um aumento na variável que mede a proporção populacional, sendo ela alternada entre 0,2% a 0,3% da população jovem brasileira. Estes números se encontram com a totalidade da população umbandista e candomblecista de todas as faixas-etárias do Brasil.

Esse aumento e o despertar do interesse dos jovens é atribuído à harmonia da dinâmica da Casa, dando espaço e voz para todos e todas, algo que geralmente deriva das capacidades dos líderes espirituais que administram as dinâmicas afetivas dos seus membros.

Toda essa dinâmica de abertura e gestão harmônica gera uma afetividade que circula dentro do Terreiro tradicional, geralmente mencionada por seus integrantes como família. Segundo os religiosos, este signo é o disparador dos afetos da Casa de religião, todo e qualquer problema ocorrido dentro do Templo é resolvido pela via do diálogo, evitando punições ríspidas em um clima bastante nuclear. Segundo as autoridades da Casa, é assim que a Mãe Iemanjá – entidade regente da Casa -, atua no mundo, fortalecendo os vínculos interpessoais e estreitando os laços familiares. Outro elemento que desponta na análise da Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo é que os membros demonstram uma ligação estreita com as autoridades religiosas, determinando parte da sua crença religiosa ao seu funcionamento coletivo e familiar. Desta forma, a espiritualidade não se condiciona a um momento de prática semanal, mas gera diretrizes para ações ao longo de todos os dias, a cada momento, caracterizando-se como um verdadeiro estilo de vida.

Ao analisar os números de confirmações e aprontamentos da Casa, juntamente com nenhuma morte registrada ou afastamentos; avalia-se um amplo crescimento dos adeptos religiosos do Terreiro tradicional nos últimos dois anos, mesmo enfrentando um momento de crise sistêmica que assola todas as conjunturas sociais, políticas, econômicas e religiosas no Brasil. Isto se demonstra, explicitamente, na característica que os religiosos do Terreiro tradicional possuem para professar o seu credo e demonstrar que pertencem a este seguimento religioso, através da utilização explícita das guias usadas, na oralidade, nas vestes específicas da religião, no beijar a mão dos seus Sacerdotes e entre outros atos.

Todas essas manifestações reafirmam a luta pelo enfrentamento

religioso e identitário que os umbandistas exercem diante desta sociedade fragmentada, cheia de crenças equivocadas sobre a Umbanda e as religiões de Matrizes Africanas, mais precisamente, sobre os rituais religiosos trazidos pelos africanos ao Brasil.

Afirma Silva (como citado em Veiga, 2016, p.51), o Terreiro nasce contornando os percalços da escravidão negra no Brasil, assim, cria-se não só um centro religioso, mas um templo de resistência política, espiritual e cultural no cerne da sociedade brasileira.

O pertencimento do povo de Terreiro às práticas religiosas de Umbanda e de Matrizes Africanas possui uma forte influência fora do seu território religioso, agregando outro olhar sobre o pertencimento de uma parcela da população da cidade com a religião brasileira. Há muitos membros do poder público municipal que já estiveram dentro da Casa de religião e, fortalecem a luta para além da alçada religiosa, transformando o Templo religioso em um campo de resistência forte e bem assessorado.

Outro indicador que constrói à Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo refere-se às festividades e a sua funcionalidade de agradecer as divindades, os médiuns e os participantes das cerimônias religiosas. Sobre as festas da Casa de religião, temos a contribuição do pensamento de Bastide (1974, p.118), expressando que além das obrigações religiosas para as suas entidades sagradas, os cultos religiosos remontam os encontros das pessoas vindas de África, contrastando um aspecto político, social, cultural, econômico e de memória a esses povos segmentados e separados pela invasão do continente, rememorando as culturas ancestrais no contexto de São Leopoldo. Ademais, expressa uma fagulha de luta em meio à cultura eurocêntrica brasileira.

As festividades do Templo religioso se organizam da seguinte forma: Iemanjá/Umbanda – 02 de fevereiro, dezembro dia 01 até dia 24. Batuque para mãe Iemanjá e Pai Xangô – mês de outubro inteiro. Homenagem a Ogum – 23 de abril. Preto-Velho e Cosme Damião – mês de maio na homenagem para às mães. Homenagem para mãe Oxum – dia 8 de dezembro. Quando são elaboradas outras festividades, toca-se uma gira²⁰ grande para os Exus, uma vez por ano, geralmente no mês de agosto.

Um elemento relevante a ser mencionado é a festa de Mãe Iemanjá – na praia -, que atinge a marca de 300 participantes. Esses números são alcançados pela união de vários Terreiros tradicionais do estado, na beira do mar, contando também com a participação de simpatizantes da entidade.

Todas essas datas comemorativas, de acordo com as lideranças religiosas, são responsáveis por potencializar o braço forte da Umbanda - a caridade. Toda doutrina da Casa e seus seguidores giram em torno do processo caritativo de levar os bens materiais mínimos necessários e a espiritualidade aos mais necessitados, como processo de crescimento pessoal e espiritual para aquele que protagoniza tais ações.

A principal festividade do Terreiro tradicional está na comemoração do seu aniversário, geralmente, no dia 02 de Fevereiro, em concomitância com o dia nacional das comemorações a Iemanjá ou Nossa Senhora dos Navegantes²¹. Apesar da procura à festa de Iemanjá, os religiosos reforçam que ainda se mantem diversos desafios, como afirma

²⁰ Ritual efetuado com intuito de preparar o território para as entidades virem ao mundo.

²¹ Divindade reconhecida mundialmente por acompanhar e proteger os navegadores nas longas viagens marítimas. Mais informações em: Serra, O., and Vatin, X. Manifestações culturais no Recôncavo da Baía de Todos os Santos. In: Caroso, C., Tavares, F., and Pereira, C., orgs (2011). *Baía de todos os santos: aspectos humanos* [online]. Salvador: EDUFBA, pp. 439-477. ISBN 978-85-232-1162-2. Available from Scielo Books.

Veiga (2016, p.64) são eles: “acesso aos patrimônios culturais/públicos, ameaça à integridade física, livre liberdade de crença e de práticas religiosas”, contudo, fazer religião se torna não só um respeito aos seus ancestrais, mas também um ato político.

Ao chegar ao contexto das expressões linguísticas e corporais ocorridas na Casa de religião, nos situamos nas informações obtidas pela aplicação dos IBPT que registram que 57,89% dos membros do Terreiro tradicional alternam entre as línguas entre Ioruba, Tupi-guarani e Português. O restante do público oraliza somente o português brasileiro.

Esses pequenos elementos das tradições linguísticas e devocionais, nos conduz a transitar por todo o campo híbrido e sincrético que habita o solo do Terreiro tradicional, percebendo que além das formas de resistências políticas e afirmativas, há um campo discursivo que habita os corpos dos participantes, manifestando-se na voz e nos gestos; um movimento de luta contínua que se aflora a cada prática religiosa. (Beniste, 2008).

Por fim, analisamos a inserção de seus membros no sistema formal de educação, o bairro em que a Casa de religião faz parte contém nove escolas – duas de Ensino Médio e sete de Ensino Fundamental, havendo ampla cobertura do modelo formal.

Neste sentido, há uma total integração dos religiosos ao sistema formal de educação, porém se analisarmos o processo formativo vinculado à educação formal, enxergar-se-á a preponderância de pessoas que não completaram o Ensino Fundamental, Médio e Ensino Superior, revelando uma grande taxa de evasão entre os membros do Terreiro tradicional à educação formal.

Sabe-se que no sistema formal de educação, há total falta do ensino e desmistificação da Umbanda e das religiões de Matrizes Africanas aos estudantes. Com o advento da lei 10.639/03, normatiza-se o ensino da história dos afrodescendentes e afro-brasileiros, atrelada a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996), entretanto, é evidenciado o desinteresse da sociedade mestiça em ensinar a importância da contribuição das culturas ancestrais nas escolas. Nesse contexto, parte da comunidade leopoldense se protege, alicerçando a sua cultura e suas formas de racionalidade – branquidade - (Pinheiro, 2014, p.47) aos imigrantes alemães que vieram fugidos da fome e das disputas acentuadas na Alemanha, instituindo, na cidade de São Leopoldo, as suas crenças, costumes e valores, em detrimento de outras culturas.

Pensando nestas estratégias de enfrentamento ao racismo, às discriminações e preconceitos estruturais, alguns mecanismos estão sendo utilizados globalmente, entre eles está a Década Internacional dos Afrodescendentes – 2015 a 2024 -, criada pela Organização das Nações Unidas - ONU, que possui um tripé de ações com objetivo de evidenciar esse sistema de opressão, sendo as estratégias focadas no: *reconhecimento, justiça e desenvolvimento* dos afrodescendentes em todo o mundo.

Desta forma, para analisar a *Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo*, utilizamos 3 eixos: o pertencimento dos religiosos às festividades; o potencial linguístico do povo de Terreiro e o sistema educacional que assiste o Templo religioso.

A relação estabelecida entre a língua formal – português – e as línguas tradicionais: lorubá e Tupi-Guarani, sistematizam uma excelente capacidade de resistência histórica pelo viés enunciativo e discursivo, contrastando um ímpeto de luta global em relação as suas práticas. O sistema formal de educação possui dois fatores analisáveis: a alta taxa de religiosos que abandonaram a educação formal antes de concluí-la e o grande conflito do sistema de saberes tradicional e a educação formal.

Em relação à *Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo*, conclui-se que o Terreiro tradicional possui inúmeras estratégias de enfrentamento às dificuldades, culminando assim, em uma análise extremamente positiva sobre esta capacidade, mantendo vivo e ativo os aspectos que se referem à responsabilidade da Casa, de seus dirigentes e seus integrantes; enquanto que desponta uma vulnerabilidade nos aspectos que concernem à responsabilidade do Estado, principalmente no contexto da educação dos cidadãos brasileiros sobre a sua própria cultura ancestral.

Após a avaliação formulada a partir *Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo*, refletiremos sobre a potencialidade da *Capacidade de Garantir Segurança Alimentar e Saúde* do Terreiro tradicional.

Na Casa de religião, fruto de nossa análise, são adotadas algumas estratégias de cuidado na orientação e na alimentação dos médiuns e divindades. A utilização dos alimentos e substâncias é pensada visando à manutenção da saúde dos religiosos nas suas práticas sagradas. Mesmo se utilizando de mecanismos de cuidado à saúde global dos médiuns, o Terreiro tradicional mantém um número alto de pessoas com hipertensão e anemia falciforme, aproximadamente 8 integrantes dos 38 membros da Casa de religião.

A prática religiosa de doutrinação das entidades, utiliza-se de alimentos e alguns hábitos ligados ao fumo e a bebida alcoólica, tradicionalmente, mas os religiosos afirmam que direcionam as entidades para que elas, no contato com esses elementos, respeitem a saúde do seu médium e a sua capacidade física/corpórea.

Sobre a variedade alimentar e cultural, não conseguimos quantificar, precisamente, os alimentos que não podem ser consumidos no total do repertório alimentício dos religiosos, porém, atingimos um número aproximado de 26,6% de tabus alimentares e restrições no Templo religioso. Esses dados expressam um número substancial de alimentos que não são utilizados nos rituais religiosos: arroz com galinha, arroz com linguiça, cabelinho de anjo e sonho. Esses alimentos não podem compor as práticas religiosas do Terreiro tradicional, seguindo as restrições da doutrina religiosa da Casa. Por sua vez, uma curiosidade que emerge deste campo é o aparecimento da pipoca, que é um alimento muito utilizado em quase todas as cerimônias da Casa.

Outra situação importante é o reuso dos vasos, formas e ornamentos que são utilizados nos rituais de encruzilhada e praia, estes utensílios são devolvidos à natureza somente quando se entende que ela absorverá rapidamente o material, o que não se consegue absorver é reutilizado nos próximos cerimoniais. Ademais, o Templo religioso está inserido no meio urbano de produção e processamento alimentar e, isso legitima um modo mercantil de compra, manejo e utilização dos produtos para os rituais religiosos.

Interpreta-se que a complexidade do meio urbano e sua necessidade de produzir ramificações sociais que estimulem o consumo em massa, atingem também os membros do Terreiro tradicional, afetando os modos de armazenamento de alimentos, entre eles: sementes e produtos alimentícios, que são armazenados em refrigeradores, às vezes, são curtidos em potes e raramente são cristalizados. As sementes, raízes, frutas e grãos que a Casa de religião dispõe não são armazenados dentro do território religioso e, sim, no comércio local, que possui um manejo industrial em relação a esses produtos.

As relações diretas de consumo metropolitano colocam o Templo religioso em uma dependência econômica com as trocas mercantis e manufatureiras, ou seja, se necessitarem de um produto específico para os eventos da Casa, terão que pagar os valores que estão sendo disponibilizados pelo mercado de alimentos e produtos; sendo assim, tornar-se-á um campo perigoso à aproximação da vida religiosa e a dependência financeira exacerbada da Casa de religião.

Em contraponto, a abundância alimentícia, independente do período do ano, derivada da alta disponibilidade do mercado, se torna um fator de proteção às práticas do Terreiro tradicional. A Casa de religião, neste sentido, se protege de variáveis problemáticas, como: estiagem e pragas, fatores que poderiam acontecer na relação de plantio e cultivo.

Com isso, aponta-se um denominador importante nessa questão, que é a resolução desse conflito de dependência e proteção, pelo viés da plantação e cultivo de alguns alimentos, ervas e plantas em um local sustentável, onde se poderia equilibrar as variáveis divergentes e se exerceria uma ligação do fazer religião com a natureza, ligação determinante a cosmovisão umbandista.

A Capacidade de Construir um Ambiente Tranquilo é a quarta capacidade que compõe os Indicadores de Bem-estar para Povos Tradicionais, evidenciando estratégias de resoluções de problemas e acordos constitutivos, que são firmados para manter as regulações da Casa de religião. Aqui se posiciona a análise sobre o papel do conselho, dos diálogos, dos anciões, dos soberanos e dos regimentos internos.

Nesta Casa, há uma compreensão de que os conflitos internos e externos são eventos que fazem parte do cotidiano do Terreiro tradicional, porém, quando tomam certa proporção e não podem ser resolvidos pelas autoridades da Casa, recorre-se aos órgãos competentes do Estado. Aos conflitos internos, temos a lalorixá do Templo que media as problemáticas, usufruindo dos ensinamentos da oralidade e da ancestralidade que são os pilares de conhecimento que circulam na tradição umbandista.

No que tange aos modos de resolver os conflitos, analisaremos 3 experiências diferentes e que apresentam perspectivas distintas, carecendo de interpretações também singulares. O primeiro conflito é de ordem externa e reedita a disputa de território discursivo e de fé entre as religiões Pentecostais e Neopentecostais da região; segundo os religiosos, esses conflitos possuem uma origem histórica e expressam uma instabilidade alta, entre avanços e regressões.

O segundo conflito transita por uma vertente interna, que é o relacionamento entre os membros do Terreiro tradicional. Visto que já houve alguns desacordos e desencontros, esse tipo de ocorrência é resolvido

pela lalorixá ou Babalorixá da Casa, que têm a capacidade de unir as diferenças e extrair a potencialidade de cada desavença; atribuição que é transpassada pela sua ancestralidade e experiência religiosa.

O terceiro conflito é o mais marcante, pois remonta uma briga familiar, onde uma filha da Casa - que não possuía os aprontamentos necessários para trabalhar -, abriu sua própria Casa de religião, gerando uma série de turbulências para o Terreiro tradicional em que foi aprontada na Umbanda. Depois de muitas controvérsias, ela teve sua Casa fechada e acabou falecendo logo em seguida de um ataque cardíaco fulminante.

Tendo em vista a *Capacidade de Construir um Ambiente Tranquilo* como analisador, devemos sintetizar as formas plurais que são utilizadas para a resolução dos problemas. Sobre a disputa discursiva por território com outras religiões – Pentecostais e Neopentecostais -, compreende-se que o Terreiro tradicional se utiliza de estratégias jurídicas e de direito, como o conhecimento da Lei nº 11.635/2007 – Lei Contra a Intolerância Religiosa -, que legitima aos órgãos protetivos do Estado à tutela sobre os Templos religiosos.

Em relação aos conflitos interpessoais do Terreiro tradicional, compreende-se que os fatores subjetivos e religiosos que referenciam o Pai de Santo e a Mãe de Santo, exercem um poder efetivo sobre as eventuais disputas egóicas, trazendo assim um universo complexo de respeito à ancestralidade e hierarquia do Terreiro tradicional.

Ademais, avalia-se que as crenças e as referências religiosas, conforme (Omolubá, 2014, p.8) possuem um fator cicatrizante poderoso, tornando a análise desta capacidade como um dos alicerces da Casa de religião, sendo assim, nota-se a efetiva construção de um ambiente tranquilo. Além disso, de maneira geral, como salientado no início do texto, a Casa possui uma dinâmica própria de organização que varia entre a democracia e a orientação religiosa, essa dinâmica operacionaliza um complexo conformismo, cooperação e a harmonia entre os membros da Casa, que frequentemente referem-se ao seu aparelhamento religioso como semelhante a uma dinâmica familiar, tomada de desafios, mas principalmente interligada por afetos capazes de superar divergências.

Por fim, para a *Capacidade de Autocuidado e Reprodução*, percebemos que o Terreiro tradicional geralmente se provê da água do abastecimento urbano, na falta desta, procura armazenar água em reservatórios parciais, para possíveis situações de emergências que podem ocorrer no território.

Ao seguir o modelo residencial metropolitano, o Templo religioso, assim como as demais residências do local, recebe o abastecimento de água da SEMAE – Serviço Municipal de Água e Esgoto de São Leopoldo -, que distribui água para toda a cidade. No entanto, como a qualidade da água, segundo os religiosos, não supre a qualidade exigida nas cerimônias religiosas, os participantes costumam comprar água potável das fornecedoras locais para as cerimônias.

No que se refere ao saneamento básico, o Centro religioso conta com os serviços de água encanada, esgoto, energia elétrica e coleta de lixo. Por estar arranjado em um meio urbano, possui características similares às moradias da região.

Os acessos aos serviços prestados pelo Estado, ao menos para os religiosos, são eficazes, visto que são disponibilizados para a estrutura urbana, em consequência, a comunidade onde o Terreiro tradicional se insere também é contemplada. O único fator de análise está na qualidade do serviço, que por vezes, deixa a desejar, tanto no abastecimento de energia elétrica, quanto na qualidade da distribuição de água.

No que tange ao modo de enfrentar as doenças fatais com a medicina tradicional, algumas entidades espirituais de referência são evocadas especificamente, são elas: os Caboclos, Pai Oxalá, Preto-Velho, Ossanha e os Exus, além disto, a comunidade em que o Templo religioso está inserido conta com uma unidade básica de saúde – UBS/Feitoria.

O que nos cabe avaliar é a potencialidade que os religiosos demonstram utilizando a sua espiritualidade, a medicina tradicional e a medicina formal, na busca de evitar ou tratar doenças. Sendo assim, percebe-se que com o aparato (tradicional e formal) que seus membros podem contar com uma forte rede de tratamento e cuidado na assistência à saúde para os membros da região. A medicina tradicional (espiritual) amplia as condições de análise da saúde para além da matéria e, a medicina formal se responsabiliza pelo cuidado físico/condicional dos sujeitos.

Conforme as autoridades da Casa, o respeito da medicina tradicional (espiritual) – com a medicina formal (científica) -, interliga um importante impasse contemporâneo que é a relação da espiritualidade, ciência e bem-estar, essa engrenagem funcionando bem, todas as partes se tornam peças potentes da máquina humana.

Os membros do Terreiro tradicional possuem estratégias competentes de combate à contaminação e infecção de doenças epidêmicas e de alto risco. Em suma, há um fator efetivo que é a presença dos cuidados tradicionais, no conhecimento das ervas, no benzimento, na orientação das entidades, para todo e qualquer serviço de saúde; em ressonância, se tem a aproximação do Sistema Único de Saúde do bairro Feitoria – UBS/Feitoria, Unidade de Pronto Atendimento e Hospital da cidade.

Visto que os integrantes pertencentes à Casa de religião estão adaptados ao meio urbano, não existindo nenhuma parteira em sua Casa, os cuidados do parto, vacinas e registros são realizados no sistema formal de saúde. Entretanto, há práticas religiosas que são realizadas nos trabalhos pré-gestacionais e pós-gestacionais, como o benzimento das roupas da gestante e a oração para a Nossa Senhora do Bom Parto.

Percebe-se que o serviço de saúde formal presta a atenção adequada às gestantes, acompanhando-as desde o pré-natal até o parto. Em relação à Casa de religião, os religiosos ficam responsáveis por abençoar a criança e a mãe no pós-parto, orando para Cosme Damião e pedindo que ele acompanhe aquela criança lhe afirmando no lado espiritual.

Ao final da última capacidade analisada *Capacidade de Autocuidado e Reprodução*, temos como fator negativo a qualidade do abastecimento de água da região e a falta de um reservatório de água permanente por parte do Terreiro tradicional, assim como as seguidas interrupções no abastecimento de energia.

Como elemento positivo, vislumbramos uma díade importante, que unifica, para fins de assistência e saúde, a medicina formal e a tradicional, sendo a participação desses dois campos fundamentais na vida dos religiosos, assim, considera-se muito boa a avaliação dessa capacidade no Terreiro tradicional.

CONCLUSÕES

O estudo construído a partir do projeto de aplicação dos Indicadores de Bem-estar para Povos Tradicionais (IBPT) no Ille Africano Reino de Iemanjá Ogum Abassê Pomba Gira Rainha das Sete Encruzilhadas e Exú Rei das 7 Encruzilhadas viabiliza a visualização dos desafios enfrentados pelos povos de Terreiro de Umbanda e Linha Cruzada em todo Brasil. Desafios estes, que se evidenciam na polarização dos preconceitos e conclamam as Casas de religião como protagonistas das suas lutas e resistências, gerindo a manutenção das culturas ancestrais da sociedade brasileira.

Ao trabalhar especificamente com o Terreiro tradicional Ille Africano Reino de Iemanjá Ogum Abassê Pomba Gira Rainha das Sete Encruzilhadas e Exú Rei das 7 Encruzilhadas, assimilamos que as capacidades avaliadas ao longo da aplicação dos (IBPT) são em grande maioria positivas, demonstrando um potente processo de Controle Coletivo sobre o Território; um modelo cultural e social significativo de Agenciamento Cultural Autônomo; uma maneira singular de gestão e uma fortificada Capacidade de Construir um Ambiente Tranquilo; além de instrumentos cruciais de comunicação e parcerias dos sistemas formais e tradicionais de saúde, que garantem uma boa Capacidade de Autocuidado e Reprodução com exceção dos elementos referentes à soberania alimentar, a insuficiência dos serviços prestados pelo Estado de distribuição de água potável e coleta de lixo e, o processo de apagamento cultural relacionado imposição da cultura hegemônica eurocêntrica.

Ao analisar a Capacidade de Construir um Ambiente Tranquilo para se viver despontam potencialidades que demonstram que os religiosos possuem um vínculo forte e afetivo com os seus líderes – Mãe Bete e Pai Marcos -, contrastando um ambiente familiar e espiritualizado que mantém uma organização eficaz de resoluções de problemas. Em relação às vulnerabilidades demonstradas pela avaliação da capacidade, notamos que as suas derivações são fruto da precarização dos serviços prestados pelo Estado, como energia e água de maneira constante e qualificada.

Sobre a capacidade de Garantir Segurança Alimentar e Saúde, demonstra-se um ponto negativo que é a dependência alimentar e ornamentária alicerçada na economia do mercado produtivo, fazendo com que práticas religiosas dependam estritamente do poder de compra do Terreiro tradicional em questão. Como ponto positivo, temos a abundância alimentar do mercado formal, contrastada pela variedade de alimentos, grãos, plantas e raízes em todas as épocas do ano.

Por sua vez, a Capacidade de Agenciamento Cultural Autônomo mostra-se como um dos pilares deste Terreiro tradicional, muito bem

explicitado pela capacidade de mobilização e união cultural para as festividades e cerimoniais. Como vulnerabilidade indicada pela análise dos indicadores, mostra-se a fragilidade das estruturas formais de educação em relação à educação tradicional, negligenciando as leis e normativas constitucionais que preveem o trabalho aprofundado das raízes africanas e indígenas na cultura brasileira.

Ademais, para a avaliação da Capacidade de Autocuidado e Reprodução, averigua-se um forte pilar do Terreiro tradicional, que concilia as forças espirituais da medicina tradicional e o conhecimento científico da medicina formal, ambas unindo forças em prol dos seres humanos e seu bem-estar. A Síntese das capacidades de bem-estar do Ille Africano Reino de Iemanjá Ogum Abassê Pomba Gira Rainha das Sete Encruzilhadas e Exú Rei das 7 Encruzilhadas podem ser analisadas na Figura 1.



Figura 1. Síntese das capacidades de bem-estar do Ille Africano Reino de Iemanjá Ogum Abassê Pomba Gira Rainha das Sete Encruzilhadas e Exú Rei das 7 Encruzilhadas

Por todos esses elementos, somos levados a apontar que o bem-estar no Terreiro tradicional, assenta-se sobre relações construídas sobre a perspectiva dos vínculos familiares e na aderência à orientação religiosa na condução da vida humana, como na saúde, no trabalho, nas relações com os próximos e com a natureza.

Por fim, comprova-se que a consolidação e aplicação de indicadores, especificamente, voltados para a realidade das populações tradicionais e, substancialmente, construídos a partir dos relatos e de-

mandas das próprias pessoas, atingem resultados, satisfatoriamente, superiores aos resultados dos indicadores hegemônicos, no objetivo de captar essencialmente as reais necessidades e características das populações tradicionais.

Seguir investindo em indicadores fundamentalmente economicistas ou que apresentam categorizações gerais para uma população tão diversa quanto a brasileira, significa permanecemos gerando exclusão e ausências históricas, retroalimentando, assim, as ineficiências das políticas públicas principalmente no tocante aos povos originários e neste caso específico, os povos de Terreiro.

Através desse processo, garantem-se os laços afetivos que dão coesão a este povo e potencializam as suas capacidades de reagir aos desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, L. E., Lacerda, L. F. (2017). Indicadores de Bem-estar Humano para Povos Tradicionais: o caso de uma comunidade ribeirinha na fronteira da Amazônia brasileira. *Revista Ciências Sociais Unisinos*; (vol. 53).
- Andrade, J. T. de., Mello, M. L., Holanda, V. M. de S. (orgs.). (2015). *Saúde e cultura: diversidades terapêuticas e religiosas* - Fortaleza: EdUECE.
- Bastide, R. (1971). *As Religiões Africanas no Brasil*. (V. 2), p. 371. São Paulo: EDUSP.
- Beniste, J. Ô. (2008).: *o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra*. (6ª ed.). Bertrand Brasil: Rio de Janeiro.
- Birman, P. (1983). *O que é Umbanda*. São Paulo: Brasiliense.
- Censo Demográfico de 2010* (2010). Recuperado em 18 dezembro, 2018, de <https://www.ibge.gov.br/>.
- Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência de 2018* (2018). Rio de Janeiro, (p.1-215), 2010. Recuperado em 16 de dezembro, 2018, de <https://www.ibge.gov.br/>.
- Carneiro, E. (1991). *Religiões Negras: negros bantos*. Editora Civilização Brasileira.
- Corrêa, N. F. (2006). O Batuque Do Rio Grande Do Sul. *Antropologia De Uma Religião Afro-rio-grandense*. (2º ed.). Editora: Cultura e Arte.
- Follmann, J. I., Pinheiro, A. A., Bertuzzi, D., Santana, J. F. de., Damasceno, M., Jacobsen, M. A., Costa, R. A. Rodrigues, S. C. R. C. (2017). *Processos de identidade, relações étnico-raciais e relações religiosas*./ Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais; Centro de Cidadania e Ação Social; Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas; Universidade do Vale do Rio dos Sinos. – São Leopoldo: Casa Leiria.
- Fontenelle, A. (1963). *A Umbanda através dos séculos*. Editora Aurora.
- Garcia, C. de P. (2016). *Saúde e Doenças na Religião de Matriz Africana*. *FRAGMENTOS DE CULTURA*, Goiânia, (vol. 26), n. 2, pp. 249-259, abr./jun.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*; tradução

- Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. (34^a ed.) – São Paulo. Guimarães, R. (2010). *A provável tenda de Umbanda mais antiga do RS*. Recuperado em 28 dezembro, 2017, de <https://registrosdeumbanda.wordpress.com/2010/09/02/a-provavel-tenda-de-umbanda-mais-antiga-do-rs/>.
- Haag, C. (2011). *A Força Social da Umbanda*. Pesquisa FAPESP.
- Lacerda, L. F. (2016). *Por uma Sociologia das emergências: Perspectivas de emancipatórias nos territórios de ausências amazônicas*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Unisinos – Tese de Doutorado. São Leopoldo, RS, Brasil.
- Lei n° 10.639, 09 de janeiro de 2003 (2003). Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 16 de dezembro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- Lei n° 11.635, de 27 de dezembro de 2007 (2007). Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. Brasília, DF. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11635-27-dezembro-2007-567636-publicacaooriginal-90930-pl.html>.
- Moura, R. (1995). *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. RJ: Coleção Biblioteca carioca. Negrão, L. N. (1993). *Umbanda: entre a cruz e a encruzilhada*. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, 5.
- Paulo, 5 (1-2): 113-122, 1993 (editado em nov. 1994). *O Desembarque dos Primeiros Imigrantes Alemães no Brasil*. Recuperado em 28 dezembro, 2017, de http://www.jornalvs.com.br/_conteudo/2014/07/noticias/regiao/66746-o-desembarque-dos-primeiros-imigrantes-alemaes-no-brasil.html.
- Oliveira, J. H. M. de. (2007). Entre a Macumba e o Espiritismo: uma análise comparativa das estratégias de legitimação da Umbanda durante o Estado Novo. CAOS - *Revista Eletrônica de Ciências Sociais* (N° 14. pp. 60 – 85). Recuperado em 12 fevereiro, 2018, de <http://paginas.cchla.ufpb.br/caos/n14/3Entre%20a%20macumba%20e%20o%20espiritismo.pdf>.
- Omolubá. (2014). *Doutrina e práticas umbandistas: cadernos de Umbanda / Omolubá*; coordenação Diamantino Fernandes Trindade. -- São Paulo.
- Organização das Nações Unidas (ONU). *Década Internacional dos Afrodescendentes*. Recuperado em 24 fevereiro, 2018, de <http://decada-afro-onu.org>.
- Ortiz, R. (1999). *A Morte Branca do Feiticeiro Negro*. (2^a ed. p.17). São Paulo: Brasiliense. Pinheiro, A. A. (2014). *O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e mi-*

- litante*. / Adevanir Aparecida Pinheiro. (vol. 1) – São. Leopoldo, Casa Leiria.
- Pinheiro, A. A. (2015). *África e afrodescendentes no sul do Brasil: história, religião e educação* – (vol. 2, 128 p.). São Leopoldo: Casa Leiria.
- Pinheiro, A. A., Follmann, J. I., Assumpção, J. E. (2016). *Memórias reversas e a educação das relações étnico-raciais*. – São Leopoldo: Casa Leiria.
- Prandi, R. (2004). *O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso*. São Paulo. Portaria Brasil. Recuperado em 28 dezembro, 2017, de <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/08/populacao-brasileira-passa-de-207-7-milhoes-em-2017>.
- Rodrigues, N. (1935). *O animismo fetichista dos negros bahianos*. (2ª ed). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Santos, B. de S. (2007). *A Crítica da Razão Indolente: Contra a lógica do desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. C. (2012). *O Proselitismo religioso entre a Liberdade de expressão e o Discurso de ódio: a “Guerra santa” do Neopentecostalismo contra as Religiões afro-brasileiras*. Brasília.
- Sawaia, B. (2005). *As Artimanhas de Exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, A. R. de. (2015). A livre religiosidade e a compulsória ciência do sociólogo da religião. *Revista: Contemporânea/Dossiê Desafios contemporâneos da sociologia da religião*. (vol.5, n.2).
- Silva, M. L. (2004). *Racismo e os efeitos na saúde mental*. I Seminário Saúde da População Negra. Recuperado em 23 fevereiro, 2018, de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sec_saude_sp_saudepop_negra.pdf..
- Silva, V. G. da. (2005). *Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira*. Editora Selo Negro.
- Silveira, H. (2012). Gbobo ohun ti a bà se ni ayé l’á o kunlè rò ni Órun: processo escatológico no Batuque do Rio Grande do Sul. In: *Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa identidade! da Escola Superior de Teologia* (Faculdades EST). (vol. 17, n. 02, pp. 247-258). Recuperado em 09 janeiro, 2018, de <http://www.est.edu.br/periodicos/index.php/identidade> Identidade!
- Veiga, C. K. (2016). *Comunidades africanas no Brasil: a exclusão social e a diversidade cultural do povo de terreiro e sua proteção pela OIT*. (212p.). Curitiba: Juru.

Tramas/*Maepova*

Dossier

Dossiê

Etnografías colaborativas con niños,
niñas y jóvenes en América Latina.
Temas, problemas y hallazgos

Etnografías colaborativas com crianças e jovens na
América Latina. Problemas, problemas e descobertas

Collaborative ethnographies with children and young people in
Latin America. Issues, problems and findings

Coordinadoras / Coordenadoras / Coordinators

Verónica Di Caudo

Instituto Superior de Formación Docente 50, Provincia de Buenos
Aires; Universidad Católica Argentina (UCA) y Red Internacional
de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN)

Diana Milstein

Centro de Investigaciones Sociales (CIS), Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Instituto
de Desarrollo Económico y Social (IDES) y Red Internacional
de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN)

Etnografías colaborativas con niños, niñas y jóvenes en América Latina. Temas, problemas y hallazgos

Etnografías colaborativas com crianças e jovens na
América Latina. Problemas, problemas e descobertas

Collaborative ethnographies with children and young
people in Latin America. Issues, problems and findings

Dossier | Dossiè

Verónica Di Caudo

Instituto Superior de Formación Docente 50
Universidad Católica Argentina
Buenos Aires / Argentina
verodicaudo@hotmail.com

Diana Milstein

Centro de Investigaciones Sociales
Instituto de Desarrollo Económico y Social
Buenos Aires / Argentina
diana_mils@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

Entre los años 2016, 2017 y 2018 la Red Internacional de Etnografía con niñas, niños y jóvenes (RIENN), con el aporte de veintisiete etnógrafas y etnógrafos, elaboró un estado del arte de la etnografía colaborativa con niñas, niños y jóvenes (NNJ)¹ desarrollada entre 1995 y 2016 en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México. La primera publicación de este estudio se concretó en un libro electrónico (Jaramillo y Fernández, 2018)² y reúne informes de la investigación llevada a cabo en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. Este dossier es una segunda publicación con resultados de dicho estudio que incorpora etnografías realizadas en México y presenta descripciones y análisis reflexivos etnográficos acerca de las investigaciones colaborativas con NNJ. Se logra así un resultado que va más allá de la presentación del estado del arte sobre esta modalidad de etnografía colaborativa. Intentamos alcanzar un triple propósito: dar visibilidad a los aportes de la etnografía colaborativa con NNJ en ámbitos como educación, salud, trabajo, política, migración, derecho, estudios sociales sobre niñez y juventud; mostrar debates, retos y desafíos que plantea esta modalidad de investigación; y poner en discusión el lugar ético y político de NNJ, académicos y académicas colaborando en procesos de construcción de conocimiento.

Los seis artículos que conforman este dossier revelan el poder teórico etnográfico que es posible alcanzar cuando las acciones y las interpretaciones de NNJ se toman con seriedad. Ofrecen un poderoso contraargumento para cualquiera que pueda cuestionar las habilida-

¹ No todos los artículos de este dossier utilizan la nomenclatura NNJ o la "x" para referirse al género como en esta presentación. Como coordinadoras hemos aceptado las diferentes formas en que se mencionan respetando los momentos particulares de debate que se producen en la región latinoamericana.

² *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*. Jaramillo, J. y Fernández, S. (Eds.). (2018). Buenos Aires, Argentina: RIENN. Libro digital. PDF

des de NNJ para dar forma a la vida social, desarrollar conocimiento del mundo que les rodea y describirlo utilizando el enfoque etnográfico. Y, como apuntan Silva, Dantas, Borges y Oliveira, todas las producciones leídas y analizadas en los artículos que constituyen este dossier, “enfocan debates analíticos cruciales y tan diversos como lo son los modos de existencia de niñas, niños y jóvenes”.

Cinco artículos están elaborados a partir de los temas, problemas y hallazgos que emergieron de las investigaciones etnográficas realizadas por equipos de etnógrafxs y NNJ en diversos contextos espacio-temporales en Latinoamérica. Y un sexto artículo muestra reflexiones sobre las posibilidades de comprensión de la temática de migración y violencia transnacional, cuando NNJ colaboran en la producción de conocimiento. Los seis trabajos sorprenden no sólo porque tratan acerca de NNJ haciendo etnografías, sino también por el análisis reflexivo sobre las etnografías leídas. Es decir, lxs autorxs concibieron sus argumentaciones utilizando el diálogo entre tres reflexividades: las de quienes elaboraron las etnografías (investigadorxs nativxs que incluyen NNJ), las de lxs autores como sujetos social y culturalmente posicionados en general y como académicxs, en particular. Esto implica que cada trabajo es una etnografía de las etnografías que exhibe cómo lxs autores practican relaciones de alteridad cuando las interlocuciones se llevan a cabo con los textos.

APORTES A CAMPOS DE CONOCIMIENTO

La etnografía colaborativa a la que se refieren los artículos de este volumen no reduce el sentido de esa colaboración a sumar voces, actuaciones, ilustraciones, dibujos, etc. de NNJ. Las revisiones de las investigaciones muestran cómo con la participación de NNJ como interlocutores y etnógrafxs, los estudios incorporan percepciones y sentidos de los mundos sociales, construyen datos y plantean problemas de investigación que no son visibles, ni enunciados de las mismas maneras, en trabajos sobre tópicos similares, realizados sin la colaboración de NNJ. Las formas de preguntarse de lxs NNJ, interactuando con los problemas de conocimiento de investigadorxs, producen nuevas maneras de percibir, redefinen preguntas y problemas, reorientan el trabajo de campo y la representación de resultados.

Por ejemplo, Huerta, Clemente y Córdova, en diálogo con un estudio transdisciplinar entre la etnografía, el medio ambiente y la zoología, describen cómo las interpretaciones de niños cazadores de aves desplazaron la pregunta que vinculaba la caza con razones ambientales. Las investigadoras académicas comprendieron que la caza representaba una fuente de conocimiento sobre las aves y desbordaba la problemática medioambiental tal como era concebida por ellas mismas. De manera similar también en México, una investigadora con la colaboración de niñas afro-descendientes descubre su papel como cuidadoras en el circuito migratorio transnacional. Este hallazgo resulta trascendente porque incorpora sujetos a las redes y negociaciones familiares en contextos migratorios que renuevan preguntas. Ambos procesos nos colocan ante lo que Huerta, Clemente y Córdova denominan “cogene-

ración de conocimiento". Es decir, lxs etnógrafxs explicitan los procesos de interacción con lxs NNJ enfatizando cómo los hallazgos que se producen son resultado de percepciones, revelaciones y comprensiones compartidas con ellxs. Develar las relaciones entre la caza y el cuidado del medioambiente, en un caso, y la intervención de niñas cuidadoras para explicar dinámicas de redes familiares en el otro, son descubrimientos generados por la colaboración entre investigadoras y NNJ.

De manera similar, la revisión sobre investigaciones en Colombia evidencia como lxs pesquisadorxs crean escenarios para compartir con NNJ emociones, explicaciones y comprensiones sobre temas que atraviesan vivencialmente a todxs. Esta es la situación de tópicos como el "conflicto armado" y los "desplazamientos internos". Carreño y Camargo relatan que un equipo de investigación interesado en el estudio de "violencia escolar", logró abordar tensiones y críticas a la comprensión que difunde de forma dominante el Estado sobre este tema, a partir de textos escritos por estudiantes que les permitieron percibir y reconocer que, como problema, "violencia escolar" debía entenderse en vinculación con el Estado.

Un ejemplo interesante sobre cómo la colaboración de NNJ reorientó el trabajo de campo y, con ello, las preguntas de investigación, está descrito en el artículo sobre etnografías realizadas en Ecuador. Cuentan lxs autorxs que una etnógrafa seleccionó escuelas y hogares como lugares para hacer el trabajo de campo porque su interés estaba en comprender procesos de socialización en una comunidad shuar. Pero, al redireccionar su trabajo de campo orientada por las niñas y los niños hacia paseos y viajes fuera de la aldea, emergió un camino hacia su descubrimiento: preguntarse por las tensiones entre sus intentos de entender los mundos de lxs niñxs en espacios familiares de socialización y su creciente deseo de caminar con ellas y ellos hacia lo desconocido.

En conjunto, las experiencias etnográficas relevadas y analizadas en los seis artículos presentan evidencias sobre cómo la colaboración de NNJ durante los procesos de investigación, configuran una relación inseparable de la reflexividad activa de lxs etnógrafxs y lxs NNJ. Y muestran que estas modalidades de incorporar a NNJ en procesos de "cogeneración de conocimiento" contribuyen a desnaturalizar y revertir nociones que tienden a infantilizar a NNJ y, con ello, a des-jerarquizar sus apreciaciones y comprensiones de los mundos sociales compartidos.

MODALIDADES DE COLABORACIÓN

La lectura de los seis artículos invita a que lectores y lectoras se familiaricen con una amplia variedad de formas de incorporar a NNJ en estudios etnográficos. Cada artículo permite una exploración de maneras colaborativas y dialógicas de abordar la producción de conocimiento y presenta análisis reflexivos sobre la variedad de formas de involucrar a NNJ en las experiencias etnográficas. Estas variedades son descritas en los distintos artículos tomando en cuenta la cantidad de NNJ participantes, los modos y las condiciones de constitución de equipos de investigación, las características que asumen la participación y la colaboración, la recreación e invención de estrategias participativas, los

aprendizajes para investigadorxs y NNJ, entre los aspectos más relevantes. Los contextos, el trabajo de campo, los sujetos que se involucran en el estudio, el género y la edad de lxs investigadorxs, etc. se constituyen en determinantes para la elección de estas variopintas modalidades de colaboración que “se van haciendo en un ir y venir de preguntas entre todos, rompiendo el esquema vertical de extracción de información y considerando las propuestas e intereses de los antaño investigados”, en los términos de una investigación relevada en Colombia. Por eso, es central atender a los análisis sobre los procesos de construcción de estrategias adoptadas en cada investigación y evitar transformar esas estrategias en “recetas” o maneras pre-formuladas y codificadas de estar, hacer y pensar.

Narran Silva, Dantas, Borges y Oliveira que una etnógrafa en Catingueira tenía serios inconvenientes para interactuar con niñas y niños porque, según la investigadora, en ese lugar y entre esa gente “el mundo infantil era entendido como inaccesible para los adultos”. Intentó, con estrategias diversas, asumir modos de hacer y de ser que la diferenciaban de lxs adultxs de esa comunidad. Una de las estrategias más eficaces para compartir y aprender con lxs niñxs fue invitarlxs a su casa. Junto con lxs niñxs convirtió su hogar en espacio de encuentros etnográficos, donde colaborativamente fueron entendiéndose la adulta con lxs niñxs. El extrañamiento que les provocó compartir con una adulta actividades y conversaciones de otras maneras abrió las puertas para generar reflexividades insospechadas.

El análisis sobre las investigaciones en Argentina describe con detalle procesos de construcción de estrategias consistentes en reformulaciones metodológicas para dar lugar a interactuar con la reflexividad de NNJ dándole prioridad a la comunicación audiovisual y corporal. Según Fernández, Jaramillo y Meo, el acceso a las lecturas de NNJ sobre la realidad no siempre es a través del lenguaje verbal. Por eso ponderan que las investigaciones relevadas muestran los usos de recursos comunicativos tales como dibujos, fotografías, improvisaciones teatrales, juegos de roles, entre otros, como instancias de construcción de conocimiento compartido entre investigadorxs y NNJ.

En conjunto, los relevamientos de investigaciones destacan que las experiencias de co-autoría resultan una instancia innovadora relevante de generación de conocimiento. El lector encontrará referencias detalladas a libros publicados en co-autoría en los artículos que han relevado estudios en Ecuador, México y Argentina.

El trabajo reflexivo implicado en la co-producción abre un camino promisorio para investigadorxs que no intentan agrupar fenómenos en categorías discretas para simplificarlos y etiquetarlos. Por el contrario, reconocen que el “desorden” de las descripciones deja lugar al despliegue de interpretaciones -que incluyen también la participación de los lectores, como afirman en su artículo Swanson y Torres.

SOBRE POSICIONES ÉTICAS Y POLÍTICAS

Las investigaciones etnográficas colaborativas con NNJ, según las argumentaciones de los seis artículos, incluyen entre sus resultados aportes a debates éticos y políticos vinculados, por un lado, a los modos

de comprender a niñas, niños y jóvenes, a las caracterizaciones y definiciones de niñez, infancia, adolescencia y juventud y a sus posiciones y relaciones sociales. Por el otro, a debates relacionados con las propias visiones de la investigación social y de la etnografía, a los roles y posiciones de investigadorxs e interlocutores, a aspectos metodológicos y de escritura, entre los más relevantes.

Los artículos de este dossier ofrecen análisis y manifestaciones que revelan compromisos éticos y políticos asumidos por lxs propixs autorxs. Así, por ejemplo, el artículo de Swanson y Torres sobre las investigaciones que ellas mismas realizaron con niños, niñas y adolescentes migrantes transnacionales, incluye también una denuncia sostenida que busca desestabilizar visiones xenófobas, sexistas y racistas. Denuncia argumentada con evidencias empíricas, a través de descripciones que objetivan esas visiones en comportamientos, acciones, discursos e imágenes, estructuras y prácticas de poder que perpetúan el sufrimiento de NNJ y las formas ilegales de ejercicio de violencia por parte de los Estados.

Tal vez, la frecuencia de estos debates se produzca sobre todo en “estudios con NNJ en alguna condición estructural de vulnerabilidad” por el interés de lxs investigadorxs en aportar a construir una “nueva noción sobre ellos y ellas, junto con los resultados de las investigaciones”, como señalan Carreño y Camargo.

En la mayoría de los casos, estos aspectos emergen a partir del interés de investigadorxs académicxs. A diferencia de las etnografías colaborativas realizadas con adultxs (como por ejemplo las realizadas con comunidades del Cauca en Colombia o con comunidades mapuches en Chile y Argentina, así como tantas otras), en la mayor parte de las investigaciones reportadas en este dossier, lxs colaboradorxs no muestran especial interés o motivación en darle un vuelo ético o político a los resultados de las investigaciones.

En estas investigaciones etnográficas están presentes diferentes concepciones acerca de lxs niñxs, lxs adolescentes y lxs jóvenes. Si bien en algunos casos suponen un debate implícito, en la mayoría de los estudios lxs investigadorxs optan por explicitarlo. De ahí que la lectura de etnografías colaborativas con NNJ también ofrece oportunidades para conocer más acerca los alcances éticos y políticos de dichas concepciones. Y también para advertir que, en los modos de comprender e interpretar de lxs niñxs y lxs jóvenes, no encontramos meras reproducciones de prácticas y conocimientos observados por adultxs, sino construcciones definidas por la inserción ineludible en las relaciones de contexto, como sostienen Silva, Dantas, Borges y Oliveira. Y como muestran los talleres participativos con niñas y niños referidos por Swanson y Torres, cuando revelan cómo “la violencia -física, estructural y normalizada- atraviesa el espacio y las fronteras para perdurar como imaginario y como realidad omnipresente para mucha gente joven”.

FINALMENTE

Este dossier es una invitación a imaginar nuevas formas de hacer investigación y contribuir a la elaboración de políticas sociales en distintos ámbitos buscando fisurar (hasta quebrar cada vez más) la tradición

epistémica de la autoridad de los discursos de lxs investigadorxs, lxs técnicxs, lxs académicxs y lxs profesionales que omiten el conocimiento sobre los mundos sociales de quienes solo cometen el pecado de contar con menos años de vida. Esperamos que los artículos que estamos presentando les permitan, al igual que a nosotras, aprender a apreciar la relevancia que tiene practicar la alteridad para evitar infantilizar, homogeneizar e invisibilizar conocimientos significativos, complejos y valiosos.

En conjunto, todos los artículos muestran panoramas muy ricos sobre las configuraciones que ha tomado la investigación etnográfica con distintos niveles de colaboración de NNJ en América Latina. Los temas y problemas centrales abordados -tales como co-autoría, metodologías, estrategias y otros- revelan hallazgos, dificultades y comparten desafíos. En todos los casos, citan de primera mano fragmentos de investigaciones, y esto permite tener un dossier con capacidad para transformarse en una herramienta de consulta para investigadorxs, profesionales, docentes y técnicxs interesados en la etnografía colaborativa con niñas, niños y jóvenes, así como en las temáticas que las etnografías abordan.

Entre hallazgos y abordajes metodológicos: etnografías con niñas y niños en Argentina

Entre descobertas e abordagens metodológicas:
etnografias com meninas e meninos na Argentina

Between findings and methodological approaches:
ethnographies with girls and boys in Argentina

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
3 de enero de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
17 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
3 de abril de 2019

Silvia Fernández

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires / Argentina
silfernandez17@hotmail.com

Jesús Jaramillo

Universidad Nacional del Comahue
Neuquen / Argentina
jesusnqn@gmail.com

Analía Inés Meo

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires / Argentina
analiameo@conicet.gov.ar

Resumen

Este artículo aborda algunas especificidades de la investigación etnográfica con niñas/os producida en Argentina. En particular, destaca el análisis de las contribuciones originales a temas y problemas de estudios etnográficos, derivadas de la colaboración entre investigadoras/es y niñas/os; así como de las maneras centrales que asume dicha colaboración: por un lado, la interlocución y, por el otro, la co-investigación y/o co-autoría. Para ello, en un primer apartado examinamos los hallazgos que alcanzaron distintas investigaciones en interlocución con niñas/os y, en un segundo apartado, privilegiamos la descripción del proceso de investigación con el objetivo de identificar los recorridos y decisiones metodológicas que habilitaron el registro de las perspectivas de las/os niñas/os y fueron dando forma a resultados y descubrimientos. Finalmente, planteamos la relevancia que asume la participación de las/os niñas/os en la producción de conocimiento y los desafíos en torno de los cuales podrían continuar avanzando las reflexiones sobre la etnografía colaborativa con niñas/os.

Palabras claves: investigación etnográfica, niñas y niños, estado del arte, colaboración, co-investigación.

Referencia para citar este artículo: Fernández, S., Jaramillo, J., y Meo, A.I. (2019). Entre hallazgos y abordajes metodológicos: etnografías con niñas y niños en Argentina. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 153-174.

Resumo

Este artigo aborda algumas especificidades da pesquisa etnográfica com crianças produzidas na Argentina. Em particular, destaca a análise das contribuições originais para questões e problemas dos estudos etnográficos, derivadas da colaboração entre pesquisadores e crianças; bem como as formas centrais em que essa colaboração assume: por um lado, a interlocução e, por outro, a co-pesquisa e/ou co-autoria. Para tanto, na primeira seção examinamos os achados alcançados por diferentes pesquisas em interlocução com as crianças e, na segunda seção, privilegiamos a descrição do processo de pesquisa com o objetivo de identificar os caminhos e decisões metodológicas que permitiram o registro das perspectivas das crianças e deram forma aos resultados e descobertas. Finalmente, discutimos a relevância da participação das crianças na produção de conhecimento e os desafios em torno dos quais as reflexões sobre etnografia colaborativa com crianças poderiam continuar a avançar.

Palavras-chave: pesquisa etnográfica, meninas e meninos, estado da arte, colaboração, co-pesquisa

Abstract

This paper examines how ethnographic research with children have contributed to knowledge production in Argentina. It analyses individual studies to illuminate the ways in which collaboration with children have led to the formulation of original ethnographic research questions and the study of unexplored themes. Furthermore, it unfolds how collaboration takes place: as dialogue, or as co-research/co-authorship. To do so, firstly, it depicts findings of different studies where collaboration with children was crucial. Secondly, it focuses on the description of the research process of several studies in order to illustrate the methodological trajectories and decisions that allowed researchers to record children's perspectives and shape their research findings. Finally, after recognising the centrality of children's collaboration in ethnographic knowledge production, we map different challenges and potential ways to move forward of ethnographic research with children.

Keywords: ethnographic research, girls and boys, literature review, collaboration, co-research.

INTRODUCCIÓN

Entre mediados del 2016 y principios del 2017 realizamos, junto a colegas del grupo miembro de Argentina de la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN), un mapeo inicial de investigaciones etnográficas que, en interlocución con niñas/os, adolescentes y jóvenes, examinaran sus respectivos puntos de vista para el estudio de variados fenómenos sociales (Meo et. al., 2018).

Este trabajo colectivo incluyó el análisis de 73 producciones publicadas entre 1995 y 2016, las cuales fueron identificadas en tres etapas de búsqueda: i) la selección y revisión sistemática de resúmenes de artículos de 30 revistas académicas argentinas y latinoamericanas, ii) la búsqueda de documentos en Google Académico utilizando palabras claves (tales como “etnografía”, “investigación etnográfica”, “antropología” “niños”, “niñas”, y “niñxs”), y iii) el reconocimiento de nuevas citas bibliográficas a partir de los textos encontrados.

La caracterización producida inicialmente permitió enriquecer trabajos con preocupaciones similares, al promover la identificación sistemática de publicaciones pertenecientes a variedad de provincias, instituciones, temas y zonas de conocimiento. De este modo, pudimos conocer que las investigaciones etnográficas con niñas/os en Argentina han crecido significativamente durante la última década, han diversificado los temas de su interés y se han organizado en torno a diferentes “grupos” o “tradiciones de investigación”, algunas de ellas emergentes y otras más consolidadas (Meo et. al., 2018).

Esta primera indagación nos llevó a preguntarnos por las especificidades del trabajo etnográfico con niñas/os, por el tipo de hallazgos que posibilita y por las formas en que quienes investigan se relacionan con ellas/os. Procurando avanzar en la caracterización y análisis de estos aspectos, este artículo se propone focalizar en estudios etnográficos particulares producidos en Argentina con el propósito de visibilizar las contribuciones originales derivadas de la interlocución entre investigadoras/es y niños/as, como de las maneras centrales que asume dicha interlocución. En la primera sección, los trabajos seleccionados muestran cómo trabajar con niñas/os etnográficamente permite producir hallazgos y enriquecer conocimientos existentes sobre variadas temáticas; contribuir a la desfamiliarización de las categorías de quienes investigan y, con ello, al cuestionamiento de maneras establecidas de formular preguntas y problemas de conocimiento. La segunda sección examina las dos modalidades centrales de colaboración: aquellas que se inscriben en la modalidad que hemos denominado “interlocución” y en la que consideramos de “co-investigación” y/o “co-autoría”. Aquí, también nos detenemos en estudios cuya descripción nos permite mostrar cómo se promueve la investigación con niñas/os y de qué maneras se favorecen diálogos, interacciones e incluso maneras colaborativas de producir descubrimientos. Por último, los comentarios finales plantean la relevancia que asume la participación de las/os niñas/os en la producción de conocimiento y los desafíos en torno de los cuales podrían continuar las reflexiones sobre la etnografía colaborativa con niñas/os.

SOBRE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA ETNOGRAFÍA CON NIÑAS/OS

En nuestro país, distintos artículos se han preocupado por mapear las investigaciones etnográficas que desde la antropología y algunas disciplinas afines incorporan a niñas/os como sus interlocutoras/es (García Palacios, Enriz y Hecht, 2014; García Palacios, Bilinkis, En-

riz, Aveleyra, Boffelli, y Boyadjian, 2016) En nuestro caso, el trabajo de la Red anteriormente mencionado identificó estudios pertenecientes a diversas disciplinas y colectivos académicos a partir de una búsqueda sistemática en libros, capítulos y artículos que lograra visibilizar el conocimiento producido a partir de un trabajo etnográfico en colaboración con niñas/os. Esta estrategia permitió reconocer diferentes zonas de conocimiento, temas y preguntas de investigación. Asimismo, el resultado de este ejercicio (que no se pretende completo ni cerrado) permitió delinear grandes núcleos de preocupaciones que han motorizado la producción de conocimiento en nuestro país (Meo et. al., 2018). En diálogo con esos hallazgos, en lo que sigue presentamos una descripción analítica de producciones en relación a diferentes temas que se desprenden del reconocimiento de categorías utilizadas por las/os autoras/es en sus investigaciones y la identificación de similitudes en torno a zonas o problemas de conocimiento construidos. En cada uno de estos estudios, las/os autoras/es logran mostrar expresamente las “sorpresas”, los descubrimientos y/o aprendizajes producidos en relación a la participación de las/os niñas/os en el proceso de investigación.

Experiencias formativas y aprendizajes situados

Ligada a esta primera temática, encontramos la investigación de Szulc (2013) centrada en los “aprendizajes contextualizados”¹ entre niñas/os mapuches de la provincia del Neuquén. A través del registro de actividades formativas no escolares implementadas por organizaciones con filosofía y liderazgo indígena y los intercambios cotidianos entre sí, la autora logra indagar el modo en que esos aprendizajes son producidos. Resulta particularmente ilustrativo lo manifestado por un niño de diez años sobre las palabras en *mapuzugun* que su maestra le enseñó pero que él dice saber. Ante la pregunta de la investigadora “¿quién te enseñó?” la respuesta del niño es categórica: “eso me enseñé con los chicos, allá en la ruka”. Esto le permite a la investigadora reflexionar sobre su propio sentido común según el cual si un/a niño/a sabe algo es porque alguien – adulto- se lo enseñó, y “el proceso claramente diferente del planteado por la clásica teoría de la socialización, en tanto no es lineal, unidireccional ni individual, siendo el niño junto con sus pares agente de su propio aprendizaje”. La transformación realizada por este niño del verbo “enseñar” en un verbo reflexivo y a la vez colectivo, hizo que la investigadora pudiera advertir “un uso creativo del lenguaje que logra comunicar esta ‘otra’ forma de aprender (p. 40), aquel que se realiza en contextos reales y situaciones cotidianas que tienen significado y valor para el niño y para su vida en comunidad. A partir de este intercambio con el niño, la investigadora advierte, entonces, “un tipo de práctica hegemónicamente invisibilizada por el sentido común, que suele acotar el concepto de ‘aprendizaje’ a la instrucción uniformada y explícita impartida por adultas/os con título habilitante en ámbitos formalizados y estandarizados”. Asimismo, al analizar el tipo de contenido que las/os niñas/os “se enseñan”, el trabajo arroja luz para comprender cierto “desplazamiento entre la perspectiva de algunas/os niñas/os y el planteo de las organizaciones que enfatizan la

¹ El uso de cursiva y el entrecorrido refieren a frases, categorías o expresiones tomadas de los trabajos analizados.

vigencia de la cosmovisión y cotidianeidad mapuche en el ámbito urbano y sus profundos cuestionamientos a la ruralización de lo indígena" (p. 41-42). De acuerdo a lo que las/os niñas/os evidencian, la relevancia de los conocimientos derivados de las experiencias rurales permite considerar que no se ha desterrado de las representaciones de sus niñas/os el vínculo entre el sentido común que liga el ser mapuche a la vida rural.

Dentro del mismo enfoque y con una preocupación similar, se encuentra el trabajo de Padawer y Enriz (2009), quienes analizan las "experiencias formativas" de niñas/os mbyá guaraní en zonas rurales de la provincia de Misiones. En particular, se detiene en los aprendizajes situados y los saberes implicados con la participación de niñas/os en actividades que acontecen en la "producción familiar doméstica" y las "prácticas lúdicas". A penas avanzado el texto, las autoras describen que a raíz de la ausencia de una "gran cantidad de adultos" de la Aldea Antigua, un hombre le indica a un niño controlar las trampas de caza para entregarle lo obtenido a su madre. Según el relato de las autoras, este niño se encargó de "visitar las trampas" en varias ocasiones "probablemente dado que su aporte constituiría el único producto animal para consumo en esos días". El relato muestra que su tarea fue reconocida por adultos y pares, incluso acompañada por plegarias por parte de los primeros el día anterior a su partida. El análisis de estos registros, permite a las autoras advertir la utilidad del concepto de "experiencia formativa" y discutir con nociones dominantes que explicarían el suceso como trabajo infantil. El uso de esta categoría logra también incorporar la comprensión de lo que ocurre en las actividades de juego. La participación en uno de los juegos, llamado por algunas/os niñas/os como "el camión", que consistía en llevar todo lo que se tenía "a mano" en "un carro de madera con ruedas" (como utensilios, cáscaras de frutas, niños pequeños y los grandes que lo conducían); es lo que permite que las autoras puedan reconocer aprendizajes de conocimientos "de la realidad menos inmediata, producidos a partir del juego en el grupo de pares". Pues, en las cercanías del núcleo de Aldea Antigua "se extraen rollos de madera que son transportados en estos vehículos", lo que hace posible pensar en aprendizajes a partir de la observación de manera directa de instrumentos y procedimientos de trabajo en sus salidas del núcleo con adultas/os.

Socialización y procesos de identificación

Con respecto a la producción de conocimiento en torno a esta temática, el trabajo de García Palacios (2011) examina dicha relación para el caso de las identificaciones religiosas y sus vinculaciones con las identificaciones étnicas en un "barrio toba (*qom*)" del Gran Buenos Aires. Aquí la interlocución con niñas/os permitió a la investigadora advertir la complejidad que conllevan tales procesos, alejándose de algunas explicaciones lineales que unen el "ser toba" a saber "el evangelio". Tal como la autora reconstruye en el texto, de las dos iglesias evangélicas del barrio a una de ellas (la Iglesia Unida) sólo asisten tobas, mientras que de la otra (Iglesia de Jesucristo Pentecostés) participan personas no tobas, que viven en diferentes barrios. Sin embargo, esto

no es vivenciado sin tensiones. Muestra de ello es el diálogo sostenido con dos niñas, en el que una de ellas contó a la investigadora que el pastor junto a su mujer está “construyendo la Iglesia” (refiriéndose a la Iglesia Unida, la cual funcionaba transitoriamente en el comedor por falta de espacio propio). Ante este comentario otra niña (nieta de la pastora de la otra Iglesia) replicó que estas personas “no tenían la firma registrada para tener iglesia”, y agregó en tono grave: “Es un comedor y no una iglesia”. Esta situación llevó a destacar algunas de las tensiones en torno a la religiosidad: mientras para algunos para “ser evangelio” hay que “ser toba”, para otros no “ser toba” no excluye la posibilidad de “ser evangelio”. Asimismo, los recorridos que realizan las/os niñas/os en relación a los espacios religiosos resultan significativos para comprender los procesos identificadorios. En principio, muchas/os de ellas/os asisten a una escuela católica, y participan por ello de algunas de sus actividades. Pero centralmente participan del “culto”. A partir de conversaciones sobre dibujos realizados durante un taller, la autora identifica el carácter cotidiano de estas actividades vinculadas con el Evangelio: mientras que una niña cuenta que “de día juega con su vecina y a la noche asiste al culto”, otra dice “me levanto y hago mis cosas, lo que tengo que hacer y voy a la iglesia”. Para la investigadora las/os niñas/os muestran cómo el deseo de participar en la iglesia depende en gran parte de su “propio interés y agencia”, aun cuando ello pueda implicar “que te empiecen a cargar”, tal como expresó un niño. De este modo la investigadora concluye que, hasta la llegada de la adultez, las personas participan de los distintos espacios y se vinculan con distintos conocimientos que no serán requeridos como obligatorios para ser tobas. Las/os niñas/os asisten a la iglesia más por interés que por obligación, del mismo modo que participan de los juegos religiosos de la escuela católica, y asisten a iglesias a la que no sólo van tobas.

Otro análisis sobre las producciones identitarias y los procesos de socialización puede verse en la investigación de Jaramillo (2015) y su trabajo de campo en colaboración con niños del barrio Toma Norte de la ciudad de Neuquén. En este caso, el autor se detiene en el análisis de la noción nativa del “choreo” íntimamente relacionado con las construcciones identitarias masculinas en el contexto del barrio. El autor advierte cómo los niños atribuyen otros sentidos al robar o “chorear” respecto de otros niñas/os y adultas/os del lugar. La experiencia en un cyber puede ser considerada un evento crucial para entender el fenómeno del “choreo” en el grupo de amigos y el barrio. Inesperadamente, el investigador se encontró escapando junto con los niños del lugar sin pagar media hora de juego extra. Los niños tenían las monedas suficientes para solventar esos minutos, incluso sabían que podían recurrir a la ayuda del investigador para pagarlo, pero aun así decidieron escapar. Una vez afuera, fue evidente la burla que los niños hacían al caminar acompañada con gestos corporales de grandeza como sacando pecho y al mismo tiempo riéndose del dueño del local. “A los ojos de estos niños, aquello era una actitud de viveza, en la que destacaban la habilidad para marcharse sin pagar” (p. 120). Esta situación le permitió al investigador advertir una valoración positiva del “choreo” y, al mismo tiempo, reconstruir otras situaciones también valoradas positi-

vamente por los niños, como cuando robaron películas en los puestos de una feria barrial o el robo de un par de juegos y una cámara de fotos en la escuela. En las explicaciones de las/os adultas/os estos hechos parecían estar sancionados social y valorativamente como inmorales/ilegales, mientras que para los niños aquello se constituía en experiencias donde exhibir sus virtudes de valentía, rapidez y coraje, muy ligadas a los modos de legitimarse como masculinos. La posibilidad de experimentar y registrar estos modos de actuar de niñas/os, fueron clave para captar una perspectiva central de interpretación en la investigación: un principio de acción aceptado como legítimo y reconocido como *capital simbólico* que proveía una forma de prestigio y distinción masculina dentro del sistema de relaciones y posiciones personales del que forman parte. De este modo, el etnógrafo pudo entender que

los distintos modos de actuar que pueden presentarse en sectores populares como los que aquí se presentan, no deben ser analizados en términos de irracionalidad, anomia o falla moral, sino como modos alternativos de socialización en los que se pone en juego una serie de prácticas y sentidos de género que permiten integrarse al flujo de la vida social del barrio y la ciudad. Esa diversidad y complementariedad de conocimientos, habilidades, intereses y vínculos que los niños despliegan a través del robo son vitales para enfrentar los cambios económicos y los procesos históricos presentes en sus contextos (p. 132).

Usos y conflictos de la lengua en contextos bilingües

El aporte de la etnografía con niñas/os al estudio de los usos y conflictos entre lenguas en contextos bilingües se evidencia en el estudio de Hecht (2007), en el cual la participación de las/os niñas/os permitió revisar los diagnósticos sociolingüísticos en torno a una comunidad indígena radicada en Buenos Aires. La comunidad toba de Derqui, en la que se desarrolla este trabajo, nace como resultado de un proceso migratorio que atraviesa el pueblo toba, radicado originalmente en el Gran Chaco. Tal como caracterizan los miembros adultos de la comunidad, la vida en la ciudad ha implicado una suerte de “desplazamiento” del toba al español, por lo que las/os niñas/os “no hablan toba”. En este sentido y por demanda de miembros de la comunidad hacia las investigadoras que visitaban el barrio, se organizaron talleres con niñas/os tobas, con la finalidad de “revitalizar” y “fortalecer” la lengua. Entre las situaciones que la investigadora recupera de las interacciones con las/os niñas/os en el marco de los talleres, se encuentra una actividad pensada para elaborar un “diagnóstico sobre la competencia lingüística de los participantes”. Se les pidió a las/os niñas/os que dijeran una palabra en toba y la explicaran, para luego dibujar el significado de la emisión. Esto le permitió advertir que todas/os las/os niñas/os conocían palabras en toba, mientras algunos sabían frases enteras, otros sabían palabras sueltas, siempre vinculadas a situaciones u objetos del ámbito doméstico cotidiano. La investigadora también destaca interacciones en las que, mediante juegos, las/os niñas/os utilizaban palabras en toba, por ejemplo, en varias ocasiones

jugaban con el significado de la palabra "abuela" en lengua toba (es decir *come*) y el significado del verbo comer en español. En otro tipo de actividades del taller cocinaron *nauole*, una comida típica del pueblo toba. Mientras realizaban la preparación, se pusieron en evidencia situaciones como juegos para adivinar quién sabía más palabras en qom referidas a la comida como harina, masa, fuego, agua, entre otras. En ese contexto, muchas/os niñas/os hicieron chistes imitando perfectamente la entonación y acentuación del toba pero con palabras en español tales como decir *fuegó* en vez de *norec*. De este modo, la participación de las/os niñas/os permitió a la investigadora advertir que, lejos de que las/os niñas/os toba de Buenos Aires no "saben" la lengua como diagnosticaban diferentes personas, la mayoría conoce y utiliza palabras, su entonación, formas y contextos de uso. Para la investigadora esas/os niñas/os poseen una "competencia receptiva" o "conocimiento receptivo" producto de su socialización en distintos espacios con sus familiares, generalmente adultas/os, o niñas/os recién llegados del Gran Chaco, quienes se comunican en lengua toba.

En un sentido similar, Gandulfo (2016) realizó una investigación en escuelas de una zona rural de Corrientes, recuperando dos experiencias de trabajo con niñas/os acontecidas en una investigación cuyo objetivo fue caracterizar sociolingüísticamente la zona donde están insertas las escuelas. Tal como explicita la investigadora, en dicha zona operaría lo que denomina el "discurso de la prohibición del guaraní", cuyos destinatarios centrales son las/os niñas/os. La operatoria de este discurso es lo que en buena parte explica el motivo por el cual las personas no se identifican, de primera mano, como hablantes de guaraní. En la primera experiencia analizada, tres niñas de 5° y 6° grado consultaron a los niños más pequeños sobre su competencia lingüística en guaraní. Mientras que, anteriormente, la investigadora adulta les había preguntado sobre el tema de diferentes maneras, recibiendo como respuestas miradas sostenidas, silencios, o negaciones con el gesto de mover la cabeza, las niñas obtuvieron respuestas muy diferentes. Los resultados del censo organizado por las niñas dieron un porcentaje muy alto de niñas/os bilingües. Pero esto no es lo único a destacar, pues al "censar" a sus compañeras/os, las niñas establecieron categorías de aprendizaje del castellano al identificar que las/os niñas/os hablaban "bien", "más o menos" o "mal", lo cual dio a la investigadora pauta de la graduación valorativa de un aprendizaje, considerando el castellano como una segunda lengua que se aprendería en la escuela. Respecto al guaraní, las categorías elaboradas por las niñas señalaban si eran hablantes identificándolos con un "sí" o "no", lo que permitió considerar al guaraní como lengua materna, o lengua de adquisición familiar o comunitaria. En tanto, la manera en que ellas encararon la consulta también mostró sus competencias lingüísticas en guaraní al censar a las/os niñas/os dirigiéndose en esa lengua. La segunda experiencia recupera la realización de entrevistas por parte de las/os niñas/os a la mayoría de los pobladores del paraje, proceso en el que se sucedieron varios fenómenos relevantes para interrogar la caracterización lingüística dominante. En principio, cada grupo de niñas/os entrevistadoras/es contó con al menos un hablante de guaraní, lo que implicó que se identifiquen, para esta tarea, como bilingües niñas/os que an-

teriormente no lo habían hecho. Por otro lado, en la realización de la encuesta algunos eventos de habla permitieron un nuevo diagnóstico lingüístico: uno de ellos fue que las/os niñas/os realizaron todas las preguntas del cuestionario, sin realizar los saltos de pregunta que estaban estipulados ante ciertas respuestas. Por ejemplo, cuando consultaban si hablaban guaraní y las/os vecinas/os respondían que no, igualmente realizaban la siguiente pregunta que indagaba con quiénes hablaban en guaraní. De este modo generaban que muchas personas "se pisaran" permitiendo saber que efectivamente hablaban guaraní. En segundo lugar, la investigadora analizó que la posición de las/os niñas/os entrevistando a las/os adultas/os contradice las normas comunicativas y de comportamiento respecto a los usos del guaraní y sus sentidos, no sólo por ser quiénes indagan, sino también por dirigirse a las/os adultas/os en guaraní o sobre el guaraní. Para sorpresa de la investigadora, finalmente el análisis de los resultados permitió advertir que el 85% de las familias del paraje eran bilingües. Por estos hallazgos, en este trabajo "la participación de las/os niñas/os ha sido nodal para la producción de conocimiento original y lo que es más revelador, inaccesible hasta el momento para la investigadora adulta" (p. 99). Tal como concluyeron y mostraron las/os propias/os niñas/os en un evento escolar en el que cada grupo presentó a familiares y vecinas/os algunos análisis de los resultados, las/os pobladoras/es de su paraje "hablan poco, saben mucho".

Procesos políticos escolares

Finalmente, el trabajo de Milstein (2009) refiere a la dimensión política de los procesos escolares a partir de la reconstrucción de un episodio protagonizado por niñas/os en una escuela primaria de Villa La Florida, localidad situada en el Municipio de Quilmes, al sur del Gran Buenos Aires. Luego de haber estado la investigadora un breve tiempo en la escuela con la intención de estudiar la dimensión política de las prácticas escolares, una niña de quinto año se paró a su lado y le contó que ella y sus compañeras/os habían "echado a una maestra suplente porque pegaba, era mala y siempre gritaba y empujaba a los chicos" (p. 7). Le dijo que la había golpeado ese día que la echaron; la había empujado contra un armario y se había golpeado el hombro. También había empujado a otros y les había "tirado del pelo". "Gritamos todos para que se vaya y vinieron maestras y todo, y la sacaron", afirmó. De este diálogo con la niña -según la autora- emergió una nueva perspectiva para pensar las dimensiones políticas de la vida cotidiana. Lo que la niña dijo modificó la perspectiva del problema de investigación tal como estaba siendo caracterizada por la investigadora en tanto se había propuesto estudiar las tensiones políticas que llegaban y atravesaban las escuelas, a través de la observación, la escucha y la conversación con maestras/os, profesoras/es, madres, padres y demás familiares y trabajadores auxiliares. Desde esta perspectiva, esa pluralidad de actores a quienes daría visibilidad, estaba conformada por el conjunto de adultas/os. Sin advertirlo, su perspectiva participaba de la tendencia más generalizada a despolitizar la presencia de las/os niñas/os y considerarlos al margen de las dimensiones políticas de la vida cotidiana. Sin

embargo, aquel encuentro con la niña le produjo una “conmoción” a esa tendencia y al trabajo de campo en la escuela.

Ese grupo de alumnos del que hablaba la niña y luego también hablaron otros alumnos, maestras y madres, habían protagonizado una ruidosa protesta en la clase, al grito de ¡justicia! ¡justicia! -como más de una vez los argentinos hemos escuchado en manifestaciones callejeras- para enfrentar el maltrato reiterado de una maestra (p. 7).

Mediante esta acción lograron el reconocimiento primero de algunas maestras, luego de la directora y también de las madres y consiguieron que sacaran a la maestra de la escuela. Esta protesta más allá de los propósitos puntuales de las/os niñas/os, produjo un efecto político en los fundamentos de la “pequeña” sociedad escolar básicamente alterando el esquema jerárquico, las relaciones de autoridad escolar y el lugar asignado a las/os niñas/os en la escuela. Este episodio le permitió a la investigadora ver política allí donde se supone que no está, y reconocer como sujetos políticos a quienes por definición están excluidas/os de esa condición tanto en el sentido común y algunas perspectivas analíticas.

Este último trabajo, junto a los anteriores analizados en este apartado, nos ha permitido mostrar que la participación de las/os niñas/os en procesos de investigación etnográfica posibilita producir conocimiento original sobre diversos fenómenos sociales. Estos estudios lejos de referirse sólo a “temas de infancia”, enriquece sustancialmente los problemas abordados. A partir de situaciones de campo que produjeron perplejidad en las/os investigadoras/es -sea por referir a temas de los que habitualmente las/os niñas/os parecerían no participar (como la política o los conflictos en relación a cultos, religiones y etnicidades), o por relatar significativamente situaciones que otros actores habían omitido- las/os niñas/os fueron interlocutoras/es nodales. A su vez, expresiones o situaciones que desde una mirada adultocéntrica podrían haber sido menospreciadas o considerados “erróneas”, aquí fueron comprendidas como eventos que posibilitaron fomentar procesos de extrañamiento en las/os investigadoras/es, acceder a formas singulares que tienen las/os niñas/os de expresar sus perspectivas, y producir conocimiento con y a partir de ellas. En las páginas que siguen trataremos de mostrar cómo se producen estos diálogos en procesos de investigación colaborativa.

SOBRE LAS MODALIDADES DE COLABORACIÓN EN LA ETNOGRAFÍA CON NIÑAS/OS

Toda investigación etnográfica es resultado de la colaboración entre quien investiga y personas de otros grupos sociales o sociedades, las cuales han sido nominadas por la investigación antropológica con términos tales como “nativos” e “informantes”. La colaboración de las/os “otras/os”, sin embargo, ha permanecido muchas veces invisibilizada. Según Reygadas (2014), lo que ha cambiado históricamente es la división del trabajo entre “el antropólogo y sus sujetos de estudio,

las relaciones de poder entre ellos y el valor diferencial que se asigna a sus respectivos saberes” (p. 94). Si bien han predominado maneras de hacer antropología que privilegian las perspectivas de las/os antropólogas/os por sobre la de los sujetos estudiados, éstas formas de producción de conocimiento han sido fuertemente criticadas y revisadas por modelos alternativos, tales como la etnografía dialógica y narrativa, la antropología militante, y la antropología postmoderna. En el caso de las/os niñas/os, a nivel internacional y regional, el desarrollo de la sociología y antropología de la niñez a partir de los años '80 han desafiado el carácter adultocéntrico de la mayoría de las investigaciones.

En Argentina, el proceso de incorporación de los/as niños/as en las investigaciones etnográficas se ha valido de múltiples estrategias para reconstruir sus perspectivas, utilizando las/os autoras/es distintas nominaciones para referirse a las maneras en que las/os niñas/os participan y colaboran, tales como “investigación con niños y niñas”, investigación “en colaboración”, “co-investigación” e “investigación acción participativa”. Estas nominaciones demarcan prácticas que suponen el involucramiento de niñas/os bajo distintas modalidades y en distintos momentos del proceso de investigación. Siguiendo el análisis de Reygadas (2014) sobre la colaboración entre etnógrafas/os e informantes, argumentaremos que la investigación etnográfica en Argentina ha promovido centralmente dos modalidades de colaboración con niñas/os: i) la colaboración entre etnógrafas/os e informantes (llamada por algunas/os autoras/es locales como “interlocución” o “investigación con niños y niñas”); y ii) la inclusión de las/os niñas/os como “co-investigadoras/es” en distintos momentos del proceso de investigación y/o la producción en co-autoría de textos etnográficos. A continuación, describiremos estas maneras de promover conversaciones, diálogos e interlocuciones.

Colaboración como interlocución

La mayoría de los estudios etnográficos aquí analizados producen la colaboración entre investigadoras/es y niñas/os mediante la interlocución, es decir, la participación y/o creación de situaciones comunicativas que posibilitan a las/os investigadoras/es recuperar las “perspectivas de las/os niñas/os”, incorporar “sus voces” y construir saberes a partir de ello. Esto es posible por la caracterización de las infancias que asumen al considerar a las/os niñas/os como participantes activos que otorgan sentidos y colaboran en la construcción de los procesos sociales que los involucran. Algunos trabajos también optan por enmarcar sus investigaciones etnográficas como experiencias de Investigación-Acción (Di Iorio y Seidman, 2013) o de Investigación y Acción Participativa (IAP) con el objetivo de construir colectivamente conocimiento para la transformación de la realidad (Shabel, 2014).

La observación participante es la estrategia dominante para producir interacciones en los estudios analizados, en sus marcos la interlocución se establece en diálogos que revisten diferentes grados de producción por parte de las/os investigadoras/es, es decir, mientras algunos son fruto de encuentros en espacios cotidianos de las/os

niñas/os, como por ejemplo su barrio, la plaza y la biblioteca (Tammara-zio, 2014), el monte (Padawer y Enriz, 2009), hogares convivenciales (Di Iorio y Seidman, 2013), clases y recreos escolares (Heras y Holstein, 2003; Milstein, 2008; Szulc, 2015); otros se establecen en encuentros creados para propiciar la interacción, como talleres y reuniones específicas (Shabel, 2014). Junto a la observación participante las entrevistas individuales (Novaro, 2011; Szulc, 2015), o grupales (García Palacios, 2015) son también estrategias utilizadas para generar interlocución. En aquellos espacios organizados para estimular la participación de las/os niñas/os, las/os investigadoras/es se valen de distintas estrategias, tales como la elaboración de dibujos (Hecht, 2009; Leavy, 2015; Tammarazio, 2014; Padawer, 2011; Enriz, 2009), la toma de fotografías (García Palacios y Hecht, 2009), la lectura y discusión de un cuento (Reybet, 2013), elaboración de narraciones y "free listing" (Padawer, 2011), y la organización de juegos, elaboración de títeres y la creación colectiva de un texto dramático (Mastrangelo, 2015). En la mayoría de los casos los diseños integran diversas estrategias, y en su totalidad las formas de interlocución son contextualizadas y no reducidas a técnicas aisladas. Si bien en estos trabajos se pondera singularmente el lugar de las/os niñas/os, debemos aclarar que sus perspectivas son reconstruidas en diálogo con las/os adultas/os.

A continuación, presentamos una selección de artículos ilustrativos de la colaboración entre investigadoras/es y niñas/os. En estos trabajos se introducen diferentes materialidades puestas en juego en las interacciones: diálogos, dibujos, gráficos, producción de videos y fotografías.

El trabajo de Enriz (2009) se centra en las percepciones infantiles acerca del territorio en una comunidad mbyá guaraní de Misiones, atravesada por conflictos y transformaciones en sus formas de vida, producto de la imposición de los límites territoriales de diferentes estados nacionales, el cercamiento y la consecuente sedentarización. Para aproximarse a las ideas de las/os niñas/os, la investigadora se valió de diferentes estrategias, entre ellas la elaboración de dibujos y mapas de sus aldeas. La observación durante el tiempo en el que desarrollaron las imágenes le permitió advertir que -en todos los casos- comenzaron a dibujar los mapas a partir del diseño de los caminos, ya se trate de aquellos para transitar a pie o bien los caminos de los camiones y los autos, es decir, la ruta. En aquellos dibujos donde aparece la ruta, se colocan las casas de un solo lado y en ocasiones el monte del lado contrario. La investigadora sostiene que eso se debe a que la población circula el otro lado del terreno para cazar, además de bañarse en el río, de hecho en algunos dibujos aparecen animales, junto a la vegetación. También advirtió que mientras que las/os niñas/os detallaban en sus mapas diversos elementos del monte, las niñas dibujaron precisiones sobre sus casas, cuestión que refiere a la mayor movilidad de los varones. Esta centralidad otorgada a los caminos en los dibujos, junto a las conversaciones mantenidas con las/os niñas/os en diversas circunstancias, posibilitaron considerar el lugar preponderante que aún mantiene el desplazamiento en la población mbyá guaraní, pese al proceso de sedentarización a la que se ha visto empujada. De este modo puede sostenerse que la concepción de parcelas individuales no pare-

ce presentar valor para estas/os niñas/os que, en cambio, continúan identificando los caminos como el eje desde donde pensar el territorio.

Otro estudio ilustrativo corresponde a dos investigaciones realizadas en un mismo barrio y con los mismos actores, pero motorizadas por diferentes preguntas de investigación (García Palacios y Hecht, 2009). Como parte del trabajo de campo se llevó a cabo un taller con niñas/os indígenas que viven en un "barrio toba (qom)" en la periferia de la ciudad de Buenos Aires. En dicho taller, nominado "Reconstruyendo las historias del barrio", las investigadoras propusieron diversas actividades, tales como jugar a hacer un programa de televisión con entrevistas; tomar fotos y filmaciones sobre los sitios importantes para ellas/os; diseñar y armar historias de vida personales, autorretratos y mapas de recorridos con las actividades cotidianas. Esta diversidad de propuestas permitió a las investigadoras producir hallazgos para sus respectivos estudios: en el caso de la investigación interesada por los procesos de socialización lingüística, la inclusión de la perspectiva de las/os niñas/os posibilitó comprender que, aunque muchas/os no hablan lengua toba, se proyectan como futuros hablantes, por lo que la aparente contradicción de "ser toba" y "no hablar toba" no sería tal, al menos durante la niñez. En la investigación orientada a analizar las identificaciones religiosas, las/os niñas/os dan cuenta de sus recorridos por los diferentes espacios del barrio, tanto en las dos iglesias "del evangelio", como aquellos propiciados por la escuela católica a la que la mayoría de las/os niñas/os asisten; en este sentido sus perspectivas dan cuenta de la vinculación con los distintos lugares y conocimientos, mediante los cuales van aprendiendo las características esperadas para "ser tobas" y desempeñarse como tales (hablar toba, saber el evangelio, hacer artesanías, etc.). La perspectiva de las/os niñas/os reveló, para ambos estudios, modos no esquemáticos de construir la identidad toba en contextos urbanos.

Por último, nos interesa recuperar la experiencia de Mastrangelo (2015) con niñas/os mineras/os de una comunidad rural del noreste argentino, la cual constituye otra forma de producir interlocución y creación colectiva. Por medio de consignas sencillas que surgían de chistes o tonos de voz que imitaban los dichos de algún adulto, juegos, improvisaciones, dibujos con las puntas de cuarzo sobre la arcilla de la calle, conversaciones, entrevistas, fotografías y talleres de creación colectiva; la autora pudo aproximarse a las perspectivas de las/os niñas/os sobre la minería practicada por ellas/os y sus familias. En el taller teatral, por ejemplo, las/os niñas/os "inventaron personajes que representan los principales grupos en conflicto de su entorno y los dotaron de expresividad e ironía al representarlos en grotesco", mientras que en el taller de plástica "dieron vida a esos personajes en títeres de marote de algo más de un metro de altura y armaron la escenografía (p. 109). La expresión artística mostró precisión como técnica de investigación social que permitió la comunicación no verbal entre niñas/os, y orientó el análisis de las relaciones sociales de producción en la minería a pequeña escala en el nivel microsocioal.

Colaboración como co-investigación y/o co-autoría

En este grupo de investigaciones algunos autores inscriben sus trabajos con niñas/os en la llamada "etnografía en colaboración", haciendo especial referencia a los planteos de Lassiter (2005) y Rappaport (2007) respecto a la manera explícita y convenida que son incluidos las/os interlocutoras/es-colaboradoras/es en un conjunto de tareas que incluyen la co-formulación de preguntas de investigación, el trabajo de campo en colaboración, la co-interpretación de lo que acontece y la producción de documentos en co-autoría. En cualquiera de las diferentes inscripciones, la colaboración en este grupo de estudios es reposicionada en el corazón del proceso etnográfico como principio explícito y guía para la propia investigación. La etnografía colaborativa, entonces, no sólo refiere a la importancia de una relación lo menos asimétrica posible y una válida interlocución, sino que se expande a una forma específica de producir y analizar datos, y escribir resultados en diferentes instancias del proceso de investigación.

Dentro de este enfoque encontramos el trabajo de Gandulfo (2015), quien a partir de una secuencia de fotografías, muestra el recorrido metodológico de un proceso de investigación en colaboración con niñas/os y maestras/os en una escuela de una zona rural de la provincia de Corrientes. Con el objetivo de analizar las características sociolingüísticas de la zona, la autora describe el modo en que unas setenta alumnas/os de distintos ciclos escolares fueron incorporados en el diseño del instrumento de una entrevista, su implementación y el análisis del material. Tal como describimos en el primer apartado, la investigadora caracteriza que en esta zona opera lo que denomina el "discurso de la prohibición del guaraní", por lo que las personas no se identifican como hablantes de esta lengua, en todo caso afirman que "entienden, pero no hablan". Dado que las/os niñas/os son las/os principales destinatarios de la prohibición, resultaba fundamental para Gandulfo, que participaran del estudio. Por ello fueron parte de los distintos momentos de la investigación: la "contratación", el "pre campo", el "trabajo de campo", el "análisis" y la "devolución o presentación de resultados". En las dos primeras etapas se presentaron los objetivos de la investigación, se confirmó la participación de las/os niñas/os, sus docentes, y tras reuniones, se accedió al aval de sus familias. Luego -en el momento de "pre campo"- las/os niñas/os comenzaron a formarse como investigadoras/es. Se realizaron talleres destinados a elaborar y reelaborar las preguntas para el cuestionario, ensayar la práctica de entrevistas, el uso de cámaras y grabadores; también confeccionaron dibujos y mapas del lugar para seleccionar la zona en la que realizarían el trabajo de campo. Las discusiones sobre el guaraní de la que las/os niñas/os fueron parte durante estos periodos permitieron que muchas/os de ellas/os se mostraran entendiendo los intercambios lingüísticos en esta lengua. Dado que en la primera parte de este artículo detallamos algunos sucesos significativos del trabajo de campo con niñas/os de esta investigación, a continuación abordamos el proceso de análisis propiamente dicho y la instancia de "presentación de resultados" a la comunidad. Tal como reconstruye la investigadora, las/os niñas/os con ayuda de sus maestras/os realizaron la categorización de las doce preguntas del cuestionario realizado a la mayoría de las familias pobladoras de la zona de estudio. Para esta tarea habían pre-

parado diferentes listados con las respuestas a cada pregunta, por lo tanto, las/os niñas/os por grado, se encargaban de categorizar todas las respuestas de una misma pregunta como parte de un proceso de análisis clasificatorio propio del método de comparación constante. De este modo elaboraron una síntesis de categorías de cada pregunta del cuestionario, dando lugar a los "informes" que, posteriormente, usaron para la redacción de parte del informe final de la investigación. Estos avances analíticos también fueron mostrados en la Feria de Ciencias de la escuela, mediante diferentes formatos: las/os niñas/os más pequeñas/os habían analizado videofilmaciones de algunas entrevistas sin el audio, y puntualizaban como se había dado la interacción entre las personas, los gestos, los rostros de las/os entrevistadas/os. También hicieron descripciones del espacio físico donde se realizaron las entrevistas. Finalmente, las/os niñas/os más grandes habían elaborado unas conclusiones fruto del trabajo de categorización que habían realizado con las entrevistas, centralmente plantearon que los pobladores "hablan poco guaraní... saben mucho... les gusta hablar pero no se acostumbraron porque pensaban que era de mala educación y muchos les prohibían usarla" (p. 18). La participación de las/os niñas/os durante todo este proceso de investigación, permitió que muchas/os niñas/os se identificaran como bilingües. En esta línea, la investigación en colaboración también abrió preguntas para nuevos procesos investigativos; la interpelación de Ramón (uno de los alumnos investigadores) a la investigadora refiere a ello: "¿Qué vamos a hacer con lo que sale de la investigación?" preguntó Ramón, a lo que la investigadora respondió que eso "era algo a pensar entre todos"; pero él continuó hablando:

Las personas se van a morir algún día y sino reparten el guaraní que tienen se va a perder el guaraní. ¿Por qué las personas no quieren repartir ese guaraní que tienen adentro? Quieren tener como en secreto el guaraní... Las personas quieren que aprendan otras personas pero no saben cómo enseñarle, de qué manera. ¿Por qué los antiguos no les enseñaron a ellos? ¿Por qué les enseñaron tan poco? (p. 26).

En el estudio de Milstein (2011) ya mencionado sobre los procesos de politización que han emergido en la escuela primaria en el marco de la desestructuración del Estado en la Argentina y de las recurrentes crisis que la sucedieron, la autora observó modos particulares en que las referencias espaciales producidas por niñas/os comunican significados acerca de la vida en la localidad y la escuela. Al incorporar a las/os niñas/os como colaboradores del trabajo de campo se produjeron tareas de recolección de datos y análisis que, a su vez, permitieron momentos de escritura de dos textos en el que quedaron organizados los testimonios propios y de otras/os a través de la transcripción de entrevistas, fragmentos de comentarios, planos diseñados por ellas/os e imágenes fotografiadas. En palabras de la autora:

Recolectar información abarcó un conjunto de actividades que incluyó pasear y recorrer lugares, dibujar, fotografiar, realizar entrevistas y grabarlas, reunirse para conversar y contar. Para procesar la información, las actividades con-

sistieron en escuchar grabaciones y comentarlas, leer los registros de las grabaciones y destacar lo que más interesaba; mirar fotografías, intercambiar anécdotas y proponer selecciones de imágenes (p. 226).

Los momentos de co-autoría y escritura fueron cruciales para repensar aspectos vinculados al problema de investigación. Concretamente, al dibujar los planos de la zona en la que estaban trabajando, se visibilizaron modos de representar el lugar y la importancia de diferenciar posiciones, límites y fronteras. Según la autora, durante el regreso de uno de los recorridos por el lugar, mientras atravesaban una zona residencial, el grupo se encontró con otras/os niñas/os que en principio desconocieron y luego reconocieron como parte de "Los de adentro", nombre con el que decidieron referenciar esa zona de la localidad. Esto hizo que a medida que dibujaban con detalle los planos del lugar fueran estableciendo otras designaciones a los lugares, como "El centro" y "Le dicen la villa". En sus comentarios y dibujos indicaban algunas diferencias entre esos "otros" y un "nosotros". A partir de este trabajo conjunto fue que la autora pudo advertir el uso que las/os niñas/os hacían de las categorías "adentro" y "afuera" para hablar de vida barrial. La relevancia de estas categorías en las experiencias que relataban y en los espacios que "fabricaban", fue un hallazgo que le permitió a la autora problematizar la definición de la escuela como un adentro opuesto al mundo de afuera -calle, familia, un gobierno, etc.-; describir modos de interpretación entre el adentro y el afuera de la escuela, y organizar parte de la argumentación acerca de la presencia y la incidencia de distintos frentes políticos en la vida cotidiana escolar.

Vinculado a este problema de investigación y tomando como antecedente directo esta experiencia de co-investigación, Jaramillo (2016) analiza los sentidos masculinos del "andar" otorgados por un grupo de niños en un barrio popular de la ciudad de Neuquén. En este estudio se utilizaron metodologías y técnicas antropológicas para que las/os niñas/os adoptaran el rol de etnógrafas/os y registraran su cotidianidad en documentos escritos, de audio y fotográficos. Para ello, se programaron una serie de actividades según las propuestas y los intereses de las/os niñas/os orientadas a realizar conversaciones grupales, caminatas y recorridos por el lugar, observaciones en "festejos barriales" y partidos de fútbol, entrevistas a vecinas/os y visitas a sus casas, entre otras. Luego de varias semanas, las/os niñas/os junto con las/os adultas/os investigadoras/res decidieron armar un libro de cartón en el que se muestran diferentes "secciones" del trabajo realizado en grupo y al que titularon "Conociendo Toma Norte". Según el autor, en las prácticas cotidianas del caminar, pero también en los textos co-producidos del libro los espacios de la cancha de fútbol, el comedor y la "barda" fueron muy valorados y comentados por las/os niñas/os, un aspecto de la vida barrial que no había sido evidenciada en las escuelas y tampoco por las/os adultas/os del lugar. Allí emergió la centralidad de la categoría del "andar" vinculado a una construcción de la espacialidad que funcionaba como signifiante clave en las identificaciones con la masculinidad. La escena del aprender a caminar con perros, podría considerarse una de las más representativas. Siguiendo el relato del autor,

una mañana en la que las/os niñas/os habían decidido descender una de las "bardas", caminaron por un sendero de tierra que conectaba con muchas casillas de madera y con perros que ladraban muy enfurecidos. Ante el miedo a los perros que explicitan las/os adultas/os investigadoras/res, los niños avanzan primero, esperan al grupo, acompañan sus pasos lentos y le muestran cómo hacer el gesto de tomar una piedra para no tener miedo. Esa experiencia compartida fue clave para el autor en tanto pudo advertir no sólo la intencionalidad de los varones de protegerlos y cruzarlos, sino también -y, sobre todo- los modos que tienen de aprender su género. Esos movimientos de cabeza y formas de poner las manos remitían a un saber caminar con perros, y de manera más general a un saber "andar" por el barrio. A través de esos movimientos permanentes y muchas veces simultáneos,

los niños desplegaron aprendizajes y estrategias sobre cómo usar la calle, recorrer muchos lugares y conocer muchas historias a la vez, proteger a los "otros" al caminar, tener pasión por el fútbol y saber relacionarse con una variedad de instituciones y actores barriales (p.16).

Esto fue lo que posibilitó que en el armado del libro dibujaran y comentarán los planos sin dificultad y con mucho entusiasmo, así como la oportunidad de relatar sucesos y conflictos vividos en primera persona. Aquello exhibía el *capital social* del "andar" como atributo valorado masculino para construir autonomía, valentía, dominio, fuerza y protección. Como expresa Jaramillo:

Estos valores y actitudes considerados aceptables según sus parámetros para vivir en "la Toma" y en la ciudad, establecen una jerarquía respecto de otros al autoafirmarse "capos" o "genios" por conocer lugares y saber vincularse con diferentes actores sociales (p. 17).

En este sentido, el autor logra visibilizar el modo en que los niños ofrecieron otra perspectiva respecto de su presencia en las calles considerada como un "problema" -en tanto vehículo para la construcción de género-; así como de los procesos de socialización en prácticas que como el caminar o el "andar" en grupos aparecen naturalizadas y muy a menudo descalificadas.

Finalmente, un estudio etnográfico plasmado en el video "Las casitas" (Tammarazio, Milstein, Fraile y Scavino, 2017) muestra cómo se realizó una experiencia de co-investigación con niñas/os en un barrio de la zona norte del área metropolitana de la provincia de Buenos Aires, cuyo objetivo era comprender qué es el espacio público en un "barrio recientemente urbanizado". Esta producción visual nos invita a acompañar al "grupo de investigación", tanto en sus conversaciones en una biblioteca como en sus paseos y charlas mientras caminan por una calle rodeada de casas bajas, por otra con basura de todo tipo a sus lados y por un terreno abierto ocupado por un grupo de casas a las que se accede cruzando un arroyo por medio de un improvisado puente. La investigadora y las/os niñas/os descubren "las casitas" en uno de sus recorridos, un conjunto de viviendas creadas por un "plan federal de viviendas" a cargo del gobierno nacional, cuya construcción fue inte-

rrumpida y cuyos edificios fueron “saqueados” y “robados” en distintos momentos. Este descubrimiento y sus recurrentes visitas les permitieron formular preguntas sobre los atributos de los espacios públicos y las diferentes maneras de usarlo y “poner en jaque el concepto de espacio público” que inicialmente fueron a buscar. El video muestra la compleja hechura de la co-investigación con niñas/os. En las caminatas por el barrio, el ingreso al “campo” y las visitas a “las casitas”, la investigadora y las/os niñas/os conversan, las/os niñas/os también juegan, algunas/os sacan fotos, y todas/os recorren “las casitas”. El video nos permite reconocer las maneras en que la investigadora y los/as niños/as se apropian de los espacios, así como los diferentes lenguajes o estilos comunicativos que privilegian al interactuar en distintas situaciones. Por ejemplo, en una escena se observa cómo el “grupo de investigación” en una de sus caminatas se encuentra con que no pueden usar el puente para llegar a “las casitas” porque está roto. Ante esta situación, la investigadora insiste en que no es posible pasar con un tono que expresa algo de temor y preocupación, en tanto que un niño le dice que “sí, se puede pasar” con tono seguro y confiado. En otras escenas se ve a las/os niñas/os jugando en las casitas, un varón barriendo, el dibujo del nombre de una de las niñas en la pared, y, de manera contrastante, a la investigadora haciendo preguntas y pidiéndole a las/os niñas/os reunirse para conversar. Otras escenas también muestran cómo el interés de las/os niñas/os minguaba en los encuentros en la biblioteca, en donde estaban sentadas/os y distraídas/os o tímidas/os, escuchando a la investigadora realizando preguntas sobre “el espacio público”. Recorrer el barrio con las/os niñas/os por las “casitas”, el hacer esta investigación juntas/os, les permitió aprender que “las casitas” eran un espacio que muchas personas usan: “vecinos” que llevan a pastar sus caballos, jóvenes que se juntan, personas que buscan materiales de construcción y el mismo grupo de investigadoras/es con su “investigación, juegos y deseos”. Sobre “los procesos de urbanización”, esta investigación les permitió entender que hay diferentes formas de apropiarse de los espacios y que las ciudades se construyen también desde la perspectiva de sus habitantes.

COMENTARIOS FINALES

El proceso analítico que recorre este artículo nos llevó a focalizar en estudios etnográficos particulares, con el propósito de destacar la producción original de conocimiento derivada de la interlocución con niños/as y las maneras centrales que ésta asume en la Argentina.

En relación con esto, en la primera sección dimos cuenta del modo en que el conjunto de trabajos seleccionados ha contribuido a ampliar y enriquecer la comprensión de procesos educativos. En particular, sobre temas relativos a las experiencias formativas y los aprendizajes situados, los procesos de socialización y la construcción de las identidades étnicas, religiosas y de género, como también a problemas vinculados al uso de la lengua en contextos bilingües y procesos políticos escolares. En estos estudios las/os niñas/os han sido actores privilegiados para entender y mostrar las relaciones constitutivas de esos procesos

en diversos contextos de referencia para las/os niñas/os. Precisamente, la atención a lo cotidiano en sus vidas comunitarias, familiares o barriales, ha mostrado a las/os niñas/os como actores protagónicos que dan sentido y valor a su vida diaria.

Uno de los rasgos a resaltar de los estudios analizados, es que, predominantemente, estas investigaciones etnográficas con niñas/os no toman como foco a las infancias, sino que sus resultados contribuyen al conocimiento de fenómenos variados de los que adultas/os y niñas/os participan. Lejos de tomar las interpretaciones y acciones de las/os niñas/os como parte de una "cultura particular", son consideradas como imbricadas en el conjunto de diálogos con el mundo adulto, de apropiaciones y diferenciaciones respecto de éste, y de "zonas compartidas" y "zonas propias" (Milstein, 2009). Así, tomar seriamente sus perspectivas ha permitido reformular problemas de investigación; visibilizar prácticas, sentidos y lógicas de acción; y desfamiliarizar a las/os etnógrafas/os respecto de sus propias categorías y marcos interpretativos. Considerar la capacidad de agencia social de las/os niñas/os y su rol en la co-producción de los mundos que habitan, constituyen aspectos sustanciales de la investigación. Al no omitirlos, descalificarlos o infantilizarlos, las/os niñas/os ingresan en dichos procesos de investigación como interlocutoras/es válidos.

En segundo lugar y en relación a los modos en los que las/os niñas/os ingresan en estos estudios, resulta significativo analizar cómo se registra y da cuenta de sus perspectivas, su participación social. A lo largo de este artículo la participación de las/os niñas/os no solo aparece a través de fragmentos de lo que dicen sus voces, sino -y sobre todo- en diálogo con los problemas de conocimiento que investigadoras/es, interlocutoras/es y co-investigadoras/es van redefiniendo en el mismo trabajo de campo. Esto que parece ser una condición *per se* del enfoque etnográfico, no siempre es explicitado en los procesos de investigación y, en el caso de la investigación con niñas/os, no resulta sencillo manifestarlo y efectuarlo. En las investigaciones citadas algunas/os investigadoras/es han logrado evidenciar este proceso al reconstruir interacciones o situaciones que les produjeron sorpresa o incertidumbre, tanto porque las/os niñas/os se referían a temas considerados no aptos para ellas/os, o por brindar información relevante que otras/os interlocutoras/es habían pasado por alto. La posibilidad de documentar las interpretaciones de las/os niñas/os requiere de una particular forma de hacer trabajo de campo, pues suelen tener percepciones muy agudas que, al ser expresadas en modos diferentes a las/os adultas/os y al discurso académico, pueden escaparse a la escucha y la mirada de quienes no estén particularmente atentos a incluirlas en la comprensión de los fenómenos estudiados. Así, expresiones o eventos que desde una mirada adultocéntrica pueden ser catalogados como equivocaciones, en este trabajo mostramos cómo fueron comprendidos como usos creativos del lenguaje, o resignificados para producir datos inaccesibles hasta el momento. Por tanto, como muestran algunos de estos estudios, el trabajo con niñas/os nos enfrenta a desafíos específicos y constantes que implican reflexionar sobre nuestro rol de adultas/os, sobre los modos habituales de conocer, aprender y producir conocimiento, y sobre las formas en las que se desarrolla

una investigación a través de técnicas habituales.

En relación a esto último, los trabajos mapeados en la segunda sección evidencian muy especialmente algunas reformulaciones de estas herramientas metodológicas, por ello las/os etnógrafas/os realizan talleres, proponen la elaboración de mapas, la realización de dramatizaciones, producciones audiovisuales, entre otros. Los estudios muestran que estas estrategias resultaron muy fructíferas para conocer los puntos de vista de las/os niñas/os, quienes muchas veces tienen una lectura profunda de la realidad, aunque no siempre sea el lenguaje escrito y verbal el recurso que les permita presentarla de manera coherente y organizada para las/os adultas/os. En este sentido, algunos estudios han profundizado los procesos de colaboración al incluir a niñas/os como co-investigadoras/es, ya sea en calidad de trabajadores de campo, participando de la producción de los interrogantes de investigación, realizando análisis parciales, e incluso co-produciendo textos analíticos, lo que algunas/os etnógrafas/os han denominado co-autoría. De esta manera, junto con las/os adultas/os, las/os niñas/os han contribuido a generar hallazgos que no podrían haber sido alcanzados sin su plena participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Di Iorio, J y Seidman, S. (2012) ¿Por qué encerrados? Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizados. *Teoría y crítica de la psicología*, 2, 86–102. Recuperado en: <http://www.teocripsi.com/documents/2IORO.pdf>
- Enriz, N. (2009). Perspectivas infantiles sobre la territorialidad. *Espaço Amerindio*, 3, 42–58.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gandulfo, C. (2015). Itinerario de una Investigación Sociolingüística en Colaboración con Niños y Maestros en un Contexto Bilingüe Guaraní-castellano en la Provincia de Corrientes, Argentina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23, 1–23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2048>
- García Palacios, M. (2011). Religión y Etnicidad. Procesos Educativos e Identificaciones de los niños y niñas de un barrio Indígena Urbano. En G. Novaro, *La Interculturalidad En Debate. Experiencias Formativas Y Procesos de Identificación En Niños Indígenas Y Migrantes* (pp. 65-84). Buenos Aires: Biblos.
- García Palacios, M. (2015). Monjas, asesinatos y apariciones: Rumor y alteridad religiosa en el contexto de las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio Toba/QOM de Buenos aires. *Papeles de Trabajo* (29), 49–64. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1852-45082015000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- García Palacios, M. y Hecht, C. (2009) Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, 17, 163-186.

- Recuperado de: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/viewFile/188/222>
- García Palacios, M., Enriz, N. y Hecht, A. C. (2014). Niños y niñas en las fuentes etnográficas sobre poblaciones indígenas (Qom-Mbya). *Papeles de Trabajo* (28), 61–78. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1852-45082014000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- García Palacios, M., Bilinkis, M., Enriz, N., Aveyra, R., Boffelli, C., y Boyadjian, R. (2016). Religión y niñez. Una revisión de las investigaciones en antropología. *Sociedad y religión*, 26(45), 170-183.
- Hecht, A. (2011) ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y niñas de un barrio toba. En: Novaro, G. (Ed) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 45–64) Buenos Aires: Biblos.
- Heras, A. I. y Holstein, A. (2003). Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad. *Cuadernos FHYCS-UNJu*, 22, 27–47. Recuperado en http://200.110.137.61/wp/wp-content/uploads/2010/02/2202_heras_holstein.pdf
- Jaramillo, J. (2015). “Éste es chorro”: identificaciones masculinas y aprendizajes infantiles en contextos urbanos de argentina. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (23), 113-128. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.7440/antipoda23.2015.06>
- Jaramillo, J. (2016). “Andar todo el día”: construcciones de género de niños y niñas en espacios urbanos. *La Aljaba*, XX (167-186). Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v20n1a11jaramillo.pdf>
- Lassiter, L. (2005) *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leavy, P. (2015). Aportes desde la antropología de la niñez para pensar el flagelo de la desnutrición. *Horizontes Sociológicos*, 0(6), 54–72. Recuperado en: <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/63>
- Mastrangelo, A. (2015) *El libro de las miserias preciosas. Notas de campo en el Alto Paraná*. San Martín: UNSAM Edita.
- Meo, A.; Fernández, S.; Jaramillo, J.; Milstein, D.; Carrera, C.; Tammara-zio, A. (2018) Una aproximación a los estudios etnográficos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina. En J. Jaramillo y S. Fernández (eds) *Panorama sobre etnografía con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. 1995-2006*. Publicación de la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes. Recuperado en: http://encuentrosetnograficos.weebly.com/uploads/7/4/6/5/7465057/panorama_sobre_etnografi%CC%81a_con_nin%CC%83os_nin%CC%83as_adolescentes_y_jovenes.pdf (7-43)
- Milstein, D. (2008). Niños y niñas que enseñan: el grito de justicia. *Medio Ambiente Y Urbanización*, 69(1) (5–20). Recuperado en: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/iieal/meda/2008/00000069/00000001/art00002>
- Milstein, D. (2009). La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas Buenos Aires: CAS/IDES y Miño y Dávila.

- Milstein, D. (2011) Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad. En: Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A.L. y Higgins, M. (Eds.) *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* (pp. 217-239). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Novaro, G. (2011). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En: Novaro, G. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 179–204). Buenos Aires: Biblos.
- Padawer, A. (2011). ¿Trabajar y aprender? La participación de los niños mbyá en actividades productivas y la reproducción de conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación. En Novaro, G. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 123-145). Buenos Aires: Biblos.
- Padawer, A. y Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá*, (15), 00–00.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista colombiana de antropología*, 43.
- Reygadas, L. (2014) Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción de conocimiento antropológico. En Oehmichen Bazán, C. (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 91-118). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 12(1), 159–170. Recuperado en: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1218051713>
- Szulc, A. (2013). "Eso me enseñé con los chicos". Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. *Boletín de Antropología Y Educación*, 4(6), 37–43.
- Szulc, A. (2015) Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 35, 235-253. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/886/88643180010.pdf>
- Tammarazio, A. (2014). Entre la "planificación" y las prácticas cotidianas del espacio público. Una experiencia etnográfica con niños en dos barrios del conurbano bonaerense en proceso de urbanización. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 0 (16), 228-262. Recuperado en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/918>
- Tammarazio, A., Milstein, D., Fraile, A. y Scavino, L. (2017) Video Las casitas. Etnografía en colaboración con niñxs. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bcxAcJ4ur38&t=555s>

Do inesperado em etnografia com participação de crianças e jovens

Del inesperado en etnografía con participación de niños y jóvenes

The unexpected in ethnography with the participation of children and young people

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
1 de marzo de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
2 de junio de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
11 de junio de 2019

Regina Coeli Machado e Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Paraná / a Brasil
coeli.machado@yahoo.com.br

Maria Dantas-Whitney

Western Oregon University
Oregon / Estados Unidos
dantasm@wou.edu

Antonádia Monteiro Borges

Universidade de Brasília
Brasília / Argentina
antonadia@gmail.com

Raissa Menezes de Oliveira

Universidade de Brasília
Brasília / Brasil
raissamo@gmail.com

Resumo

Neste artigo apresentamos um panorama reduzido de um extenso e diversificado levantamento realizado sobre pesquisas etnográficas em colaboração com meninos, meninas e jovens existentes no Brasil, realizado entre 2016 e 2017. Do amplo e valioso repertório de temas, problemas, abordagens e contextos que caracterizam as pesquisas etnográficas com crianças e jovens encontrados, nos detivemos em duas estratégias colaborativas cuja particularidade é ter ocorrido em um mesmo contexto em que a participação das crianças incluiu reflexivamente a participação dos pesquisadores. Como objetivo correlato, evidenciamos que a peculiaridade da relação de pesquisa entre crianças e pesquisadores desencadeia questões de ordens éticas, epistemológicas e teórico-metodológicas importantes para a reflexão

Referencia para citar este artículo: Machado e Silva, R.C., Dantas-Whitney, M., Monteiro Borges, A., y Menezes de Oliveir, R. (2019). Do inesperado em etnografia com participação de crianças e jovens. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 175-200.

do processo de construção de conhecimento nas quais as estratégias colaborativas com a participação das crianças, em si mesmas, criam uma configuração relacional particular inseparável da reflexividade ativa do pesquisador no campo. Ressaltamos que as pesquisas etnográficas com a colaboração de crianças tem se mostrado um desafio estimulante aos estudos acadêmicos e que as diferentes concepções das crianças e dos adolescentes nelas presentes são igualmente parte de um debate público e político recente no País.

Palavras-chave: etnografia, crianças e jovens, reflexividade.

Resumen

En este artículo presentamos un panorama reducido de un extenso y diversificado relevamiento de investigaciones etnográficas en colaboración con niños, niñas y jóvenes en Brasil, realizado entre 2016 y 2017. Del amplio y valioso repertorio de temas, problemas, abordajes y contextos que caracterizan las investigaciones etnográficas con niños y jóvenes que se han encontrado, nos detendremos en dos estrategias colaborativas cuya particularidad es haberse desarrollado en un mismo contexto en el que la participación de los niños incluyó reflexivamente la participación de los investigadores. Por otra parte, evidenciamos que la particularidad de la relación de la investigación entre niños e investigadores desencadena cuestiones de orden ético, epistemológico y teórico-metodológico importantes para la reflexión del proceso de construcción de conocimientos en el cual las estrategias colaborativas como la participación de los niños, en sí mismas, crean una configuración relacional particular inseparable de la reflexividad activa del investigador en el campo. Resaltamos que las investigaciones etnográficas con la colaboración de los niños se han mostrado como un desafío estimulante para los estudios académicos y que las diferentes concepciones de los niños y los adolescentes presentes en ellas son también parte de un reciente debate público y político en el País.

Palabras claves: etnografía, niños y jóvenes, reflexividad.

Abstract

In this article we present a brief overview of an extensive and diversified literature review conducted on ethnographic research in collaboration with children and youth in Brazil during the years of 2016 and 2017. From the broad and valuable repertoire of themes, problems, approaches and contexts uncovered in the analysis of the different research studies, we focus on two collaborative strategies whose particularity is to have occurred in the same context where the participation of children reflexively influenced the participation of the researchers. We show that the peculiarity of the research relationship between children and researchers triggers issues of ethical, epistemological and theoretical-methodological nature that are important for the knowledge-building process. We argue that collaborative strategies with the participation of children create a particular relational configuration

inseparable from the researcher's active reflexivity in the field. We contend that collaborative ethnographic research with children represents an exciting challenge to academic studies, and that the different conceptions of children and adolescents reflected in these studies also permeate recent national public and political discussions.

Keywords: ethnography, children and youth, reflexivity.

1. INTRODUÇÃO

Como um mesmo contexto - uma cidade no interior do nordeste brasileiro - pode propiciar, como propiciou, por caminhos metodológicos tão diferentes, duas etnografias baseadas em distintas estratégias colaborativas com crianças? A façanha diz respeito a um investimento apenas acadêmico da pesquisadora e do pesquisador, atentos ao impacto dos problemas de gênero na pesquisa com crianças? Ou tem também a ver com o empenho das crianças engajadas no processo de pesquisa? O que tais encontros felizes podem nos dizer acerca da importância de atentarmos aos processos de investigação que estão presentes também em estudos alheios ao âmbito da infância?

Acreditamos que participação das crianças em pesquisas etnográficas cria por si só uma configuração relacional particular, inseparável da reflexividade ativa do pesquisador no campo. Apresentamos neste artigo, a partir de um extenso e diversificado levantamento realizado para o Proyecto RIENN/PGT0016, em 2016 e 2017¹, sobre a pesquisa etnográfica em colaboração com meninos, meninas e jovens no Brasil, duas estratégias colaborativas de etnografias com crianças, a fim de demonstrar que o processo de observação e aprendizado locais não se dá por roteiros pré-estabelecidos. Pelo contrário, a investigação com crianças demonstra como a pesquisa engendra tanto problemas epistemológicos quanto saídas teóricas e metodológicas para tratá-los. Procuraremos demonstrar que a peculiaridade da relação de pesquisa entre crianças e pesquisadores desencadeia questões de ordens éticas, teóricas e metodológicas importantes para uma reflexão ampla sobre o processo de construção de conhecimento em ciências sociais².

Na primeira parte deste artigo apresentaremos um panorama reduzido deste levantamento. Descreveremos os problemas de pesquisa em seus vínculos com contextos mais familiares em que a etnografia colaborativa com crianças e jovens ocorre: o contexto escolar, os diferentes contextos urbanos e suas fronteiras, e os contextos jurídicos vinculados ao Estado (Borges, 2016). Na segunda, descrevemos as duas estratégias colaborativas com criança e, em seguida, algumas considerações finais de caráter reflexivo, sobre o que apreendemos do levantamento. Nossa narrativa é assim dividida em um primeiro levantamento de temas e abordagens, seguido de uma imersão em duas experiências de pesquisa em que ser adulto, homem ou mulher, denotaram processos reflexivos diversos nos pesquisadores e nas crianças. O objetivo é contrastar o recorte longitudinal com a abordagem minuciosa, a fim de

¹ O levantamento de dados de periódicos foi feito pelos alunos do Mestrado e Doutorado Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteira, da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), e a organização, construção e análise desses dados por Regina Coeli Machado e Silva (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), e Maria Dantas-Whitney (Western Oregon University). O levantamento de dados em teses e dissertações foi feito por Raissa Menezes de Oliveira e Antonádia Monteiro Borges, da UNB (Universidade de Brasília).

² O referido levantamento de dados foi realizado a partir de artigos publicados em periódicos disponíveis na Scielo - Scientific Electronic Library Online Brasil e de teses e dissertações acessíveis em bibliotecas virtuais de universidade brasileiras, por meio de um sistema digital reunido e disponibilizado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura), produzidas há, no máximo, 20 anos. A apresentação dos dados e as reflexões decorrentes serão publicadas em um capítulo de livro, no prelo, no qual será apresentado o levantamento sobre etnografia com colaboração com meninos, meninas e jovens realizado no Argentina, Equador e Colômbia. Igualmente foram apresentados no Primeiro e no Segundo Seminário Internacional Etnografía con niños, niñas y adolescentes, respectivamente no Ides/ Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, Argentina, em abril de 2017 e Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, em maio de 2018.

refletir tanto sobre os limites das investigações pautadas por problemas estabelecidos a priori, quanto sobre os esforços e a criatividade necessários à constituição de questões relevantes para nossos interlocutores de pesquisa, sejam essas crianças ou não.

2. BREVE ARRAZOADO SOBRE PESQUISAS ETNOGRÁFICAS COM A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SEUS CONTEXTOS NO BRASIL

Antes de apresentarmos os dados das pesquisas etnográficas com meninos, meninas e adolescentes existentes no Brasil é importante fazer três advertências importantes. Primeiramente, os dados obtidos nesse levantamento não permitem fazer generalizações. Por um lado, porque não tratam da produção de pesquisas etnográficas com crianças em outros espaços institucionais que não seguem a lógica da produção e da divulgação acadêmica de onde foram obtidos. Por estarem circunscritos aos campos científicos legitimados pelas universidades brasileiras, os interesses dessas pesquisas nos últimos decênios convergiram, de modo explícito, com o da formulação de políticas públicas de atenção aos direitos sociais e da criação de programas nacionais endereçados, direta ou diretamente, às crianças. A segunda advertência é a de que o Brasil é um país imenso, em que as vidas das crianças e dos adolescentes são altamente contrastantes, sob todas as dimensões, e a das desigualdades sociais é das mais contundentes. Se muitas vezes o significado e a vida social de uma criança podem ser radicalmente diferentes de uma outra convivendo em uma mesma escola, mais ainda o é em diferentes regiões do país ou classes sociais.

A terceira advertência é sobre as condições limitadas de realização da pesquisa nos programas de pós-graduação nas universidades públicas, impostas pelo período de duração dos cursos. Frisamos que a despeito dos prazos exíguos, há a exigência de que projetos passem por uma comissão de ética, o que traz desdobramentos ambíguos para a pesquisa e para o tempo a ser realizada.

Feitas essas advertências, é importante mencionar que todas as produções, mesmo não apresentando experiência etnográfica de colaboração de crianças e adolescentes, enfocam debates analíticos cruciais e tão diversos quanto são os modos de existência de crianças e adolescentes. Grande parte deles igualmente aborda temas muito interessantes. Identificamos como “recorrentes”, temas que aparecem com igual frequência (ou seja, cuja quantidade se assemelha) e cuja principal problemática vincula-se diretamente ao estudo com crianças e jovens no Brasil.

Essa problemática está nas publicações, muitas vezes inseridas nos debates da agenda pública e governamental no Brasil, identificadas como “governo da infância” (Resende, 2015). Essa agenda inclui a obrigação de atendimento escolar de crianças e uma série de ações em direção à consolidação do atendimento às crianças em creche e pré-escola, ao atendimento às crianças indígenas e com necessidades especiais, a chamada educação inclusiva. Todo esse processo foi iniciado com a Constituição Federal de 1988 e fortalecido com legis-

lações complementares, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), crucial quando se pensa nos direitos da criança e adolescente no Brasil. Programas como o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), o Bolsa Escola e o Bolsa Família impactaram a vida das crianças no País. Como decorrência, uma das singularidades observadas nas pesquisas etnográficas com crianças do Brasil é o fato de serem recentes: passar a existir no período posterior à legislação e cresceram nos anos de 2004 e 2005, com alguma irregularidade, e com aumento significativo entre os anos 2012 e 2016.

Não se trata de uma coincidência o encontro de pesquisas etnográficas com e sobre crianças e adolescentes com a governamentalidade. Uma das explicações possíveis é que, no Brasil do referido período, o financiamento para as pesquisas universitárias foi justamente para o planejamento, gestão, produção e avaliação de programas oriundos dessas políticas públicas, a maioria resultante da atuação de movimentos sociais. Se essas seriam as demandas políticas e institucionais, as demandas acadêmicas, inseparáveis, tem uma agenda própria e, em relação a crianças e adolescentes, também acompanham a autorreflexão que vem caracterizando a Antropologia recente e outras áreas de conhecimento, como a Sociologia e a Linguística. Por todas essas razões, as pesquisas etnográficas com crianças e adolescentes têm crescido no país.

Para a apresentação dessas produções, organizamos três temas abrangentes que reúnem as experiências de pesquisas etnográficas com a participação de crianças e adolescentes: a experiência em contexto escolar, a experiência urbana, a experiência em contexto jurídico e com o Estado.

2.1 O contexto escolar

Desde a década de 70 a etnografia tem sido utilizada em contextos escolares no Brasil. Atualmente existe um acúmulo de discussão na área sobre as especificidades da abordagem etnográfica no campo da educação e um dos efeitos diz respeito a pesquisas que excedem o espaço da sala de aula ou da escola. Os temas mais comuns nas pesquisas com participação de crianças na escola foram os espaços e tempos do brincar, a noção de infância e as dinâmicas de gênero e práticas corporais. Outros temas recorrentes foram a adaptação à disciplina escolar, as críticas aos modelos dessa disciplina por parte das crianças, mesmo quando invisíveis e inaudíveis para os adultos (Campos, 2011; Corsi, 2010; Facci, 2013; Freitas, 2015; Karlsson, 2012; Lino, 2008; Mafra, 2015; Oliveira, 2011;).

A crítica ao atual modelo escolar é igualmente direcionada ao conteúdo do ensino, considerado distante da realidade dos alunos (Hilgert, 2006), ou como as crianças aprendem conteúdos como alfabetização, música, matemática, geografia e outros das humanidades. O processo de aprendizagem e desenvolvimento é nesses casos frequentemente pensando na interação da criança com o mundo (Costa, 2016; Leal, 2012; Lino, 2008; Santos et alii., 2015; Silva 2016; Werle, 2015).

Há temas específicos como a escolarização da infância, a relativização da aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de

processos formais de escolarização (Neves, Munford, Coutinho & Souto, 2017), os eventos de letramento entre as crianças (Castanheira, Neves e Gouvêa, 2013; Monção, 2015), as relações entre o brincar e a escrita, a passagem da educação infantil para a fundamental (Carvalho, 2015; Gomes, Neves & Dominici, 2015; Neves, Gouvêa & Castanheira, 2015), a experiência da reprovação escolar (Silva, 2015), da escola em tempo integral (Carvalho, 2015) e a educação inclusiva do ponto de vista do atendimento dado pelos adultos às crianças (Sekkel, Zanellato & Brandão, 2015).

Os temas étnico-raciais (Dornelles & Marques, 2015, Nunes, 2016), de gênero (Bueno, 2012, Buss-Simão, 2013; Cruz, 2012; Marcelle & Haddad, 2016; Wenez, 2011), educação sexual (Altmann, 2009), no contexto escolar em geral e indígena (Bruno & Lima, 2015) colocam em debate as teorias clássicas da socialização. Grande parte de investimentos nesse âmbito gravita em torno dos debates paradoxais entre igualdade e diferença para a inclusão na educação brasileira.

Um tema importante no contexto no espaço escolar é a brincadeira, que não se limita aos espaços e tempos demarcados do recreio e da quadra, mas em momentos de imprevisibilidade e instabilidade, na sala de aula e nos corredores da escola (Noronha, 2008). As situações de jogo podem ser entendidas como ritos criados e controlados pelos alunos, como o caso de brincadeiras que envolvem tumultos, intenso contato corporal, gritarias e domínio de códigos (Zacarias, 2009). O brincar é abordado também como um ato meta-comunicativo, pois a diversão move emoções, percepções, relações, negociações, encontros e desencontros (Borba, 2005, Duarte, 2015; Fians, 2015, Pereira, 2014). Também foram encontrados estudos sobre a recepção de manifestações artísticas, de filmes e das mídias em geral, principalmente televisiva (Delorme, 2013, Gatto, 2013; Leal, 2012, Queiroz, 2015).

2.2 Contextos urbanos e suas fronteiras

Grande parte das pesquisas etnográficas com crianças e adolescentes são realizadas nos contextos urbanos, mas há algumas feitas em pequenas comunidades rurais próximas a cidades e/ou que interagem com contextos urbanos. Igualmente há pesquisas com crianças em outros contextos não urbanos, como as de grupos indígenas, quilombolas (Nascimento, 2009), ciganos e de assentamentos construídos pela reforma agrária. As pesquisas discutem justamente a comparação entre os dois mundos: ser criança no quilombo, na aldeia ou no assentamento e ser criança na cidade, problematizando os tipos de participação possibilitados em cada espaço e também a noção de identidade/alteridade que as crianças e adolescentes não urbanos vão criando em relação à cidade e suas instituições, principalmente a escola.

Em contextos de pequenas comunidades, os temas são a relação entre adultos e crianças, o debate sobre a socialização e o trabalho infantil, sobre a infância como período de aprendizado moral para o grupo estudado e sua crucial importância para a reprodução social das famílias e da comunidade.

Uma socialização que exige das crianças saber lidar com diferentes infâncias na intersecção entre as cidades e aldeias indígenas (Santos,

2015), ou na circulação de crianças nos assentamentos (Carvalho, 2011) e que participam na política por meio da brincadeira (Couto, 2016) foram caminhos para pensar as relações do Estado com o movimento social. Com as crianças quilombolas (Silva, 2014, Amoras & Motta-Maués), a identidade se mostra como elemento norteador.

A comparação entre dois mundos – como o campo e a cidade – que constroem diferentes tipos de infância reaparece em pesquisas com crianças moradoras de periferias urbanas em relação àquelas que moram em bairros nobres ou condomínios fechados (Begnami, 2014, Calaf, 2007). Sua participação política, por exemplo, pode ser bastante contrastante, em um ou outro ambiente, como também a responsabilidade pelo outro nas experiências intersubjetivas do cotidiano (Lara & Castro, 2016).

Nas grandes cidades, as pesquisas problematizam a situação de rua, a condição de pobreza e violência e muitas vezes encontram as crianças e adolescentes dentro das instituições – como os abrigos e sistema socioeducativo, além da escola (Alves, 2014, Lasaretto, 2009, Oliveira, 2012). No contexto urbano de cidades pequenas, o imaginário das crianças é investigado na família e nos espaços como o campo de futebol, a praça e igreja (Pires, 2007; Silva, 2013).

As crianças em espaços públicos de lazer, o lugar das brincadeiras e da “infância” nas cidades atuais, a pergunta a respeito de como e onde as crianças de hoje brincam é bastante comum entre os trabalhos acadêmicos levantados (Azevedo, 2006, Coelho, 2004; Noronha, 2008). Eles também tratam do acesso, do trânsito, da apropriação, da circulação nos espaços públicos, nos espaços abertos, nas ruas, nos parquinhos, em lugares que não são a casa ou a escola. Atravessam essa problemática questionamentos sobre diferenças de gênero, racismo, faixa etária, classe, envolvimento dos adultos (pais, professores), a segurança (policiamento, tráfico de drogas, estupro, pedofilia). São frequentes os temas de pesquisas que revelam preocupações com as crianças que moram em favelas, ocupam espaços públicos sem supervisão de um adulto e que por vezes moram sob risco de remoção (Lara & Castro, 2016; Rocco, 2015). No caso dos adolescentes pobres, aponta-se com frequência e como admoestação a relação espúria entre consumo de bens conspícuos e o envolvimento em atividades ilícitas (como roubo e tráfico).

2.3 Contextos jurídicos vinculados ao Estado

As ambiguidades entre saberes e práticas visíveis no Estatuto da Criança e do Adolescente, como antes mencionado, estão nas tensões entre a agenda pública de universalização dos direitos das crianças e adolescentes e os modos de existência singulares que ora estão distantes do ideário jurídico-político de proteção das crianças, ora privam, ameaçam ou até mesmo violam esses direitos, sobretudo nos centros urbanos em que o “governo da infância” (Resende, 2015) é mais atuante por meio de instituições da sociedade civil e pública (como conselhos tutelar, conselhos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, ministério público estadual e federal).

É importante mencionar que essas ambiguidades, que podemos traduzir como um contraste entre a padronização e legitimação do saber

judiciário brasileiro, convivem com o caráter multiétnico da sociedade brasileira e com os direitos coletivos à terra de coletividades culturalmente diferenciadas, em especial dos povos indígenas e de comunidades quilombolas, reconhecidos por diversos de seus dispositivos da Constituição Brasileira de 1988. Esse é igualmente o horizonte que levanta perguntas e relativizações nas pesquisas etnográficas com crianças e adolescentes, cujos temas vão da educação indígena, ensino bilíngue, letramento para crianças da pré-escola, gênero, abordagens étnico-raciais e ambiente.

O modo como as crianças interpretam, resistem, participam e convivem com o medo, o perigo, a mídia e moralidades contraditórias (Silva e Godoy, 2016), o medo da polícia vivido por crianças de 04 a 05 anos de idade (Bulhões, Santos & Rebouças, 2016), o sofrimento social e político do adolescente em conflito com a lei (Malvasi, 2011, Miraglia, 2005), a criminalização dos adolescentes negros (Oliveira, 2014) e a interação das crianças e adolescentes com o direito e a justiça (Oliveira, 2002, Schuch, 2005) no contexto urbano são outros temas atravessados pelo governo da infância, por instituições estatais e da “sociedade civil”.

Ainda que boa parte das produções acadêmicas e científicas tenha a escola, as periferias, a situação de rua, de trabalho infantil, instituições de acolhimento e de medidas socioeducativas como problema de pesquisa, o racismo não é uma problemática frequente nos estudos e vem acompanhado de questões paralelas, como gênero, sexualidade, convivalidade entre jovens (Futata, 2010, Nascimento, 2014, Silva, 2014).

Na área da saúde, especialmente da enfermagem (Azevedo, 2014; Pan, 2015, Alves et al, 2009, Amaral, 2005) observa-se problemas de pesquisa em que os eventos das doenças e da hospitalização na vida das crianças são marcados pela mudança da rotina e seus cuidados e sobre o papel dos serviços e das políticas sociais no atendimento de jovens (Malfitano, Adorno e Lopes, 2011).

Do amplo e valioso repertório de temas, problemas, abordagens e contextos que caracterizam as pesquisas etnográficas com crianças e jovens encontrados em nosso levantamento, nos detivemos em duas estratégias colaborativas cuja particularidade é ter ocorrido em um mesmo contexto em que a participação das crianças incluiu reflexivamente a participação dos pesquisadores. Isso implicou um compartilhamento de saberes sob perspectivas diversas, advindas das diferentes inserções nas relações no mesmo contexto, como também modelou e conduziu diferentemente a estratégia colaborativa.

3. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA: A REFLEXIVIDADE EM UMA CONFIGURAÇÃO RELACIONAL PARTICULAR

“Não há receita para conhecer pessoas”. Essa afirmação de Evans-Pritchard (2005) encontra-se no final de uma de suas conferências para responder à indagação de como se faz trabalho de campo. Ele a inicia mencionando Paul Radin, que disse uma vez que ninguém sabe muito bem como se faz. Sem deixar de mencionar que a primeira

exigência é ter um treinamento rigoroso em teoria antropológica (condições para saber o quê e como observar) ele descreve o período inicial de perplexidade, momento pelo qual, de um jeito ou de outro, se encontra um caminho. Segundo ele “sempre acabou descobrindo que a melhor maneira (da minha parte não intencional), de superar minha timidez e suspeitas do meu anfitrião era por meio das crianças que não mostram a mesma reserva diante de estranhos (nem eu diante delas). Entre os Azande, pediu aos meninos que lhe ensinassem jogos, e entre os Nuer, ia pescar todos os dias com os rapazes” (Evans-Pritchard, 2005, p.254).

Ao privilegiar neste artigo as estratégias participativas de etnografias com crianças, partimos da mesma premissa - de que não há receitas ou modelos a serem seguidos - mas, ao contrário de Evans-Pritchard que vê nas crianças um meio para ser aceito, entendemos que a participação das crianças em si mesma cria uma configuração relacional particular inseparável da reflexividade ativa do pesquisador no campo.

Dentre as muitas etnografias instigantes lidas em nosso levantamento, optamos por apresentar duas etnografias feitas em um mesmo campo: Catingueira, uma cidade no interior da Paraíba, situada no nordeste do Brasil. Queremos mostrar estratégias participativas que foram modeladas e conduzidas diferentemente e, ao mesmo tempo, condicionadas pelas perguntas e pelo gênero dos investigadores. A primeira é a tese de Flávia Pires (2007), intitulada “Quem tem medo do mal-assombro? Religião e infância no semi-árido nordestino,” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – UFRJ/Museu Nacional, para obtenção do título de Doutor em Antropologia Social, e a segunda é a dissertação de Antônio Luiz da Silva (2013), intitulada “Pelos beiradas: duas décadas do ECA em Catingueira/PB,” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia – PPGA/UFPB, para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

A tese de Pires tem como foco central o tema das experiências e ideias religiosas das crianças da cidadezinha de Catingueira, PB. Concebendo as crianças como agentes, a pesquisadora busca entender como elas “criam, interpretam, adquirem e recriam a cultura juntamente com os adultos e com outras crianças” (Pires, 2007, p. 33). Para conseguir interagir com as crianças, dialogar com elas, e tratar de compreendê-las segundo elas mesmas, Pires teria que conseguir acesso e participar de suas atividades cotidianas. No entanto, como explica a pesquisadora, “o mundo infantil é entendido em Catingueira como inacessível ao adulto. Quanto mais nova é a criança, mais alteridade lhe é concedida” (Pires, 2007, p. 18). Para serem respeitados, os adultos devem criar certa distância em relação às crianças, e as crianças devem estar em silêncio na presença dos adultos. Esse reconhecimento apresentava um difícil impasse para a pesquisadora. Como ela explica, “para levar a cabo o meu trabalho, de um lado era preciso aproximar-me das crianças e, até certo ponto, “fazer-me um” com elas; de outro lado, não poderia comportar-me excessivamente como criança, por correr o risco de perder a confiança de seus pais, comprometendo a própria pesquisa” (Pires, 2007, pp. 42-43). Para lidar com esse dilema, Pires adotou várias estratégias que possibilitaram a sua convivência

com as crianças de uma maneira diferente de outros adultos de Catingueira. Como explica, “meu objetivo durante o trabalho de campo era aproximar-me das crianças ... com vistas a distinguir-me dos outros adultos aos olhos infantis” (Pires, 2007, p. 43).

A primeira estratégia utilizada por Pires para inserir-se na vida social de Catingueira foi fazer visitas aleatórias a casas de famílias. “Assim que chegava a uma casa, me apresentava. Muitas vezes, me convidavam para entrar. Outras vezes ficávamos na varanda ou, na pior das hipóteses, em pé do lado de fora da porta. Conversávamos sobre amenidades e, depois, eu ia embora. Ao final de alguns meses fazendo visitas diárias, muita gente já me conhecia pelo nome. Com o tempo e as repetidas ‘palestras’ (conversa, bate-papo) passei a ser conhecida íntima de algumas famílias. Estas famílias, que por sua vez tinham crianças, facilitaram as primeiras interações com o mundo infantil” (Pires, 2007, p. 40). Nas casas de família, Pires podia observar a interação familiar. No entanto, a pesquisadora também queria conviver com as crianças “longe do olhar disciplinar do adulto” (Pires, 2007, p. 40). Para isso, resolveu começar a convidar as crianças para a sua própria casa, inventando pretextos como uma oficina de papel reciclado, um bolo de aniversário, contos de estórias, brincadeiras, e dinâmicas de grupos. Logo, a sua casa se transformou em um local sempre cheio de crianças de todas as idades. Em sua casa, Pires, estruturava as atividades da seguinte maneira: primeiro, as crianças deveriam fazer um desenho ou uma redação (considerado “trabalho”). Logo depois, podiam brincar no quintal ou dentro de casa. Em sua sala, Pires tinha um sofá-cama, que se tornou o foco das brincadeiras preferidas das crianças. Elas abriam o sofá, e pulavam em cima dele como se fosse um pula-pula, sempre fazendo muito barulho com gritos e risos. Mas as crianças nunca abriam o sofá sem pedir permissão antes, e também sempre o fechavam assim que ela pedia para fechá-lo, o que queria dizer que estava na hora de ir embora. Em sua tese, Pires reflete sobre o papel importante (e inusitado) que representou o seu sofá:

Hoje, retrospectivamente, tenho a impressão de que foi este sofá a minha maior moeda de troca com as crianças. Elas me davam companhia e desenhos, e recebiam de volta um sofá para pular! O fato é que as crianças não são autorizadas a pular no sofá em suas próprias casas, e até as brincadeiras, principalmente dentro de casa, têm certa disciplina a ser seguida. Aos poucos, percebi que as crianças iam para a minha casa, sob a desculpa bastante digna de que estavam estudando comigo o que justificava até negligenciar os afazeres domésticos para brincar livremente, pulando, gritando, correndo e também brigando uns com os outros (Pires, 2007, p. 42).

Outra estratégia utilizada por Pires foi participar das aulas de catecismo aos domingos. Como já mencionado, Pires procurava aproximar-se das crianças e diferenciar-se dos adultos que habitavam os seus contextos usuais. Para isso, tentou distanciar-se das professoras de religião. Então, por exemplo, no caminho para o catecismo, mantinha companhia com as crianças em vez de caminhar com as pro-

fessoras. Durante as aulas, participava nas brincadeiras com grupos de crianças. Como diz a pesquisadora, “minha intenção era que as crianças soubessem que eu não era como as professoras; que, apesar de ser adulta, estava ali para aprender, e não para ensinar-lhes sobre religião” (Pires, 2007, p. 43). Em várias ocasiões, as professoras tentaram posicioná-la como autoridade, pedindo para fazer uma oração, ou solicitando auxílio em questões de disciplina. Mas Pires sempre tentou afastar-se desse papel, pois sabia que poderia arruinar os seus planos de acercar-se das crianças. Em suas palavras: “Se as crianças me vissem como um aprendiz e não como uma professora que sabe todas as respostas e ensina, seria mais fácil desencadear uma relação de cumplicidade e confiança, o que tornaria possível a pesquisa” (Pires, 2007, p. 44). Pouco a pouco, Pires se deu conta que as crianças realmente a consideravam como um membro de seu próprio meio. Um dia, a professora pediu a todas as crianças para anotar umas questões a serem respondidas. Uma criança viu que Pires não tinha papel e lápis, e ofereceu uma folha de seu caderno e um lápis para que ela também pudesse fazer o exercício. Em outra ocasião, quando a professora pediu para que as crianças se dividissem em grupos, algumas delas lhe convidaram para participar de seu grupo.

Como podemos ver, ao permitir que as crianças fizessem brincadeiras normalmente não sancionadas por adultos em sua casa (e.g., pular no sofá da sala e fazer muito barulho), e ao participar das atividades e brincadeiras infantis durante as aulas de catecismo, Pires conseguiu interagir com as crianças de uma maneira diferente dos outros adultos de Catingueira, em outras palavras, conseguiu “ser assimilada pelas crianças como uma adulta diferente” (Pires, 2007, p. 44). Ela reflete: “Não acredito que as crianças tenham me visto como uma criança. Mas acredito que o fato de eu ser adulta e elas serem crianças deixou de ser um imperativo negativo para a relação. Mais do que uma adulta, eu estava sentada na carteira ao lado, ouvindo e prestando atenção ao catecismo. Enfim, a atividade em que estávamos imersas suplantou o fato da nossa diferença de idade” (Pires, 2007, pp. 45-46).

É importante ressaltar que o gênero da pesquisadora apresentou possibilidades importantes para o sucesso de suas estratégias participativas durante o trabalho de campo. Por ser mulher, foi mais fácil para Pires aproximar-se das mães das crianças. Conforme mencionado, Pires fez muitas visitas a casas de famílias para cultivar amizades. Também se juntou a um grupo de mães que faziam caminhadas ao nascer do sol em companhia de suas filhas. Com a confiança das mães, às crianças era dada permissão para frequentar a sua casa. Algumas das mães explicaram que não deixavam seus filhos na rua ou na casa de outras pessoas e que a única casa que podiam visitar era a da pesquisadora. Pires explica que em Catingueira é considerado normal para mulheres solteiras passarem tempo com crianças e cuidar delas.

Além da observação participante, Pires utilizou outras estratégias metodológicas, como desenhos, redações, filmagem, diários, fotografias, cartas, entrevistas com crianças, e programas de rádio. No entanto, a pesquisadora adverte que somente a observação participante e os desenhos conjugados com as redações foram trabalhados exaustivamente, as outras técnicas tomando um caráter complementar. Como

diz Pires, “os desenhos podem funcionar como um guia para a observação participante. Com os desenhos à mão, é possível direcionar o olhar para a realidade, de acordo com os tópicos levantados pela população estudada. De outro lado, a observação participante dá corpo ou refuta as sugestões que os desenhos engendram” (Pires, 2007, p. 47). Muitos dos desenhos foram elaborados pelas crianças durante as visitas à casa de Pires. Como foi mencionado anteriormente, quando chegavam à casa, as crianças sempre desenhavam e/ou escreviam uma redação antes que pudessem brincar no quintal ou pular no sofá. Na segunda etapa da sua pesquisa, Pires trabalhou com as crianças em desenhos temáticos (e.g., “a minha religião,” “o mal-assombro”), e optou por aplicar os desenhos nas duas escolas da cidade, pela conveniência de se encontrar um grande número de crianças já divididas em grupos etários. Para obter permissão para visitar as escolas, a pesquisadora esteve com a diretora de uma das escolas em sua casa. Depois de apresentar-se e explicar o objetivo do seu estudo, recebeu seu pronto consentimento. Nos perguntamos se teria recebido a mesma calorosa acolhida se fosse um pesquisador homem visitando a casa de uma diretora mulher.

Nas escolas, Pires não encontrou nenhuma oposição, por parte dos adultos ou das crianças, para realizar os desenhos. A única vez que observou resistência foi com alunos adolescentes do sexo masculino, nas sétima e oitava séries do ensino fundamental. Com esses rapazes, Pires observou atitudes “engraçadinhas,” como um que a perguntou se ia ganhar passagem para o céu se fizesse a redação, provocando muitos risos em toda a classe. Outros rapazes entregaram a folha em branco, e ainda outros copiaram os escritos de colegas. Um menino de dezesseis anos escreveu a sua estória de mal-assombro sobre um monstro que, segundo ele, se parecia com Pires. Claramente, esses rapazes, ao contrário das crianças que brincavam em sua casa ou participavam de brincadeiras durante as aulas de catecismo, não a consideraram diferente de outros adultos da cidade. Neste caso, nos perguntamos se o fato de ser mulher tenha sido um obstáculo, em vez de uma ajuda, como na relação com as crianças menores. Se Pires fosse um pesquisador homem, será que esses rapazes teriam levado a tarefa mais a sério?

Com a exceção do caso desses rapazes adolescentes, Pires conseguiu inserir-se no mundo das crianças de Catingueira, e estabelecer uma relação com elas que era diferente do papel que mantinha com os adultos da cidade. Isso não quis dizer que as crianças a viam como outra criança, mas como uma adulta que se relacionava com elas de uma maneira distinta. O acesso à comunidade das crianças, a aceitação das mães, e a cooperação das professoras foram de muitas maneiras facilitados pelo fato da pesquisadora ser mulher.

Tendo como foco o Estatuto da Criança e do Adolescente e a política pública operacionalizada localmente para as crianças, Silva (2013) apreende a participação política das crianças na cidade, pela ocupação dos espaços sociais e pela capacidade de propor soluções criativas para os problemas que as implicam.

No início da descrição, Silva explicita o desafio a ser por ele enfrentado, pois outros grupos estiveram na mesma cidade com pesquisas

etnográficas com variadas estratégias participativas, como “hospedar-se na casa das famílias observadas, discussão em grupos focais, uso de desenhos, redações e entrevistas, fotografias, além da clássica observação participante (Nogueira & Pires, 2012; Santos, 2011; Silva, 2011; Silva Jardim, 2010; Sousa, 2015; Pires 2007). Os grupos focais, os desenhos e as redações estavam, completamente, fora de minha possibilidade de atuação, por requererem uma articulação com algumas instituições, o que precisava ter sido preparado previamente. A possibilidade de me hospedar em casa de alguma família até existia, mas me era completamente desconcertante, visto que, pondo-me em meu lugar, eu era um perfeito estranho na cidade, ainda por cima homem e bem adulto. Restava-me então apelar para boa dose de criatividade e para um planejamento que favorecesse a exposição de minha imagem na cidade”. (Silva, 2013, pp. 38-39).

As possibilidades importantes para o sucesso das estratégias participativas de Flávia Pires durante o trabalho de campo têm como uma das razões evidentes o fato de ser mulher. Como em todos os casos dependeu também da participação das crianças e da própria participação dela entre as crianças, mães, professoras e adultos da pequena cidade, trazidas pela habilidade de manter a reflexividade na comunicação. Em contraste, na mesma cidade, desde o início, dadas as predisposições contextuais do que ocorria no momento na Paraíba, Antônio Luiz da Silva foi para Catingueira com a preocupação a respeito da imagem que ele passava. A busca de uma inteligibilidade mútua a ser construída entre as pessoas da cidade foi acentuada por um evento que “bombardeou a Paraíba”: uma série de notícias dizendo que havia entre nós um homem adulto abusando sexualmente de uma gama considerável de meninas e adolescentes” (Silva, 2013, p.39). Como ele queria encontrar as crianças na rua, no campo, na escolinha de futebol, na praça, “livres da institucionalidade” e “sem mediação adulta”, “tinha muito medo, sabia que esse atrevimento, para um homem adulto, estranho, da cidade grande, sem nenhum vínculo na cidade a ser pesquisada, sem estar acompanhado por mulher, não iria ser fácil”. E foi o que ele fez. Durante todo o tempo que viveu na cidade ficou todos os dias na rua “do amanhecer até às 22 horas” (Silva, 2013, p. 40).

Estar na rua, no início de sua inserção na cidade, foi interagir com adultos por onde os encontrava, mas evitar a aproximação com crianças, observadas em pequenos grupos jogando bola, brincando de bicicleta, consertando brinquedos ou simplesmente conversando. “Se estavam somente as crianças, eu geralmente não parava. Só me demorava se houvesse algum adulto por perto. Aliás, os adultos foram sempre tomados como pretextos para minhas abordagens às crianças nesses passeios matinais” (Silva, 2013, p. 41). Assim deixou as crianças reagirem à sua presença e, sobretudo, no campo de futebol, onde nunca estava sozinho e havia sempre adultos por perto, se sentia bem livre para se aproximar ou ser abordado por elas. Essa decisão inicial permaneceu durante todo o período da pesquisa etnográfica, em que algumas vezes jogou bola pelas calçadas, foi à piscina pública, fez passeios com jovens e foi à quadra de esportes destruída por um vendaval. Todo o dia esteve no estádio de futebol, todos os domingos rezou nas missas e nas sextas-feiras o terço dos homens, mas “ao contrário de

Flávia Pires (2007), nunca deixei que crianças fossem à casa em que fiquei hospedado, talvez por excesso de cuidado e zelo amedrontado” (Silva, 2013, p. 41).

O “zelo amedrontado” encontrava o seu reverso, pois o investigador era visto, investigado, inquirido por crianças, adultos e idosos. Além da curiosidade habitual de todos em saber o que estava fazendo lá, onde morava, quanto tempo ficaria lá, qual seu nome e seu pertencimento de família e de ser identificado como pesquisador ou professor, passou por “um grande constrangimento” (Silva, 2013, p. 42), momento de tensão e angústia, que deixou “adoecido” em seu corpo (Silva, 2013, p. 43):

[...] certa vez, num final de tarde, estava com um colega da cidade na lanchonete que fica na praça principal. Naquela ocasião, Cláudio, 9a, se aproximou e meu colega ofereceu-lhe um pouco de refrigerante, enquanto eu lhe entregava uma porção de pastéis. Cláudio era meu conhecido e um daqueles importantes interlocutores com quem já havia tido muitas conversas. Outro garoto que se avizinhava, um pouco mais velho, chamou Cláudio e cochichou-lhe ao ouvido. Cláudio voltou para nossa mesa e disse em voz alta: “Você está mentindo, eu conheço o cara”. Meu colega de mesa quis saber do que se tratava; certamente já ‘estava com alguma pulga atrás da orelha’. E Cláudio acrescentou: “Ele disse que ele (apontando pra mim) é de Campina Grande e come os menininhos”. Por um momento, fiquei completamente atordado. Apesar disso, a resposta me veio de supetão: “Não como menininho e nem sou de Campina Grande” (Silva, 2013, p.41-42).

As implicações éticas, metodológicas e teóricas da investigação com crianças frente à particularidade da presença de Silva, por ser homem e estar sozinho em Catingueira, foram por ele refletidas. Sem se esquivar das dificuldades, incluiu as possíveis desconfiças em suas estratégias, contrastando-as com outras, como, por exemplo, a adotada por Diana Milstein (2007), que alega que sua condição de mulher lhe favoreceu o acesso às crianças em uma pesquisa num espaço escolar e de Peterson R. da Silva (2011), que revelou seu desconforto em um espaço marcadamente feminino como o da educação infantil.

Na pesquisa etnográfica de Silva o contraste diferencial com as pesquisas anteriores na mesma cidade foi impositivo para o modo como ele interagiu com as crianças. A estratégia colaborativa deu-se principalmente por estar entre elas jogando ou assistindo futebol, na quadra ou no estádio. Por meio da reflexividade de sua posição em relação às crianças na cidade e consciente do quadro convencional no qual ele e as pessoas da cidade se moviam, construiu paulatinamente a estratégia participativa. Tal quadro convencional está visivelmente articulado aos modos de pensamento, de percepção e de ação da masculinidade, que excede a identidade subjetiva de Silva. Ela integra a indagação a respeito dos direitos da criança e a contraparte abjeta desses direitos, que são os rumores da pedofilia, circunscrição que induziu a um convívio com crianças, meninos, em “espaços abertos”, na verdade, públicos, e construiu como dado etnográfico nuclear o futebol, ambos

distinções que integram o contexto convencional da masculinidade. Ele está sintetizado no título do capítulo: *Meninos aprendendo com homens: considerações sobre os direitos infantis a partir do estádio de futebol em Catingueira*. Nele emerge o estádio de futebol como “importante palco para a encenação do vivido”, lugar da ida das crianças que lhes abre um pouco de sua autonomia e expressa o cuidado que a elas dispensam os adultos; o futebol é igualmente uma marca de gênero e o aprendizado da masculinidade de meninos com e como homens pelas beiradas do gramado. A singularidade do futebol não é apenas um esporte de preferência nacional. Por meio dele, como chama atenção Silva em uma citação de Guedes “avaliamos e discutimos identidade e honra nacional, composição étnica do povo brasileiro, virilidade e masculinidade, força, fraqueza, coragem, covardia, solidariedade” (Silva, 2013, p. 108, *apud*, 2011, p.02).

O pesquisador descreve várias situações em que o futebol emerge como “encenação do vivido”. Aqui citamos duas delas: nos dias de jogos no estádio os homens “concediam às crianças certa liberdade, deixando que elas brincassem com a bola oficial” e se misturassem com eles nos momentos de aquecimentos. Quando a partida começava os meninos tinham que se retirar do campo para as margens “como se o futebol de criança fosse um futebol de menor valor, um futebol das beiradas” (Silva, 2013, p.129). Nas duas tardes por semana em que o estádio não era aberto para manutenção, as crianças entravam no estádio por um buraco no muro e por ele passavam para jogar e não entravam na parte gramada (Silva, 2013, p.118).

Essas situações são a oportunidade para Silva compreender o significado de alguns direitos da criança em Catingueira. Apesar de não existir política pública para o esporte para adultos e nem para as crianças, na vida cotidiana os grupos vão criando as próprias regras e “o direito vai penetrando devagarzinho, modificando aqui, sensibilizando ali, ganhando ou perdendo espaço acolá (Silva, 2013, pp. 129-130), de modo que é construído independente de sua determinação legislativa (Silva, 2013, p.129).

Fora do estádio os meninos encontravam soluções alternativas para jogar futebol, limpando a quadra que foi destruída por um vendaval, chutando bola no meio da rua e improvisando, com pedras ou sandálias, uma trave, além de outros arranjos criativos. Uma cena chamou a atenção de Silva em que os meninos se mobilizaram para carregar duas traves móveis que estavam sobrando no estádio. “Dois homens seriam capazes de carregá-la sem grandes esforços”. Eram 10 meninos, de 07 a 10 anos, aproximadamente, transportando barras de um lado para o outro, sem solicitar a ajuda dos adultos. A cena lembrou a ele “um grupo de formiguinhas carregando uma grande folha de árvore” em que os meninos se enfileiravam, pegando as traves móveis e colocando-as nos lugares onde queriam. Para ele foi um evento de grande beleza, indicando a solidariedade, a organização, a criatividade, a independência e a agência infantis. Como conclui, os meninos aprendem bem o futebol, e elaboram diversas formas de relacionamentos sociais a partir do futebol (Silva, 2013, p.128).

Os meninos, se aqui se imagina do ponto de vista dos seus direitos, vivem ‘o já’ e também ‘o ainda não’. Estão no campo,

mas não dentro dele. Podem jogar nele, porém não totalmente dentro dele, ocupando apenas as beiradas na maior parte do tempo. São do sexo masculino, portanto camaradas de gênero, mas ainda não homens, no sentido adulto da palavra, estando em fazimento, sem estarem ainda feitos. Estão se apropriando dos códigos do ser homem e também do ser catingueirense. São meninos transformando, a seu modo, experiências de homens. São meninos conquistando uma cidadania que já é de direito, mas ainda não é de fato (Silva, 2013, p.130).

Ao comparar o trabalho de campo etnográfico a procedimentos metodológicos utilizados por outras ciências sociais, Guber (2011) ressalta que a pesquisa etnográfica se caracteriza por sua inerente ambiguidade e falta de sistematicidade. Como mencionamos anteriormente, não é possível para o etnógrafo formular estratégias participativas *a priori*, a partir de modelos predeterminados, a serem seguidos rigidamente. Como diz a autora, “tal como um jogo se aprende jogando, uma cultura se aprende vivendo-a” (Guber, 2011, p. 55). Guber também enfatiza que a participação é uma condição indispensável para o conhecimento sociocultural. Por isso a observação participante é a maneira ideal para o etnógrafo examinar criticamente conceitos teóricos, a partir de realidades concretas, utilizando como ferramentas “a experiência direta, os órgãos sensoriais, e a afetividade” que permite ao investigador imergir-se subjetivamente dentro da comunidade estudada (Guber, 2011, p. 55). Ao participar na comunidade, o etnógrafo inevitavelmente influencia o comportamento de seus interlocutores, que por sua vez influenciam o dele. “Assim, a fim de buscar os sentidos recíprocos da relação, é necessário que o pesquisador analise cuidadosamente as condições da interação... e o significado que eles dão ao encontro” (Guber, 2011, p. 57). Essa análise só é possível através da reflexividade.

O trabalho etnográfico em colaboração com crianças e adolescentes implica uma particular configuração relacional que emerge de uma multiplicidade de relações sociais e contextuais. Esta particularidade está evidenciada nas estratégias participativas adotadas por Pires e Silva, inventadas e refinadas gradualmente durante o trabalho de campo, a partir de possibilidades proporcionadas pelos posicionamentos de cada investigador no contexto da cidade de Catingueira. Pires descobriu que o sofá de sua casa era atrativo para a brincadeira das crianças e um meio para aproximar-se delas. Por ser mulher, foi possível cultivar amizades com as mães da cidade e convidar as crianças para a sua casa. Sua reflexividade a permitiu compreender que necessitava adotar um papel diferente de outros adultos para conseguir entrada no mundo infantil. Por outro lado, Silva, também por meio de sua reflexividade, se conscientizou que a sua condição de homem solteiro, desconhecido dos moradores de Catingueira, necessitaria da formulação de estratégias diferentes das anteriormente utilizadas por pesquisadores nesse contexto. Gradualmente adotou condutas inspiradas no jogo de futebol com crianças em espaços públicos como o estádio, a quadra e as ruas. O gênero do investigador teve uma influência direta nas estratégias utilizadas. Por ser homem, o jogo de futebol era “naturalmente”

reconhecido como uma atividade que podia participar com as crianças.

Nossa análise das estratégias participativas utilizadas por Pires e Silva não tem o objetivo de apresentar técnicas de pesquisa a serem seguidas e reproduzidas por futuros investigadores. Pelo contrário, nosso objetivo aqui é destacar a natureza emergente e inusitada do trabalho etnográfico em colaboração com crianças e adolescentes e a importância do ato de reflexividade por parte do pesquisador. Esperamos que nossos leitores se inspirem no cuidadoso processo de reflexividade que permitiu a cada etnógrafo elaborar e refinar suas estratégias de trabalho de campo. Ressaltamos que o *processo* de construção das estratégias é muito mais importante do que o *produto*, ou seja, as específicas estratégias finalmente adotadas por cada um.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE AS NOÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Pesquisar com crianças ainda se apresenta como um desafio, não apenas porque elas são silenciadas no mundo adulto-centrado, mas também porque os estudos acadêmicos encontram na alteridade da criança uma opacidade. Pesquisadores procuram formas de “capturar” o olhar, a voz, o pensamento, a comunicação das crianças para retransmiti-los em uma linguagem acadêmica que por vezes se mostra incompatível, distante e que distorce o que se aprendeu em campo.

Em nosso levantamento realizado sobre a pesquisa etnográfica em colaboração com meninos, meninas e jovens no Brasil, observamos que muitos estudos versam sobre o entendimento das crianças em relação a alguma área de conhecimento vis-à-vis o que se toma como a visão hegemônica dos adultos, revelando a dificuldade generalizada no ambiente acadêmico de considerar a experiência da criança como legítima em si, tal qual seria a do adulto em um estudo com adultos. Há uma profusão de pesquisas que se assentam sobre o confronto do entendimento de crianças sobre o discurso científico e legal, sobre a política governamental, sobre o proselitismo religioso e sexualidade. Nesses estudos analisam-se as formas de engajamento e compreensão, tendo uma questão em específico: se elas o fazem como adultos ou de maneiras alternativas.

Outros estudos mostram que crescer significa deixar de entender e viver as coisas daquela maneira *infantil*. Assim, o aprendizado de tornar-se adulto é um problema de pesquisa constante. Se tomarmos a brincadeira, por exemplo, há casos em que a violência impediria o uso da rua para a brincadeira, no entanto, ao tornar-se adulto, adolescente, mesmo em lugares onde brincar é possível, aqueles que “crescem” já não devem mais brincar. O aprendizado da religião é também um lugar de observação da transformação da criança em adulto. Aquelas crianças contestadoras são na tenra idade aceitas como curiosas. No entanto, se crescem e persistem com inquietações, são desconsideradas por não apresentar talento para serem futuros líderes religiosos.

Há pesquisas que focam simultaneamente crianças e adultos: sua interação, suas disputas, demarcações de diferenças, espelhamentos.

Nesses casos a criança é observada à luz do adulto, “na sua cultura”. Por outro lado, há pesquisas que preferem situações em que não há intermediação dos adultos – a não ser a própria pesquisadora – que, em geral, foca naquilo que seria “próprio das crianças”, buscando compreender uma “cultura de pares” entre as crianças. A presença dos adultos é reconhecida como uma “intervenção” externa na dinâmica das crianças e exige também outras formas de negociação e autorização entre pesquisadoras e pesquisados.

Embora a maioria dos estudos verse sobre uma razão em estado seminal que existiria nas crianças, alguns dão espaço para a imaginação “sem compromisso” das crianças, ou seja, não se devotam a buscar analogias e equivalências no universo adulto ou nos termos hegemônicos ao que experimentam no trabalho etnográfico com crianças. O aprendizado é um exemplo dessas possibilidades. Tanto há apostas na reprodução, quanto na emergência e inventividade.

Podemos também observar uma diferença de temas, olhares e linhas de pesquisas realizadas com crianças e as realizadas com adolescentes. Com as crianças, destaca-se o objetivo de dar atenção e voz às interlocutoras. De modo geral, as conversas, brincadeiras, desenhos e outros processos considerados miméticos e inventivos são as principais fontes de participação e de análise em pesquisas com crianças. Perpassa esses estudos uma concepção de essência lúdica da infância. Já com os adolescentes, embora haja os estudos que mostram sua dificuldade de serem ouvidos por políticas públicas, por exemplo, o que se destaca entre as pesquisas é a expressividade de seus corpos e suas performances.

Resumindo, há diferentes concepções das crianças e dos adolescentes presentes nas pesquisas etnográficas. Muitas vezes o debate é implícito, mas a preferência por certas categorias analíticas é suficiente para nele estar situado. Separamos essas categorias analíticas mais recorrentes, embora elas se sobreponham em uma mesma pesquisa etnográfica. Foram aqui aglutinadas como um recurso metodológico para mostrar que o modo como se pensa as crianças e adolescentes é inseparável do modo como se pensa a participação delas nas pesquisas etnográficas.

Uma das concepções parte da pressuposição de que haveria uma cultura própria das crianças (uma cultura de pares, entre crianças) em relação aos adultos. As crianças são vistas como participando e fazendo parte de duas culturas simultaneamente: a cultura adulta e a de pares, estando essas duas culturas entrelaçadas. As culturas de pares são construídas ao longo das interações entre as crianças, considerando-se o papel dos adultos como mediadores da cultura mais ampla. Deste modo, as crianças não apenas adquirem os significados do mundo, como também contribuem para sua produção e mudança.

Uma segunda concepção, mais sociológica talvez, concebe as crianças como ocupando um lugar de minorias, ao lado dos negros, dos indígenas e das mulheres. Implicar as crianças em pesquisas etnográficas seria salvá-las do silêncio e da exclusão em que as mantiveram os trabalhos mais tradicionais.

A terceira concepção vê as crianças como possuindo agência e, portanto, co-construtoras do processo de interação por meio do qual

edificam sua autonomia e criatividade, participando ativamente desse processo entre adultos. São atuantes e produtoras de significados e entendidas como sujeitos ativos na sociedade em que estão inseridas, com seus saberes, afetos e valores. O argumento de que as crianças são agentes sociais, implica que crianças de qualquer grupo social ou cultura sabem de si, sabem onde estão, o que faz parte da dinâmica de suas vidas e quais são os grupos a que pertencem.

A quarta concepção concebe as crianças como seres profundamente relacionais. Ao contrário de serem vistas como desempenhando ações autônomas, as crianças se comportam por ações desencadeadas pelas relações sociais de modo que sofrem constrangimentos, mas igualmente se reinventam permanentemente. O cotidiano das crianças seria marcado pela presença não de indivíduos autossuficientes, cuja racionalidade e competência seriam os predicados de suas posições no mundo, mas de subjetividades descentradas, que se constituem nas relações com os outros. Assim, o autoentendimento das crianças não seria mera reprodução de práticas e saberes observados dos adultos, mas construído pela inescapável inserção nas relações em contexto.

É importante lembrar que tais concepções são parte da reconfiguração dos direitos e aqui lembramos a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, proposta em 1989. Ela reconhece os sujeitos infantis com direitos e liberdades que até então eram destinados apenas aos adultos, o que não significa compartilhar do ideário individualista das sociedades modernas, orientado pelos valores da autonomia, liberdade e vontade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, C. A., Deslandes, S. F., & Mitre, R. M. A. (2009). Desafios da humanização no contexto do cuidado da enfermagem pediátrica de média e alta complexidade. *Comunicação, Saúde, Educação*, 13(1), 581-594.
- Alves, Mirela de Brito. (2014). *Entre cobras e lagartixas: Crianças em instituições de acolhimento se construindo sujeitos na maquinaria da proteção integral*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Altman, H. (2009). A Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 175-200.
- Amaral, Marta Araújo. (2005). *Entre o desejo e o medo: oficinas de trabalho como espaço de reflexão e empoderamento de adolescentes*. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Amoras, M.; Motta-Maués (2016). *Ser um trabalhador/tornar-se um abacataense: criança, socialização e identidade em uma Comunidade Quilombola da Amazônia-PA*. *Latitude*, vol.10, n.2, 251-285.
- Azevedo, Alexandre Maurício Fonseca de. (2014). *Crianças especiais na Ilha do Marajó: uma abordagem antropológica*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém.

- Azevedo, Alexandre Maurício Fonseca de. (2006) Porto das brincadeiras no Porto-do-Sal (Belém-Pará): uma leitura antropológica das práticas da infância. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em ciências sociais, PA: UFPA.
- Begnami, Patrícia dos Santos. (2014). Infâncias possíveis: ser crianças na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista. Tese (Doutorado) – Universidade de São Carlos: UFSCar.
- Borba, Angela Meyer. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em educação, RJ: UFF, 2005.
- Borges, Antonádia Monteiro. (2016). *República das Mangas ou sobre o amargo gosto de tudo o que amadurece à força*. Repocs, v.13, n.25, jan/jun. 2016, 22-42.
- Bruno, M. M. G., & LIMA, J. M. S. (2015). As formas de comunicação e de inclusão da criança Kaiowá surda na família e na escola: um estudo etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2015(1), 127-142.
- Bueno, Michele Escoura. (2012). *Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bulhões, J. R. S. R. & SANTOS, J. D. F. & REBOUÇAS, S. S. L. P. (2016). Infância e segurança pública: desvelando o medo que crianças de tenra idade possuem do aparato policial. *Latitude*, vol.10, n.2, 353-381.
- Buss-Simão, M. (2013). Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação. *Revista Brasileira de Educação*, 18(55), 939-1064.
- Calaf, Priscila Pinto. (2007). *Criança que faz criança: (des)construindo infância e sexualidade com meninos e meninas de rua*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, DF: UnB.
- Campos, Juliana de Oliveira. (2011). *A criança de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Carvalho, L. D. (2015). Crianças e Infâncias na educação (em tempo) integral *Educação em Revista*, 31(4), 23-43.
- Carvalho, Regiane Sbroion de (2011). *Participação infantil*: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Ribeirão Preto, SP.
- Castanheira, M. L., Neves, V. F. A., & Gouvêa, M. C. S. (2013). Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. *Cadernos CEDES*, 33(89), 91-107.
- Coelho, Glaucineide do Nascimento. (2004). *Espaço vivido favela: brincadeiras infantis nos espaços livres da Rocinha*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- Corsi, B. R. (2010). *Conflito na educação infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele?* Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Costa, Bruno Muniz Figueiredo. (2016). *Geografia escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora (MG)*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.
- Couto, Gustavo Belisário Araújo. (2016). *Brincando na terra: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST-DF)*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – DAN. Brasília: UnB.
- Cruz, T. M. (2012). Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 63-78.
- Delorme, M. I. C. (2013). As Crianças e as Notícias da Televisão. *Educação em Revista*, 29(1), 205-223.
- Dornelles, L. V., & Marques, C. M. (2015). Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. *Propuesta Educativa*, 43(24), 113-122.
- Duarte, Camila Tanure. (2015). *Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlo, SP.
- Evans-Pritchard, E.E. (2005). *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed.
- Facci, Douglas Tadeu da Silva. (2013). *A nova cruzada das crianças: um estudo de caso sobre as condições sociais de infância na contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Freitas, Tayanne da Costa. (2015). *A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília.
- Fians, Guilherme Moreira. (2015). *Imanências, verdades e contingências: Uma etnografia de brincadeiras infantis*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.
- Futata, Flavia Pimentel Lopes. *O imaginário da passagem: imagens e símbolos no encontro com adolescentes em privação de liberdade na Fundação Casa*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- Gatto, Érica Rivas. (2013). *Narrativas das crianças com os filmes: reflexões sobre a infância e consumo a partir do cineclubes megacine*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação, RJ: UNIRIO.
- Gomes, M. F. C., Neves, V. F. A., & Dominici, I. C. (2015). A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 44-49.
- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Hilgert, Ione Maria Piazza. (2006). *O que as crianças falam sobre matemática?* Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental do município de Cascavel/Paraná. Dissertação

- (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Karlsson, Juliane Karla Freitas. (2012). *A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em psicologia, AM: UFAM.
- Lara, J. S.; Castro, L. R. (2016). As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. *Latitude*, 10(2), 217-249.
- Lasaretto, Lucilaine Nunes. (2009). *Tribos de adolescentes em situação de medida socioeducativa: um estudo analítico-descritivo (2006-2007)*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, SP.
- Leal, Júlia Munareto. (2012). *Comunicação e Educação: para uma abordagem política da identidade e da diferença na escola*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação Midiática, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, RS.
- Lino, Dulcimarta Lemos. (2009). *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em educação, RS: UFRGS.
- Mafra, Aline Helena. (2015). *“Aqui a gente tem regra pra tudo”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação, SC: UFSC.
- Milstein, Diana. (2007). Ser mujer y antropóloga em la escuela: una experiencia de trabajo de campo con niños y niñas. Em BONETTI, Aline & FLEISCHER, Soraya. *Entre saias justas e jogos de cintura*. Florianópolis; Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Miraglia, P. (2005). Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. *Novos Estudos - CEBRAP*, 72, 79-98.
- Malfitano, A. P. S., Adorno, R. C. F., & Lopes, R. E. (2011). Um relato de vida, um caminho institucional: juventude, medicalização e sofrimentos sociais. *Comunicação, Saúde, Educação*, 15(38), 701-714.
- Malvasi, P. A. (2011). Entre a frieza, o cálculo e a “Vida Loka”: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. *Saúde e Sociedade*, 20(1), 156-170.
- Marcelle, E. & Haddad, L. (2016). Entre meninos e meninas: fronteiras de gênero borradas em contexto de educação infantil. *Latitude*, vol.10, n.2, 425-454.
- Monção, M. A. G. (2015). O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 652-679.
- Nascimento, Andréa Zemp Santana do. (2009). *A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?* Dissertação (Mestrado) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Nascimento, S. J. (2014). Múltiplas vitimizações: crianças indígenas Kaiowá nos abrigos urbanos do Mato Grosso do Sul. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), 265-292.
- Neves, V. F. A., Castanheira, M. L., & Gouvêa, M. C. S. (2015). O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil:

- brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(60), 215-244.
- Neves, V. F. A., Gouvêa, M. C. S., & Castanheira, M. L. (2011). A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 121-140.
- Neves, V. F. A., Munford, D., Coutinho, F. A., & Souto, K. C. N. (2017). Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. *Educação e Realidade*, 42(1), 345-369.
- Nogueira, Christina Gladys de Mingareli; PIRES Flávia Ferreira. (2012). E quando a mãe vai embora? Família monoparental masculina e o Programa Bolsa Família em Catingueira-PB. Trabalho apresentado na 28ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 02 e 05 de julho de 2012, em São Paulo, SP, Brasil, no GT Família, Gênero e Geração. Disponível em: http://www.sistemas-mart.com.br/rba/arquivos/1_6_2012_21_31_24.pdf. Acessado em 01/06/2012.
- Noronha, Fernanda Silva. (2008). *Pulando muros: jogos de rua e jogos de escola*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP.
- Nunes, M. D. F. (2016) Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu. *Latitude*, vol.10, n.2, 383-423.
- Oliveira, Joanne Paola Menezes de. (2012). *Do ser-menina ao ser-mulher: experiências e sentidos do adolescer em contexto de acolhimento institucional feminino*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em psicologia, AM: UFAM.
- Oliveira, Maria Cecília Rodrigues de. (2002). *O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.
- Oliveira, Renata Cristina Dias. (2011). Agora eu...: Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, Raissa Menezes. (2014). *Homicídios de adolescentes negros e instituições: reflexões a partir do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Sociologia, ICS. Universidade de Brasília.
- Pan, R. (2015). *Significados da reinserção escolar de crianças após queimaduras: um estudo etnográfico*. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Pereira, Viliete Márcia Silva de Mendonça. (2014). *O olhar da criança sobre a brincadeira dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação, RN: UFRN.
- Pires, Flávia Ferreira. (2007). *Quem tem medo de mal-assombro: religião e infância no semi-árido nordestino*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, RJ: Museu Nacional.
- Queiroz, Brisa Evangelista de. (2015). "É uma garota com tom de garoto": processo de recepção fílmica com crianças e adolescentes a

partir do filme *Tomboy*. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia.

- Resende, H. (org.), (2015). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte, Autentica Editora.
- Rocco, Marcelo. (2015). *A produção do espaço urbano na perspectiva da criança: entre a brincadeira e o conflito na favela da paz em São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em ciências sociais, SP: PUCSP.
- Sanches, Maria do Socorro Rayol Amoras. (2014). "No Abacatal (também), uma Flor": um estudo antropológico sobre a relação criança & trabalho. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PA: UFPA.
- Santos, Josimara dos Reis. (2015). *Crianças Kaiowá no espaço urbano da Vila Cristina, Amambai, MS: novos cenários de socialização*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, MS: UFGD.
- Santos, M. E. P., Lunardelli, M. G., Jung, N.M., & Silva, R. C. M. (2015). "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(em) em contexto escolar. *Delta*, 31-especial, 35-65
- Santos, Patrícia O. da Silva. (2011). *Deixa eu Falar! Uma análise antropológica do Programa Bolsa Família a partir das crianças beneficiadas do alto sertão paraibano*. Monografia de fim de Curso em Ciências Sociais, UFPB, João Pessoa.
- Schuch, Patrice. (2005). *Práticas de Justiça: uma etnografia do "Campo de Atenção ao Adolescente Infrator" no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto das Crianças e do Adolescente*. Teses (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R., & Brandão, S. B. (2010). Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 296-307.
- Silva, A. P. F. (2015). A etnografia e a produção de conhecimento teórico e metodológico nas pesquisas em educação: apontamentos sobre o fracasso escolar. *Cuicuilco*, 22(64), 223-244.
- Silva, Antonio Luiz da. (2013). *Pelas beiradas: duas décadas do ECA em Catingueira-PB*. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHL: João Pessoa.
- Silva, Cassiana Rodrigues Alves. (2014). *O meu rolê na raça: interseções entre adolescentes, gênero e raça*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em antropologia social, SP: UFS-CAR.
- Silva, Jessica Karoline Rodrigues da. (2011). "Eu compro tudo de pelota" o Programa Bolsa Família e a expansão do consumo infantil em Catingueira-PB. Trabalho Monográfico. Departamento de Ciência Sociais – UFPB, João Pessoa.
- Silva, J. B. d., & Silva, A. P. S. (2013). Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 45(3), 349-360.
- Silva, Mariana Galon da. (2015). *Criação musical coletiva com crianças:*

- possíveis contribuições para processos de educação humanizadora. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.
- Silva, Peterson Rigato da. (2011). A presença masculina na educação infantil: Diversidade e identidade na docência. Em: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.) Sociologia da Infância no Brasil. Campinas - SP. Autores Associados.
- Silva, R. C. M. & Godoy, M. E. C. (2016). "Tomar cuidado com o que eu falo": ser criança na escola, ficar e brincar na rua. *Latitude*, vol.10, n.2, pp. 287-319.
- Silva, R. C. M. (2016). Do Ipê Roxo na Cidade Nova: experiência etnográfica e aprendizagem situada. *Etnográfica*, 20(1), 119-142.
- Silva, Rita de Cácia Oenning da Silva. (2008). *Superar no movimento: etnografia de performances de Pirráias em Recife e mais além*. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em antropologia social, SC: UFSC.
- Silva, Rosinete Paulino da. (2014) *Com a palavra as crianças: o processo de constituição identitária da criança da comunidade quilombola de Acauã – Poço Branco/RN*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS, Natal: UFRN.
- Silva, Sara Moitinho da. (2009). *A criança negra no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação, RJ: PUCRJ.
- Silvia, Carla Andréa Lima da. (2007). Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação.
- Silva Jardim, G. A. (2010). Reflexões antropológicas a partir de uma política pública para crianças. ISSN 1517-6916. CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais. Número 15 – Março de 2010. Disponível em:
<http://www.cchla.ufpb.br/caos/n15/2%20artigo%20george.pdf>. Acessado em 02/05/2012.
- Sousa, E. L. (2016). Sociedade de marcação: corpo, conhecimento e experiência na infância Capuxu. *Latitude*, vol.10, n.2, 321-351.
- Von Hauer, Karla Teixeira Dias. (2014). *Religião, criança e pobreza: etnografia no Aterro Sanitário de Aparecida de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, GO: UFG.
- Wenetz, I. (2011). Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. *Pro-Posições*, 22(2), 133-149.
- Werle, Kelly. (2015). *Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar*. Tese (Doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, RS.
- Zacarias, Lídia dos Santos. (2009). *Conflitos em jogo: a visão das crianças*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DOCUMENTOS OFICIAIS:

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília: Senado Federal.

Lei n. 8.069 de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). Brasília: Senado Federal.



Hacer etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes en Colombia

Fazer etnografia colaborativa com crianças e jovens na Colômbia

Doing collaborative ethnography with children and youth in Colombia

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
26 de diciembre de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
4 de abril de 2019

Clara Inés Carreño-Manosalva
Universidad de La Salle
Bogotá / Colombia
claracarreno@hotmail.com

Marina Camargo-Abello
Universidad de La Sabana
Bogotá / Colombia
marina.camargo@unisabana.edu.co

Resumen

Este artículo hace una revisión del informe final sobre etnografía colaborativa con niños y niñas en Colombia entre el año 2016 y 2017, elaborado por investigadoras de la Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Jóvenes (RIENN) capítulo Colombia. Está organizado en tres partes. La primera presenta, brevemente, la trayectoria de la etnografía en Colombia. La segunda realiza una discusión epistemológica sobre la colaboración y la participación con niños y niñas, a partir de tres ejes: el lugar ético y político que los define, su posicionamiento como sujetos, ciudadanos y a partir de los dos anteriores, la relación investigador – investigado, a propósito de la colaboración. Y la tercera, expone las tensiones y paradojas que encontramos sobre lo colaborativo y sobre los aportes a campos como la política pública estatal y la construcción de representaciones sobre la infancia, alternas a los enfoques más tradicionales.

Palabras claves: niños, niñas y jóvenes, etnografía, colaboración, investigación, agencia.

Resumo

Este artigo analisa o relatório final sobre a etnografia colaborativa com as crianças na Colômbia entre 2016 e 2017, elaborado por pesquisadores da Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Jóvenes

Referencia para citar este artículo: Carreño-Manosalva, C. I., y Camargo-Abello, M. (2019). Hacer etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes en Colombia. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 201-222.

(RIENN capítulo Colombia. O mesmo, está organizado em três partes. A primeira apresenta, resumidamente, a trajetória da etnografia na Colômbia. A segunda realiza uma discussão epistemológica sobre a colaboração e a participação com crianças, a partir de três eixos: o lugar ético e político que as define, sua posição enquanto sujeitos, cidadãos e, a partir dos dois anteriores, a relação pesquisador - investigado, sobre a colaboração. E o terceiro, expõe as tensões e os paradoxos que encontramos na colaboração e nas contribuições para os campos da política pública estatal e a construção de representações sobre a infância, alternativa aos enfoques mais tradicionais.

Palavras-chave: crianças e jovens, etnografia, colaboração, pesquisa, agência.

Abstract

This article explores the final report on collaborative ethnography with children in Colombia between 2016 and 2017, made by researchers from the International Network of Ethnographic Research with Children and Youth (RIENN), Colombia chapter. It is organized in three parts. The first presents, briefly, the trajectory of ethnography in Colombia. The second one makes an epistemological discussion about collaboration and participation with children, from three axes: the ethical and political aspect that defines them, their positioning as subjects, citizens and based on the previous two, the researcher - researched relationship, about the collaboration. And the third exposes the tensions and paradoxes that we find about the collaborative and the contributions to fields such as state public policy and the construction of representations about childhood, alternate to more traditional approaches.

Keywords: children and youth, ethnography, collaboration, research, agency.

PRESENTACIÓN

Siguendo la convocatoria de la Red Internacional de Etnografía con Niños y Niñas (RIENN), de rastrear el acervo y las tendencias en etnografía colaborativa en el período entre 1995 y 2016, un grupo de investigadoras de Colombia emprendimos esa tarea entre el 2016 y 2017. Para ello usamos como metodología de investigación un estado del arte (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015), que permitió gestionar, organizar y analizar la producción en el campo de nuestro interés.

El Estado del arte mencionado motivó el examen de las prácticas colaborativas con niños y niñas (NN) en los contextos de investigación social y educativa dentro de las más variadas situaciones, con inquietudes como: ¿Qué concepciones de niñez e infancia sustentan las investigaciones de corte colaborativo y cómo esas comprensiones influyen en la construcción de conocimiento sobre la infancia? ¿Qué tipo de prácticas metodológicas desarrollan los investigadores que le

apuestan a unos enfoques de trabajo participativos con Niños, Niñas y Jóvenes (NNJ) en diferentes contextos? ¿Qué temas buscan desarrollar estos estudios? ¿Qué tradiciones disciplinarias están comprometidas en la investigación encontrada?

Las fuentes fueron orales y documentales. Las primeras se lograron con la realización de seis entrevistas a expertos/as con trayectoria en el campo de la infancia y la juventud en el país. Y las segundas se compilaron luego de una sistemática búsqueda en centros de investigación en infancia, observatorios e instituciones universitarias de Bogotá (Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Externado de Colombia), Cauca (Universidad del Cauca en Popayán), Valle (Universidad del Valle-Cali) y Antioquia (Universidad de Antioquia-Medellín). Se seleccionaron documentos escritos, resultado de investigaciones con perspectiva académica y etnográfica, con la participación de niños y niñas en las siguientes modalidades de colaboración:

1. NN que trabajan colaborativamente en todo el proceso de trabajo etnográfico (formulación pregunta/problema, trabajo de campo, publicación).
2. NN que participan en la formulación pregunta/problema y el trabajo de campo (el trabajo de formulación de pregunta y de campo son en colaboración).
3. NN que participan en el trabajo de campo (no hay actividad de formulación de una pregunta /problema en colaboración con el investigador).

Tal como se discute en este artículo, estos criterios se constituyeron en la entrada de análisis del componente colaborativo; sin embargo, los hallazgos evidenciaron una comprensión más diversa por parte de los investigadores colombianos, sobre lo que implica la participación en los procesos de investigación que los involucran.

De manera concreta, las fuentes documentales incluyeron tesis de pregrado y posgrado en facultades de antropología, sociología y educación, así como estudios de investigadores profesionales en organizaciones, centros no gubernamentales y agencias de cooperación que se ocuparon de la caracterización, descripción y reportes de programas sobre niñez y juventud.

El informe final del estado del arte se terminó de elaborar en abril del 2017 y se presentó en el 1er Seminario Internacional Etnografía con Niños, Niñas y Jóvenes, el 20 y 21 de abril de 2017 en el IDES de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina y en el 2º Seminario Internacional Etnografía con Niños y Niñas, los días 17 y 18 de mayo de 2018.

1. BREVE APROXIMACIÓN A LA ETNOGRAFÍA EN COLOMBIA

El estudio de la etnografía como la realización de investigaciones etnográficas se registran en Colombia con la creación del Instituto Etnológico Nacional en 1941, impulsado por la estadía del profesor francés Paul Rivet y orientado a describir “la diversidad cultural colombiana”.

Se trataba fundamentalmente de etnografías que incluían la noción de *diversidad* en comunidades indígenas, cuya visibilización planteó dilemas en la construcción del proyecto de Estado Nación (Echeverry, 1998). El Instituto se transformaría en el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), de la mano de las nacientes Facultades de antropología (en las universidades Nacional de Colombia y de los Andes). Desde estos claustros, la etnografía sería enunciada como el método privilegiado de esta disciplina. Así, en este primer período, la formación universitaria de antropólogos y antropólogas daría lugar a un tipo de conocimiento dirigido a “descubrir y hacer resaltar (los) factores condicionantes del cambio y la adaptabilidad” social y cultural de grupos aborígenes (Valencia, 2005: 302), sin que, dicho sea de paso, la niñez estuviera presente (Pachón, 2009).

Hacia los 60, el quehacer etnográfico se encontró con la influencia de la revolución cubana que resonó en América Latina. Ello se evidenció en la cercanía entre la antropología y organizaciones de izquierda articuladas al movimiento intelectual y político impulsado por el padre Camilo Torres. De allí deriva una forma de etnografía *militante*, que les exige a las y los antropólogos preguntarse por su compromiso con la transformación social. Este período se articula con las preguntas y apuestas académicas y sociales impulsadas por la propuesta de IAP del sociólogo Orlando Fals Borda. Así, la etnografía y otros campos de estudios sociales y humanistas, giraron hacia la búsqueda de conocimientos que develaran y denunciaran las condiciones de vida social de las poblaciones excluidas, a través de la viva voz de quienes las vivían y las experimentaban.

En este contexto surgen etnografías como “Chircales” (1964 - 1971) de Marta Rodríguez y Jorge Silva, quienes usan el cine documental para denunciar las condiciones de las familias de alfareros, incluidas las de niños y niñas, cuya imagen cargando ladrillos a sus espaldas evidenciaba la precaria situación socioeconómica.

En esta perspectiva, María Cristina Salazar¹ dirigió su trabajo a denunciar las condiciones de explotación laboral de niños y niñas, la situación de desnutrición, analfabetismo y miseria en la que vivían, en territorios urbanos como rurales. Estos estudios usaron la descripción etnográfica para mostrar las condiciones de vida de la niñez, denunciando así la violación de sus derechos, transformando la etnografía de un quehacer dirigido a *extraer* información para caracterizar y comparar, a describir *densamente* para denunciar. Ello se acompañó de una progresiva transformación de la relación etnógrafo-sujeto de estudio, dadas las nuevas preocupaciones por conocer más en detalle la vida y la cultura de las poblaciones, que implicó permanecer tiempos prolongados con ellas y construir un conocimiento que orientara propuestas de cambio social, político y económico.

Algunos de estos giros del quehacer etnográfico alimentaron la producción de etnografías educativas hacia los 80, dada su doble intención: producir conocimiento pedagógico con base en el quehacer del maestro y comprender las dinámicas escolares en el marco de la sociología de la educación. Su mirada no se centró en la niñez ni la juventud, pero sus opiniones empezaron a ser consideradas para comprender el mundo escolar. Los objetos de estudio recurrentes eran la

¹ Una de las líneas de trabajo de María Cristina Salazar, trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia, son los niños y niñas trabajadores que se ven obligados a renunciar a su infancia por razones del rol que tienen que asumir. Entre sus publicaciones se destacan: “El trabajo de los niños en las canteras y en los chircales de la zona oriental de Bogotá” (1985); “Rompiendo el muro de autoritarismo: los menores trabajadores inician un movimiento social” (1986); “La explotación comienza cuando usted nace. El trabajo infantil en América Latina” (1989); “Niños y jóvenes trabajadores. Buscando un futuro mejor” (1990); “Mejores escuelas: menos trabajo infantil” (1996); “Un nuevo siglo sin trabajo infantil” (1997); “Nuevas perspectivas para la erradicación del trabajo infantil” (1999); “Los esclavos invisibles. Autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina” (2006).

construcción de conocimiento sobre la enseñanza, la socialización escolar y la interpelación a la función social de la escuela. Este tipo de etnografías se tradujo en un planteamiento *emic*, en el que sobresalió la voz del maestro y no la del investigador, quienes no necesariamente eran antropólogos.

Más tarde se destaca en este grupo de etnografías educativas la participación de estudiantes universitarios como co-investigadores. Es emblemático el proyecto Atlántida², liderado por un profesor investigador, con la participación de estudiantes de pregrado, y actores de las comunidades escolares, incluidos niños y niñas, investigación en dar la voz a la juventud escolar colombiana, mostrar una escuela que ellos contribuyen a reproducir y resistir con sus significados y acciones y resaltar de la voz juvenil, su percepción de la sociedad y la educación.

En paralelo a las etnografías educativas fue tendencia la sociología de Alfredo Molano. El autor propuso una forma de investigar acercándose al territorio y resolviendo las preguntas con la voz de quienes lo habitan y han sido testigos de excepción de los problemas, porque sus vidas han transcurrido en medio de ellos. Algunos jóvenes son protagonistas en estas historias y relatos de vida, encaminados a dar respuesta a la comprensión de la ruralidad colombiana, el narcotráfico y especialmente el conflicto armado, interpretados por quienes viven inmersos en sus cotidianidades.

Hacia los años 70, la antropóloga Ximena Pachón, una de las pioneras de la antropología de la infancia en Colombia, incursiona en el estudio de los niños y niñas habitantes de las calles bogotanas (*gaminas*). En un primer momento, sus investigaciones caracterizan esta población y aportan conocimiento sobre ella, para luego aproximar una mirada comprensiva de sus formas de vida y de sus relaciones en la calle o instituciones de acogida. En un segundo momento, encamina sus esfuerzos al estudio teórico de la infancia, campo en el que se destaca su concepción de infancia, influenciada por la propuesta del historiador Phillipe Ariès, como una construcción histórica social y como una categoría que oculta diferencias importantes de género, etnia o clase social. A partir de la obra de Pachón, en los decenios de 1990 y 2000, surgen otras etnografías que se proponen describir y comprender los impactos del conflicto armado en la niñez colombiana.

Entre los estudios de esta producción mencionamos el trabajo de Alonso Salazar (1991) "No nacimos p'a semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín" que profundiza las circunstancias de los "jóvenes que matan", sus razones y motivaciones y las lógicas que develan sus argumentaciones. Por su parte, Arturo Alape con "La Hoguera de las ilusiones" (2003) da cuenta del conocimiento construido sobre los jóvenes en un barrio marginal de Bogotá, a partir de sus historias de vida, para encontrar allí la memoria de país y la transformación generacional resultado de los procesos de migración forzada por la violencia económica y armada de los años 60 a los 80. Y Víctor Gaviria propone en cine ficción "La vendedora de rosas" (1998) y "Rodrigo D: no futuro" (1990), obras con una aproximación etnográfica, realizadas en Medellín con la participación colaborativa de niños, niñas y jóvenes en la producción del guión y luego como actores naturales, logrando algunas modificaciones en la producción final. Para Gaviria la participación

² "Atlántida" mereció el Premio Nacional de Ciencia, Fundación Alejandro Ángel Escobar en 1996.

colaborativa permite entender y transmitir la situación de desesperanza que viven aquellos niños y jóvenes, provenientes de contextos de marginalidad, violencia y narcotráfico.

Estos estudios han servido especialmente para denunciar las condiciones negativas que la guerra ha generado en la niñez colombiana. Asimismo, la denuncia está orientada a tomar acciones para reparar los derechos violentados, como apoyar la finalización del conflicto y difundir una mirada sobre políticas públicas orientadas a mejorar sus condiciones de vida y oportunidades.

En los últimos decenios surgen escenarios como el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional y la maestría en Desarrollo educativo y social ofrecida por CINDE-Universidad Pedagógica Nacional y de Manizales, los cuales consolidan líneas de investigación y algunas, producción de conocimiento etnográfico. Paralelamente nacen redes de investigación y de investigadores en infancia. En este marco, algunos estudios de etnohistoria aproximan una mirada crítica a las prácticas de crianza en la colonia o la formación de las instituciones de la infancia o las políticas educativas, de salud y/o nutrición.

Así, paulatinamente, la etnografía abre camino a los estudios de la niñez y la juventud, tanto para visibilizarlos como grupo social, como para reconocerlos como interlocutores y co-investigadores. Vale decir que estos giros epistémicos, lingüísticos y metodológicos en la etnografía colombiana han aportado a la des-infantilización de sujetos que quedaron en esta condición por los procesos de modernización y normalización, o por las profundas fisuras en la ciudadanía generadas por la desigualdad social.

2. DISCUSIÓN EPISTEMOLÓGICA SOBRE LA COLABORACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Como método de investigación, la etnografía no está exenta de deliberaciones epistémicas acerca del poder y la enunciación sobre los sujetos que la ejercen. Incluso es más sugestiva la discusión cuando las etnografías pretenden dar cuenta de la forma como hace la vida un grupo social, lo que tiene que ver con voz, agencia y resistencia, como con el papel que cumplen los investigados en tanto sujetos autónomos, que podrían hablar por sí mismos y dar cuenta de su comprensión del mundo. Al respecto Marcus (2001:113) plantea que "La selección de espacios y ámbitos de investigación surge de manera inseparable de la manera muy politizada en que son conceptuados los problemas de investigación y de escritura".

La discusión epistémica con respecto a los primeros desarrollos de la etnografía, privilegiarían la mirada del investigador, posicionándola como centro y productora de pensamiento, orden social, método y análisis, de la cual se deriva una relación con los sujetos de su mirada, reducida a la extracción de información en la cual la colaboración no es posible. No obstante, la breve aproximación a la etnografía colombiana, planteada anteriormente, da cuenta del surgimiento de alternativas que, progresivamente, distribuyen el poder de la mirada, del método y del análisis entre el etnógrafo y los sujetos investigados, bien como co-

laboradores o partícipes de los estudios o hacia la búsqueda conjunta de transformación de las condiciones de vida.

Por tanto, este apartado se dedica a discutir los movimientos éticos y políticos encontrados en las investigaciones cualitativas o etnográficas, a partir de la problematización sobre la posición que en ellas toman los NNJ, posición que parece dada al mencionar una participación activa, que contribuye a la construcción de conocimiento y a cambios individuales y colectivos, que incluso deriva en enunciados que nombra los niños y niñas como sujetos, actores, nuevos ciudadanos y agentes de su vida, de los ámbitos que habitan y de los procesos en que participan. Asimismo, tales movimientos conllevaron a mover la relación investigador-investigado, hacia ejercicios de colaboración y co-construcción de conocimiento.

2.1 El lugar ético y político de NNJ como colaboradores

Si bien la alusión a la Convención Internacional de los Derechos del Niño³ como instrumento para posicionar a niños y niñas como sujetos parece un lugar común, en el Estado del arte se devela un encuentro estratégico entre la adopción de dicho instrumento en la jurisprudencia colombiana y la emergencia de estudios de la niñez, con su participación más activa y protagónica en las distintas decisiones de una investigación. Es decir, el aporte de la Convención a la noción de NN como sujeto de derechos y los principios básicos para su garantía, proporcionó un marco legítimo para la comprensión de su lugar como partícipes en la construcción del mundo en que viven, en igualdad de condiciones al adulto. La auscultación de dicho encuentro, entre los decenios del 80 y el 90, revela que la adopción de la Convención y de sus principios en Colombia, en gran parte es resultado de la incidencia social, política y legislativa que generaron diversos movimientos sociales, incluso en colaboración con investigaciones cualitativas en las que se describía y denunciaba las condiciones denigrantes de vida de los NNJ.

Este hallazgo da cuenta de la apuesta ética y política de los NNJ en tanto colaboradores. Significa que, a través de su agencia y participación, se los reconoce como actores sociales, y políticos, alimentando las posibilidades de que dicha acción igualmente redunde en producir conocimiento con ellos y ellas. Se revela una transición epistémica: pasar de hablar *por* ellos a hacerlo *con* ellos. Un *con* que contiene un trasfondo reivindicatorio de comprensión, acción y valoración como sujetos y agentes sociales, lo que redunde en renovados sentidos y explicaciones sobre las realidades contemporáneas.

Por ello es que resaltamos el hallazgo del Estado del arte sobre una mayoría de investigaciones que conciben a los niños y las niñas como actores *sociales y como sujetos políticos*, tal como lo enuncian algunos de los títulos de los trabajos:

“La participación infantil en la construcción de una ciudad de Derechos: el caso del consejo de niños y niñas de la localidad de San Cristóbal (2009-2011)” (Páez Avellaneda, 2012).

“Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación” (Franco, Herrera y Rojas, 2013).

“Habilidades investigativas en niños y niñas de 5 a 7 años de Institu-

³ Ratificada por el Estado Colombiano, a través de la ley 12 de 1991 y por la nueva Constitución Nacional (UNICEF, 2006).

ciones oficiales y privadas de la ciudad de Manizales” (Restrepo, 2007).
y lo mismo sucede con las preguntas de investigación:

“[...] ¿Qué nos dicen los niños y las niñas sobre el escenario del Consejo Local?” (Páez Avellaneda, 2007).

“¿Piensan los niños y niñas igual que yo? ¿Qué lugares resultan más significativos para estos niños y niñas tanto positiva como negativamente?” (Moyano, 2016)

Estos extractos revelan el sentido otorgado a NNJ como actores sociales y como sujetos políticos en varias de las investigaciones. Para comprenderlos situamos nuestro análisis en los verbos usados⁴. Verbos como participar, construir, contar, investigar, percibir, pensar, significar, son acciones que hablan de lo que NNJ hacen y lo que cada investigación trabajó. Refieren estos verbos a un rol activo de NNJ en la interacción con los demás, su comunidad, las instituciones y en escenarios donde transcurre su vida. A partir de estos verbos, las investigaciones crearon escenarios con los NNJ para mostrar sus emociones, explicaciones y comprensiones, como *sujetos críticos, reflexivos y autónomos* que resignifican sus percepciones sobre la realidad, las personas, los contextos, las situaciones y manifiestan sus opiniones frente a ello.

De manera similar, la cita siguiente devela una posición reflexiva y crítica de los niños y las niñas por parte de quien hace la etnografía.

[...] Las representaciones del otro (ese otro consumidor y delincuente) son construidas, pero también redefinidas permanentemente por los niños con quienes compartí. Connotaciones de bueno y malo, de legal e ilegal, de peligroso y seguro, se van resignificando de acuerdo a sus propias experiencias. Es por esto que acercarse a la problemática del consumo de vicio o de la delincuencia común en contextos barriales como Bella Flor desde la perspectiva de los niños y las niñas, nos permite como lo expresa Tammarazio (2013), reflexionar las formas tradicionales de concebir el mundo urbano. Esto significa que resulta imperante incorporarlos como actores sociales capaces de construir y dialogar en conjunto con los demás ciudadanos, ya que desde sus perspectivas es posible comprender aspectos del mundo social que desde el punto de vista adulto son susceptibles de perderse (Moyano, 2016).

El análisis de la cita da cuenta de cómo niños y niñas juzgan sus condiciones sociales, comparten con otros actores sociales una construcción moral (sobre su barrio) o plantean otros juicios que reflejan su autonomía en la comprensión del mundo que viven. Reflexiones similares aparecen en investigaciones que abordan problemáticas con profundos dilemas morales como el conflicto armado y el desplazamiento o sobre las emociones que despierta la muerte, las condiciones de exclusión y marginación asociadas a la identidad femenina, la construcción de identidad en contextos estructuralmente vulnerables, la atención estatal a desvinculados del conflicto armado y la configuración de subjetividad política de los miembros de un movimiento de paz.

⁴ Verbo, en tanto acción, condiciona una noción de sujeto

En suma, la investigación etnográfica con NNJ en Colombia abre un espacio para recuperar la mirada de la niñez y la juventud desde la comprensión de su voz y de la trama de significados implicados en sus diversas interacciones en los contextos en que se encuentran. Desde este lugar, la etnografía posibilita la transformación de conceptos sobre los NNJ, así como de los fenómenos sociales que involucran comunidades de las que la niñez forma parte.

2.2 El lugar de los NNJ como sujetos, ciudadanos y agentes

En el Estado del Arte, el estudio de diversas circunstancias del conflicto armado generó un ambiente propicio para desarrollar estudios etnográficos con NNJ y sobre su agencia. Estos estudios son recurrentes a partir del 2000, con especial énfasis en la violación de derechos humanos de NNJ propio de la guerra; no obstante, pretendían conocer y comprender lo que los niños y las niñas pensaron, sintieron y padecieron. Un investigador diría:

[...] Los talleres y actividades me permitieron acercarme a las vivencias de los niños en torno a las memorias del conflicto armado en Sumapaz que siguen vigentes, como un evento que se encuentra presente en sus recuerdos y a la vez hace parte de su pasado emocional” (Gómez Ruíz, 2013: s.p.).

Luego conecta su reflexión con el fragmento de un relato:

Todos los problemas que hay, las guerras que hay entre el ejército y la guerrilla. Nosotros estábamos en Nazareth cuando comenzaron a llegar los helicópteros, yo tenía como 6 años. Se escuchaban las balas, las granadas. Al otro día ya no estaban. Acá una vez hubo una guerra así dura, pero algunas personas se salvaron y otras no. Eso hace años, yo estaba pequeño cuando hubo esa guerra. (Deiber, 12 años, vereda Santa Rosa) (Gómez Ruíz, 2013: s.p.)

Los dos relatos anteriores se tornan fundamentales para la comprensión del fenómeno de la guerra. No obstante, el primero depende umbilicalmente del segundo, en tanto el investigador hace imprescindible la agencia del niño, con el reconocimiento de su memoria sobre la guerra. Asimismo, la conexión de los dos relatos parte de una relación entre sujetos políticos, adoloridos por la situación de guerra de un territorio.

Una investigación más, titulada “Representaciones sociales de niños y niñas sobre el conflicto entre pares, en la escuela rural Alto Charco, municipio de Sibaté. Uno por dentro se calienta y juntos nos damos, pero somos los mejores amigos” tiene entre sus objetivos:

“[...] visibilizar las voces de niños y niñas en relación al tema del conflicto” (Bobadilla, Díaz y Olaya, 2014: s.p.). El sentido de este objetivo es problematizar las representaciones adultocéntricas dominantes sobre violencia escolar que, para el momento de dicha investigación, estaban en pleno furor. Primero encuentran que niños y niñas interpelan los ejercicios de poder autoritarios de sus pares:

[...] *Un ejemplo en las voces de los niños y niñas que dan cuenta de cómo reflexionan e interpelan relaciones asimétricas y de procesos de autonomía, encontramos expresiones como “cuando salimos a jugar siempre hay alguien que dice lo que hay que hacer y esto no debería ser así, si no que todos deberíamos poder jugar lo que queramos y cuando queramos y con quien queramos”, “nosotros no nos dejamos de Julián y también ponemos reglas y decidimos como va ser el juego, así él se ponga todo piedro...hum... (Bobadilla, Díaz y Olaya, 2011: s.p.).*

Luego, los NNJ encuentran que los conflictos se dirimen de manera diferente según el lugar y el contexto:

[...] *Los lugares de la escuela, identificados por los niños y niñas en el mapa como el patio, la cancha de fútbol, el jardín, el baño y la carretera asociados con la emoción de alegría que expresan “cuando jugamos y peleamos es bacano porque eso le da picante a la vaina (juego) y más entusiasmo a la vaina, se agranda”, y que la presencia de adultos en rol de maestros o padres de familia da un tono distinto a sus conflictos: “...se siente rico pelear pero que el profe no nos vea, porque si no, hummm, nos castiga y llama a los papás (Bobadilla, Díaz y Olaya, 2011: s.p.).*

Si bien estas citas no responden a una etnografía colaborativa plena, sí resaltan la centralidad de la agencia, la voz, las percepciones, las contradicciones y las paradojas que niños y niñas expresaron. La posición epistémica de las investigadoras logra que el análisis de la *violencia escolar* se matice y revele otras comprensiones y una mirada crítica a los análisis dominantes que sobre tal problemática se difunden.

Estos hallazgos en el Estado del arte sostienen que las perspectivas de los NNJ es un ejercicio con progresiva aceptación en la investigación social colombiana al reconocérseles su acción como productores y transformadores de la cultura a través de la generación de espacios y medios de libertad de expresión, donde sus experiencias ocupan un lugar de enunciación sobre lo que son, quieren, viven, sienten, piensan, comunican y comparten. Como la participación asume distintos matices, es un campo propicio para discutir la agencia de los NN en investigaciones etnográficas colaborativas que transformen los sujetos participantes los espacios materiales y simbólicos en que se desarrollan. De esta manera, los investigadores interesados en la agencia y el empoderamiento NN se abren a la búsqueda de alternativas.

En la misma línea de comprensión se encuentra la visión de NNJ como transformadores de cultura, pues permite visibilizar procesos de agenciamiento que van más allá de su entorno y condiciones inmediatas, impactando a su comunidad y teniendo una mayor incidencia en sus contextos. No obstante, es interesante reconocer que son los estudios relacionados con NNJ en alguna condición estructural de vulnerabilidad los que logran destacar una nueva noción sobre ellos y ellas.

2.3 Los movimientos de la relación investigador – investigado

El Estado del arte develó un cambio en la cosmovisión de los investigadores sobre los investigados, que trajo consecuencias epistemológicas al enfrentar la investigación etnográfica, cuestión que se expresa en la relación sujeto investigador-sujeto investigado. Este cambio trata del tránsito que ocurre al trabajar *con* NNJ y no *sobre* NNJ. Como ya lo hemos planteado, los NNJ no son objeto de un conocimiento imparcial y objetivo ni sujetos que hablan a través del investigador, sino sujetos de conocimiento y agencia que participan activamente en la investigación, de manera que aproximarse con ellos para saber más sobre la vida social, personal y comunitaria con todas sus problemáticas implica una relación de dos sujetos (investigador-investigado) que caminan juntos, desde lugares distintos y construyen desde ahí ese conocimiento. Las relaciones de reciprocidad implicadas, evidencian investigadores e investigados dotados de voz y acción, con sus propias opiniones y tomas de decisión y con sus mundos y dilemas específicos, incluso hasta posicionarse juntos como co-investigadores.

Esta cita da cuenta de las singularidades de esta relación:

[...] mientras realizábamos las diferentes tareas en el comedor, las conversaciones entre todos fluían con naturalidad. Muchos me hablaban de su vida personal, de sus experiencias en el colegio, de su relación con sus amigos o familiares, y también me preguntaban a mí. Resulta importante el hecho de que, así como ellos me narraban de sus experiencias querían saber de las mías, me preguntaban mi edad, con quien vivía, que hacía, si trabajaba, si tenía hijos, etcétera. La interlocución fue fundamental para llevar a cabo mi técnicamente denominada "Observación Participante" (en adelante OP), en ese ir y venir de preguntas y respuestas les comenté que quería conocer el barrio en el que ellos y ellas vivían, pero que lo quería conocer desde sus propias palabras y experiencias. Algunos de ellos se animaron en participar, otros ya habían participado de actividades anteriores desarrolladas durante mi primera etapa de campo, entonces se animaron a continuar. Les pregunté cómo creían ellos que sería la mejor forma y entre todos decidimos que deberíamos ir a recorrerlo, y que serían ellos quienes me llevarían a conocerlo. Fue desde este momento en el que la presente investigación se comenzó a llamar para el grupo de niños y niñas del comedor comunitario del barrio Bella Flor sector la Torre: "La tarea de la profe" (Adriana Moyano, 2016: s.p.).

La relación entre la etnógrafa y el grupo de niños y niñas colaboradores de *su tarea* no está determinada por un plan previo, predefinido. Se va haciendo en un *ir y venir de preguntas* entre todos, rompiendo el esquema vertical de extracción de información y considerando las propuestas e intereses de los antaño *investigados*. No fue abundante el número de investigaciones con esta perspectiva colaborativa, pero en las que se evidenció, hay una apuesta por una relación con NN en la que

la etnografía cuenta con espacios, problemas y temas considerados relevantes para ellos y ellas, tanto como para los y las investigadoras. Con esta forma de hacer la relación se despliega el quehacer investigativo y se abren otras alternativas.

En la investigación titulada: "Sí, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir: la reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumapaz en contexto de (pos) conflicto", el autor plantea:

[...] En los talleres se creó un ambiente propicio para las manifestaciones emocionales de los niños y niñas, pues permitían aproximarse a otros modos de ver, sentir y experimentar. En mi acercamiento etnográfico, partí de la idea de que durante el proceso de investigación se construye un conocimiento sobre la muerte –entre los niños y en su relación conmigo–, haciendo énfasis en los lenguajes afectivos involucrados y en la negociación de significados emocionales. (Gómez, 2013, p.139)

En la cita el autor comprende que la negociación de significados sobre la muerte es posible, por la relación construida en la etnografía entre él y los NN participantes. Esta relación entre sujetos, produce emociones en la simbolización y la representación sobre el problema de estudio: la muerte. En conjunto se reconstruye lo vivido, y se encuentran otras explicaciones a la experiencia humana de la niñez y sus procesos de construcción y reconfiguración social.

En este orden de ideas hay una clara referencia a la colaboración en términos de intercambio de conocimientos y de establecimiento de relaciones entre NNJ y etnógrafo, que posibilita la transformación recíproca en diferentes aspectos, más allá de la mera negociación de las metodologías a desarrollar. Esta transformación supone un ejercicio de reflexividad que enriquece la experiencia de cada uno de los actores involucrados y del campo mismo de la etnografía en colaboración.

Si bien la mayoría de trabajos estudiados tenían como punto de partida trabajar con niños, niñas y jóvenes mediante el reconocimiento de su palabra y dar cuenta de sus formas propias de conocer el mundo o conocer sus representaciones acerca de distintos temas y problemas, lograr una relación colaborativa a partir de estos enunciados no es tarea sencilla.

En la investigación titulada "Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación" las autoras plantean:

[...] En relación con las técnicas implementadas, es importante aclarar que inicialmente solo se había planeado realizar observación no participante en el escenario escolar dando prioridad a las clases y el momento de recreo en la institución; sin embargo, en el transcurso de la investigación se identificó que, en los encuentros que se llevaban a cabo con los niños y niñas también se programaba un tiempo libre sin direccionamiento u orientación de las investigadoras, tiempo en el cual ellos y ellas tenían conversaciones y juegos que fueron observados y registrados, convirtiéndose en material valioso para el análisis. (Franco, Herrera y Rojas, 2013: s.p.)

Vale reconocer la gentil honestidad de las investigadoras para evidenciar que el verbo *contar* de niños y niñas, se despliega a través de una metodología direccionada unívocamente por su visión adulta y con técnicas como la observación donde la participación de NN estaba descontada. Sin embargo, el desarrollo de la investigación -al parecer- fue creando otras posibilidades, visibilizadas por las investigadoras pero nuevamente, el centro es su mirada, concentrada en extraer información. Predomina la postura del investigador como sujeto que interpreta, comprende y representa al investigado y planea, diseña, desarrolla, concluye y escribe la investigación, es decir, la investigación plantea la mirada al NNJ, enuncia en forma relevante su voz, opinión, idea, explicación y narración, pero el poder de enunciación, representación y construcción de conocimiento está concentrado en las investigadoras, impidiendo una relación entre sujetos y una coinvestigación.

Así, es destacable que la etnografía colaborativa dé cuenta de la inefable necesidad de construir una relación entre sujetos investigador/ investigado la cual requiere de reflexividad a lo largo del proceso de investigación. No basta su reconocimiento como sujetos activos; es necesario que los supuestos y las posturas que implican esta relación de colaboración se hagan visibles, también como lugar de comprensión y de acción de los NN como agentes y protagonistas sociales.

En consecuencia, los estudios revisados han brindado pistas para comprender, mediante procesos de investigación, cómo los NNJ en Colombia describen su mundo social, de la misma manera que sugieren rutas para entender las distintas aproximaciones de los autores con respecto a los niños y las niñas en la construcción de sus propias prácticas sociales y las del mundo adulto (Duque, 2004), pero aún no plantean a través de la investigación con ellos y ellas, la construcción de conocimiento sobre su mundo.

En síntesis, en muy pocos estudios lo etnográfico está literalmente relacionado con lo colaborativo, donde los sujetos investigados participan en el proceso de investigación y ésta se constituye "en una praxis, una acción práctica, reflexiva y pragmática, destinada a solucionar problemas en el mundo real" (Denzin y Lincoln, 2012: 105). Es decir, sus voces, sus opiniones y sobre todo sus propuestas van dando sentido a lo etnográfico y a partir de ese "hacer" es que la pregunta de investigación va encontrando respuestas. Vale decir que, a diferencia de los trabajos académicos, los influenciados por movimientos sociales, como los de niños y niñas trabajadores, la perspectiva colaborativa ha sido una premisa, al buscar retroalimentar la visibilización de la niñez, su protagonismo y sus propuestas.

3. HALLAZGOS EN TÉRMINOS DE TENSIONES

La etnografía con NNJ constituye un aporte significativo para recuperar la mirada de la niñez y la juventud desde la comprensión de su voz y de la trama de significados de sus interacciones, en un determinado contexto. Recuperar su posición como sujetos y agentes sociales, a través del trabajo colaborativo, conlleva a que su participación proporcione nuevas herramientas conceptuales que den sentido a las

realidades contemporáneas (Rappaport, 2007). La etnografía, desde esta perspectiva, tiene el potencial de transformar no solo las visiones que tenemos de los NNJ, sino también las de los fenómenos sociales que involucran a las comunidades de las que forman parte.

Así, lo colaborativo se asume como rasgo característico para la búsqueda de fuentes documentales en este estudio y se caracteriza por considerar a los NNJ como coautores en el proceso de investigación. Construir la tendencia de lo colaborativo implica entrar en sus mundos de comprensión y enfrentar las perspectivas centradas en el mundo de los adultos investigadores, para establecer una relación dialógica que desnaturalice el modo de ser adulto y dé paso a las voces y subjetividades de los NNJ como grupos sociales, con un amplio potencial transformador.

3.1 Tendencias etnográficas presentes en el Estado del arte

En Colombia, es posible señalar que la etnografía colaborativa con niños, niñas y jóvenes aún está en proceso de constitución. Su paulatino despliegue tiene como eje central la problematización de las ideas, imaginarios, comprensiones y representaciones sobre NNJ, situados convencionalmente como sujetos infantilizados y objetos de estudio. Al respecto la investigadora Adriana Moyano plantea que la etnografía en colaboración posibilita trabajar con NNJ,

“no solo como sujetos de estudio, sino también como informantes e investigadores activos, es uno de los más grandes retos actuales en la investigación social desde las diferentes disciplinas” (Moyano, 2016, pág. XX).

Los retos actuales según Moyano son: la problematización de la noción de *sujeto de estudio* aplicada a NNJ y su relación con tres aspectos: 1) En la investigación de la niñez y la juventud, la perspectiva etnográfica no ha sido predominante, inclusive en relación con las propuestas provenientes de la antropología, y en cambio, han prevalecido apuestas cualitativas, diversas en su perspectiva epistemológica y metodológica. 2) Si bien durante los últimos quince años aproximadamente, se ha pretendido visibilizar la voz de los niños, niñas y jóvenes en las investigaciones etnográficas y cualitativas, no es posible afirmar que se trate de iniciativas centradas en la construcción conjunta y colaborativa, salvo excepciones puntuales. 3) El campo de investigación de la infancia, ha estado, y sigue estando bajo la influencia de epistemes y metodologías provenientes de escuelas de la psicología (y la clínica), que necesariamente propenden por nociones universalistas de la infancia y obvian la diversidad individual y cultural. Asimismo, posicionan alternativas de investigación que poco propenden por la generación del conocimiento a partir de las reflexiones e intereses de NNJ.

De cara a esta tendencia, las investigaciones del Estado del arte revelan que los problemas de investigación se formulan también a partir de las preocupaciones del mismo Estado (Bourdieu, 1993). Es decir, investigar para *mejorar* en el sentido que al Estado le interesa. Ello explica el auge de investigaciones de la ‘infancia en peligro o peligrosa’, que hacen parte de los análisis alrededor de la denominada ‘cuestión social del Estado’. Tal es el caso de una de las investigaciones inclui-

das, que profundiza sobre la *violencia escolar*, y, sin embargo, gracias a la perspectiva etnográfica da especial relevancia a lo que NN dicen sobre este problema del Estado.

Como tendencia, un importante número de investigaciones sobre la escuela, la consideran escenario deseable para que transcurra la niñez, así como para la promoción de la ciudadanía y el desarrollo de las capacidades de los NNJ. Otras investigaciones dan cuenta de formas de vulneración de derechos, siguiendo la mirada del marco legal colombiano, como la prohibición del trabajo infantil, la vinculación de NN al conflicto armado, la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, en línea con lo que al Estado le parece problema social. Es la voz de los NNJ la que aporta nuevas perspectivas, incluso críticas, a la misma comprensión que de forma dominante el Estado divulga sobre dichos problemas sociales.

Al respecto, en una investigación titulada: “Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas”, la autora expone la comprensión crítica de la discapacidad de ellos y ellas. Es un reclamo extendido a las acciones políticas:

Debería haber leyes que digan que no tenemos que sentir lástima o hablar de forma discriminadora, porque por eso la sociedad no cambia, no alcanza a ver que en realidad discriminamos a los discapacitados porque ya los ubicamos lejos de nosotros (fragmento de relato de un niño) (Garzón, 2016, s.p.)

Finalmente, otra tendencia encontrada consiste en propuestas metodológicas que reconocen en el dibujo, la fotografía, los relatos, y otras formas de expresión, vías para aproximarse a las comprensiones y reflexiones de los NNJ y para recuperar sus opiniones y punto de vista.

3.2 Aportes de la etnografía colaborativa al campo de los estudios sociales

En el desarrollo del Estado del arte surgieron discusiones sobre lo colaborativo, referidas a la diversidad que conlleva su consideración en cuanto a grado de colaboración, que se extiende desde aportar en las decisiones en todo el proceso de la investigación, hasta solo participar en el trabajo de campo, sin realizar aportes a las distintas fases de la investigación. Además, porque algunas investigaciones generaron debates sobre si definir o no criterios para valorar la agencia, la voz y la decisión de los NNJ participantes.

Asimismo, muchas de las investigaciones consideradas no explicitaban el carácter colaborativo como un rasgo u objetivo del estudio. Esta situación obedecía a que, en Colombia, solo muy recientemente (2010), gracias a la iniciativa de RIENN, representada por Guerrero y algunos investigadores que se vinculan a la Red, se realizan investigaciones colaborativas con NNJ. Por su parte, muchos de los estudios incluidos no hacían referencia a la participación activa de NNJ y, sin embargo, al analizarlos encontrábamos rasgos de etnografía colaborativa.

Lo dicho permite evidenciar que en Colombia aún es pobre el debate y el desarrollo la investigación etnográfica colaborativa con NNJ. Sus

desarrollos están más en el plano metodológico (los NNJ colaboran en las fases metodológicas que una investigación implica tales como diseño de las técnicas, planteamiento de la pregunta de investigación, escritura, etcétera), y es necesario avanzar hacia un marco más amplio como puede ser el intercambio de conocimientos o de espacios nuevos tanto para los NNJ como para los investigadores y la puesta en acción de la noción de niño, niña o joven como co-investigador.

Por ello, hablar sobre su influencia en la construcción de conocimientos en el campo de los estudios sociales, según el Estado del arte realizado, implica partir de las anteriores limitaciones y referir los asuntos de preocupación de los investigadores, que constituyen el hilo conductor para generar conocimiento.

No obstante, la etnografía con NNJ en Colombia, bien colaborativa o con participación de NNJ, ha sido definitiva en la incorporación de nuevas sensibilidades en distintos campos de estudio y construcción de conocimiento, con mayor recurrencia, a partir de las preguntas epistémicas y éticas de las y los investigadores. Sobre este aspecto, en la investigación "Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa" sus autoras se preguntan:

"¿Cómo la producción artística visibiliza y posibilita procesos de agencia de niños y niñas en una escuela primaria rural?" (Peña y Torres, 2014).

Y luego se responden:

[...] en la búsqueda de la respuesta a la pregunta, las investigadoras no pretenden que sea una narración de lo observado en el campo donde se desarrolla la investigación. Lo que se pretende es ir más allá de una observación participante, se espera que la narración sea escuchada en primera persona, desde la voz de sus participantes, de los protagonistas reales, de los co-investigadores, los niños y las niñas que son acompañantes del proceso, de tal manera que su voz se alce y se convierta en un insumo fundamental para el engranaje de la investigación. (Peña y Torres, 2014, s.p.)

Esta investigación revela una articulación intencional entre arte y etnografía colaborativa. No obstante, las autoras no dan por hecho que la disciplina del *arte*, por sí misma, sea colaborativa. Por ello, buscan herramientas o técnicas en las que se vaya más allá, *de tal manera que su voz se alce*. Es decir, se reconoce que las técnicas de investigación y de análisis conllevan relaciones de poder y por ello su realización considera lo que allí pasa con asuntos como la voz, la agencia, el protagonismo de los diversos sujetos de la investigación, incluido la o el investigador.

Así, encontramos un abanico de técnicas -grupos focales, sesiones en grupo, entrevistas, dibujos, fotografías y/o elementos del diseño de estudio de caso-, que se desplegaban buscando este propósito, con NNAJ en contextos de guerra o en la escuela o en organizaciones sociales. Todas ellas orientadas a comprender desde ellos, las experiencias y significados sobre sus vidas y sobre el contexto en que vivían. Asimismo, fue novedoso encontrar en algunas etnografías, técnicas como los recorridos a barrios y a distintos lugares, las técnicas escritas como

la elaboración de cuentos, blogs, historias, diarios y cartas, así como la cartografía social y las encuestas.

La articulación entre técnicas, contextos específicos y variedad de disciplinas involucradas en las etnografías, permearon variados campos de estudio. El Estado del arte encontró que la etnografía con NNJ ha hecho aportes en disciplinas como la antropología social, de la infancia y educativa, así como en la educación y las ciencias sociales.

Profundizando más al respecto, en la investigación titulada: "Porque todas tenemos una historia que quizás a nadie importe: Reflexión sobre subalternidad y cotidianidad escolar", la autora expresa:

[...] *La primera lectura de los libros escritos por mis estudiantes me produjo la sensación de estar ante "tragedias de vida", cada una y cada uno de ellos, que en ese entonces tenían entre 14 y 16 años, cargaban tantas experiencias que cabían en dos vidas más, no tanto por un criterio de cantidad sino de fuerza, por el nivel de importancia, impacto y gravedad que tenían los acontecimientos vitales que relataban. La calibración de mi lugar de observación que me possibilitaba la reflexión auto-etnográfica me permitió pasar de la percepción de la "tragedia" hacia el reconocimiento de la "sinceridad" que constreñía cada relato.* (Riveros, 2015, s.p.)

La investigadora *calibra*, ajusta, revisa lo que le pasa a ella cuando la relación con las estudiantes de su etnografía transita del percibir al reconocer. Así, los objetos de conocimiento en etnografías colaborativas reconfiguran la construcción de subjetividades, representaciones e identidades en la etnógrafa. Y ello conlleva otras posibilidades en el conocimiento que se produce: amplía el entendimiento de las dinámicas sociales, políticas y culturales, la comprensión de las experiencias afectivas y de los sentidos y emociones de NNJ, así como sus prácticas y rituales asociados al cuerpo, a lo estético corporal y a la memoria del cuerpo en experiencias de vida. Incluso en contextos de investigación donde la violencia, la vulnerabilidad de derechos, la condición de desplazamiento forzado o sobre prácticas de la política pública y sus problemas.

Un alto porcentaje de las etnografías e investigaciones del Estado del arte se realizaban en escuelas y colegios. Así, la *educación y sus instituciones* es un escenario de reiterativo estudio por lo cual interesaba comprender este aporte. Al respecto, una cita de la investigación "Uno por dentro se calienta y juntos nos damos, pero somos los mejores amigos":

[...] *Los niños y niñas allí, asumen por obligación un pacto que no es suyo, pues frente a una figura de autoridad, éste pacto parece ser válido y legítimo. Esto se visibiliza en las voces de los niños y niñas cuando afirman: -se siente rico pelear pero que el profe no nos vea, porque sí no, hummm, nos castiga y llama a los papás* (Bobadilla, Díaz y Olaya, 2011).

La cita devela que el mundo escolar oscila entre un pacto, domina-

do por el profesor, en el que la pelea no hace parte de lo esperable de la escuela y un pacto, oculto, de los niños y niñas, en el que se despliegan otros acuerdos. Investigaciones como esta, relacionada con las prácticas escolares y su incidencia en la construcción de subjetividad política, así como en la educación ciudadana, se orientaron a comprender las consecuencias de un aspecto o elemento pedagógico en los procesos formativos. De esta manera, lo etnográfico y colaborativo permitieron una comprensión más amplia de los mundos que se constituyen en la escuela y en la que participan desde diversas posiciones los NNJ. Incluyeron la pedagogía de la calle, el ciberbullying, la educación musical para sordos, la producción artística, la comunicación en la escuela diversa, la escritura como práctica social y de construcción de subjetividades, la formación de ciudadanía infantil, las narrativas, la movilidad cotidiana, los juegos recreativos y tradicionales de la calle.

Fue novedoso evidenciar que algunas etnografías han problematizado las nociones de niño y niña asociadas a sujetos sin voz ni conocimiento y han proporcionado bases y fundamentos teóricos que plantean la forma como construyen y organizan sus representaciones y relatos (Milstein, 2010). Por otra parte:

¿Cómo definen los niños y niñas habitantes de Bella Flor su barrio? Pues bien, como he venido mencionando en este documento, los niños y niñas que participaron directa o indirectamente de esta investigación realizaron relatos en torno a lo que significa para ellos el lugar que habitan. Las categorías usadas desde la institucionalidad como "la pobreza", "la inseguridad", "la delincuencia", son resignificadas y puestas en diálogo con otras como "la comunidad", "la diversión", "la ayuda", entre muchas otras. (Moyano, 2016, s.p.)

NN como participantes y colaboradores de etnografías dan cuenta de la vida, de la experiencia de vivir y remueven el uso de categorías que explican la vida desde los adultos. Si bien no se encontró un número abultado de trabajos en este sentido, sí han sido importantes varios de ellos al poner de presente otras coordenadas para pensar los NN, para hablar de sus especificidades y para orientar el trabajo con su compañía y colaboración, no sobre ellos y ellas como objetos o sujetos de conocimiento. Desde este lugar ha sido posible cuestionar el proceso investigativo y su toma de decisiones, conocer y comprender lo que piensan y otorgarles lugar en la cocreación y gestión de conocimiento.

Asimismo, en este tipo de etnografías se plantean interesantes discusiones sobre lo local y lo global, lo rural, lo popular, lo indígena, las dinámicas de consumo, mercado y publicidad, el papel de las nuevas tecnologías, todos ellos como configuradores de la vida social e individual con incidencia en los procesos de subjetivación, participación, ejercicio ciudadano y de agencia.

Para la etnografía colaborativa en Colombia, investigar de la mano de NN conlleva considerar su visión y puesta en acción como reproductores y transformadores de la cultura a través de la generación de espacios y medios de libertad de expresión donde sus experiencias ocupan un lugar de enunciación sobre lo que son, quieren, viven,

sienten, piensan, comunican y comparten. Los distintos matices que asume la participación en estos trabajos, plantean un motivo más para profundizar sobre la agencia de los NN cuando se emprenden procesos etnográficos colaborativos conducentes a la transformación de los sujetos participantes y a la transformación de los contextos, espacios, ámbitos e instituciones en que se desarrollan. De esta manera los investigadores que buscan la agencia y empoderamiento de niños y niñas se abren a la búsqueda de lo posible, no siempre lo deseable, dado el encuentro con la resistencia y el cambio, presentes en los actores, ámbitos sociales y vida cotidiana.

4. RETOS

Existe un camino largo por recorrer en la consolidación de la etnografía colaborativa con niños y niñas en Colombia. No obstante, en la medida en que emergen las miradas a su consideración como ciudadanos y agentes de su propia historia y la de aquellos con quienes viven, se han encontrado vías para recoger mejor sus voces, aunque todavía no como co-investigadores.

Su progresivo despliegue en el país permite continuar la discusión sobre las epistemologías dominantes por su carácter eurocéntrico o adultocentrista y dar posibilidades a argumentos críticos o alternativos que subvierten las maneras convencionales de hacer ciencia y de producir conocimiento. Igualmente interpela las prácticas sociales y académicas que excluyen a los NNJ de la toma de decisiones en la sociedad, en particular en los ámbitos de poder que movilizan la institucionalidad y que piden para la construcción de conocimiento principios de generalidad, replicabilidad y objetividad, que asimismo no permiten el ejercicio colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alape, A. (2003). "La Hoguera de las ilusiones". Bogotá, Planeta (Booket).
- Ariès, P. (1987). "El niño y la vida familiar en el antiguo régimen". Madrid, Taurus.
- Bobadilla, Díaz y Olaya (2014). "Representaciones sociales de niños y niñas de cuarto y quinto de primaria, con respecto al conflicto entre pares, en la escuela rural Alto Charco, municipio de Sibaté. En: Infancia Recuperada. De lo perdido a lo hallado. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Licenciatura en Pedagogía Infantil, No.1, pp.29-35.
- Bourdieu, P. (1993). Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático en Actes de la Recherche en Sciences Sociales 96 (97): 49-62.
- CIPI -Comisión intersectorial de primera infancia- (2016). Lineamiento técnico de salud para la primera infancia. [En línea]. tDisponible en: [http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents /7.De-Salud-en-la-Primera-Infancia.pdf](http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/7.De-Salud-en-la-Primera-Infancia.pdf). Recuperado:

Octubre 17 de 2016.

- Denzin, Norman, K y Lincoln, Yvonna S. (coordinadores). (2012). El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa, Volumen 1,
- Duque-Páramo, M. C. (2012). Parental Migration in Colombia: Children's Voices in National and International Perspectives. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 17(3), 472-492.
- Echeverry, M. (1998). La fundación del instituto etnológico nacional y la construcción genérica del rol de antropólogo. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 25, 1998.
- Franco, Y.L.; Herrera, K.M. y Rojas, M.I. (2013). "Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación". Manizales, Cinde y Universidad de Manizales, Tesis de Maestría: Educación y Desarrollo Humano.
- Fundación FES (1993-1995). Proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela. Colombia, Colciencias y Fundación FES.
- Gallagher, L.A. y Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through "participatory methods". *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Garzón, K. (2014). Discapacidad y política pública: apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas. Manizales, Cinde y Universidad de Manizales, Tesis de Doctorado: Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Garzón, K. (2016). Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Colombia, Cinde, Volumen 14, Fascículo 1131-1144.
- Gaviria, V. (1990). "Rodrigo D: no futuro". Película.
- Gaviria, V. (1998). "La vendedora de rosas". Película.
- Gaviria, V.; Henao C. y Ospina, D. (2012). Medellín, Colección Ediciones EAFIT.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (julio-diciembre, 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Gómez Ruiz, S. (2013). "Sí, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir: la reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumapaz en contexto de (pos) conflicto". En: *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*. Bogotá, Universidad de Los Andes, No. 16, pp.135-156.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Ed. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Guerrero, A.L. (2008). Niños desplazados. Construyendo identidades y desafiando mundos culturales: el caso de Disparando Cámaras para la paz en Colombia. Estados Unidos, tesis doctoral.
- Marcus, George, *Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal en Alteridades*, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, 2001, pp. 111-127. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Distrito Federal, México.

- MEN (2010) Documento No. 10 [En línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-210305.html>. Recuperado: Octubre 17 de 2016.
- Milstein, D. (2010). Escribir con niñ@s; una posibilidad de coautoría en la investigación etnográfica. En: Revista Reflexao e Acao. Santa Cruz, do Soul, Vol.18, No.2, pp.65-91.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. En: Revista de Educación. Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, No. 25, pp. 193-211.
- Molano, A. (1985). *Los años del tropel: relatos de la violencia*. Bogotá, Naciones Unidas, Fondo Editorial Cerec Cinep, Estudios rurales latinoamericanos.
- Molano, A. (1989). Siguiendo el corte. Relatos de guerras y de tierras. Bogotá, El Áncora Editores.
- Molano, A. (1994). *Trochas y fusiles*. Bogotá, El Áncora Editores.
- Molano, A. (2009). *Ahí le dejo esos fierros*. Bogotá, Editorial Aguilar.
- Molano, A. (2011). *Del otro lado*. Bogotá, Editorial Aguilar.
- Moyano, A. (2016) "La tarea de la profe". La vida social del barrio Bella Flor (Bogotá-Colombia) narrada desde la perspectiva de los niños y niñas que lo habitan. Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Programa de Antropología Social y Política, tesis de Maestría en Antropología Social.
- Pachón, X. y Muñoz, C. (1988). *Gamines. Testimonios*. Bogotá, Carlos Valencia Editores.
- Pachón, X. y Muñoz, C. (1991). *La niñez en el siglo XX. Bogotá 1900-1930*. Bogotá, Editorial Planeta.
- Pachón, X (2007), "La casa de corrección de Paiba en Bogotá". En: Rodríguez, P. y Mannarelli, M.E. (coord.), *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, pp. 323-339.
- Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado una mirada antropológica sobre la infancia. En: *Maguaré*. Bogotá, Universidad Nacional, No. 23, pp. 433 - 469.
- Páez Avellaneda, J. (2012) "La participación infantil en la construcción de una ciudad de Derechos: el caso del consejo de niños y niñas de la localidad de San Cristóbal (2009-2011)". Bogotá, Cinde y Universidad Pedagógica Nacional, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social.
- Peña y Torres. (2014) "¿Cómo la producción artística visibiliza y posibilita procesos de agencia de niños y niñas en una escuela primaria rural?". Bogotá, Cinde y Universidad Pedagógica Nacional, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, enero-diciembre, 2007, pp. 197-229 Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá, Colombia.
- Restrepo de Mejía, F. (2007). "Habilidades investigativas en niños y niñas de 5 a 7 años de Instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Manizales". Manizales, Cinde, Universidad de Manizales, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

- Riveros Rueda, D.A. (2015). "Porque todas tenemos una historia que quizás a nadie importe: Reflexión sobre subalternidad y cotidianidad escolar". Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género. Tesis para optar el título de Magister.
- Rodríguez, M. y Silva, J. (1964 - 1971). "Chircales". Película.
- Salazar, M.C. (1985). "El trabajo de los niños en las canteras y en los chircales de la zona oriental de Bogotá". Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Trabajo Social.
- Salazar, M.C. (1986). "Rompiendo el muro de autoritarismo: los menores trabajadores inician un movimiento social". Lima, XII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social, Cuadernos CELATS.
- Salazar, M.C. (1989). "La explotación comienza cuando usted nace. El trabajo infantil en América Latina". En: Nueva Sociedad, No. 99, pp. 158-168.
- Salazar, M.C. (1990). "Niños y jóvenes trabajadores. Buscando un futuro mejor". Bogotá, Unicef y Universidad Nacional de Colombia.
- Salazar, M.C. y otros (1996). "Mejores escuelas: menos trabajo infantil. Trabajo infanto juvenil y educación en Brasil, Colombia, Guatemala, Ecuador y Perú. Santafé de Bogotá, Unicef, Oficina Regional para América Latina y El Caribe.
- Salazar, M.C. (1997). "Un nuevo siglo sin trabajo infantil". Santafé de Bogotá, Memorias del Seminario Latinoamericano OIT/Unicef.
- Salazar, M.C. y otros (1999). "Nuevas perspectivas para la erradicación del trabajo infantil". Bogotá, Memorias del seminario post-Oslo, Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Salazar, M.C. (2006). "Los esclavos invisibles: Autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina". Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica.
- Salazar, Alonso (1991). "No nacimos p'a semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), 5a edición.
- UNICEF. (2006). "Convención sobre los Derechos del Niño". Madrid: Unicef Comité Español.
- UNESCO (2010). "Educación, juventud y desarrollo. Acciones de la Unesco en América Latina y el Caribe". Chile: OREALC.
- Valencia, E. (2005). "Los estudios antropológicos en el marco de la Universidad Nacional", en Maguaré. Revista de Antropología, núm. 19, Departamento Antropología-Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 301-317 (1968).

La colaboración de niñas, niños y jóvenes en la investigación etnográfica ecuatoriana. Interlocución, producción de conocimiento y coautoría

A colaboração de crianças e jovens na investigação etnográfica ecuatoriana. Interleocução, produção de conhecimento e coautoria

The collaboration of children and youth in Ecuadorian ethnographic research. Interlocution, production of knowledge and co-authorship

Dossier | Dossiè

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
2 de enero de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
4 de abril de 2019

María Verónica Di Caudo

Instituto Superior de Formación Docente 50
Universidad Católica Argentina
Buenos Aires / Argentina
verodicaudo@hotmail.com

Patricio Guerrero-Arias

Universidad Politécnica Salesiana
Quito / Ecuador
eguerreiro@ups.edu.ec

Sara Madera

Universidad de Edimburgo
Quito / Ecuador
sarymadera@hotmail.com

María Fernanda Solórzano-Granada.

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Guadalajara / México
mfersolg@gmail.com

Resumen

Este artículo retoma una serie de trabajos etnográficos realizados en Ecuador entre los años 2010 y 2018 que incluyen algún tipo de colaboración con niñas, niños, adolescentes y jóvenes. El objetivo es mostrar de qué forma el trabajo con estas y estos actores influyó, de

Referencia para citar este artículo: Di Caudo, M.V., Guerrero-Arias, P., Madera, S., Solórzano-Granada, M.F. (2019). La colaboración de niñas, niños y jóvenes en la investigación etnográfica ecuatoriana. Interlocución, producción de conocimiento y coautoría. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 223-245.

una u otra forma, en el proceso de investigación y destacar el enorme potencial para la reflexividad y la producción de conocimientos que tienen los intercambios realizados con estas y estos sujetos. Partimos presentando el antecedente de este artículo que fue la construcción de un panorama que mostraba el estado del arte de trabajos realizados con esa perspectiva y una escueta referencia sobre etnografía y la incorporación de niños y jóvenes en ella. Luego abordamos una serie de ejes que nos interesan destacar a partir de algunas investigaciones realizadas en Ecuador: las formas de acercamiento y generación de confianza con las niñas y los niños, la agencia de las niñas y los niños en el proceso investigativo, su lugar para aportar en el proceso de reconceptualización de los investigadores y la devolución de lo producido a la comunidad. Las conclusiones pretenden motivar a planteos osados de interlocución, producción de conocimiento y coautoría con niñas y niños, adolescentes y jóvenes.

Palabras claves: investigación colaborativa, Ecuador, etnografía, niños/as, jóvenes.

Resumo

Este artigo retoma uma série de trabalho etnográficos realizados no Equador entre 2010 e 2018 que incluem algum tipo de colaboração com crianças, adolescentes e jovens. O objetivo é mostrar como o trabalho com estas e estes atores influenciou, de uma maneira ou de outra, no processo de investigação e destacar o enorme potencial para a reflexividade e a produção de conhecimento que possuem as trocas realizadas com estas e estes sujeitos. Começamos apresentando o antecedente deste artigo, que foi a construção de um panorama que mostrava o estado da arte de trabalhos realizados com essa perspectiva e uma breve referência sobre etnografia e a incorporação de crianças e jovens na mesma. Em seguida, abordamos uma série de eixos que nos interessa destacar a partir de algumas investigações feitas no Equador: as formas de abordagem e geração de confiança com as crianças, a agência de crianças no processo investigativo, o seu lugar para contribuir no processo de reconceitualização dos pesquisadores e o retorno do que foi produzido para a comunidade. As conclusões pretendem motivar abordagens ousadas de interlocução, produção de conhecimento e coautoría com crianças, adolescentes e jovens.

Palavras-chave: pesquisa colaborativa, Equador, etnografia, crianças, jovens.

Abstract

This article takes up series of ethnographic investigation carried out in Ecuador between 2010 and 2018 that include collaborative investigation with children, adolescents and young people. The objective is to show how working with these actors influenced, in one way or another, in the research process. We are interested in highlighting the enormous potential for reflexivity and the production of knowledge that the ex-

changes made with these subjects have. We start by presenting the background of this article that was the construction of a panorama, also we write a brief reference on ethnography and the incorporation of children and youth in it. Then we approach a series of items that we are interested in highlighting from some research carried out in Ecuador: the forms of approaching and generating trust with children, the agency of children in the investigative process, their place to contribute in the process of researcher's re-conceptualization and the feedback of the produced to the community. The conclusions are intended to motivate bold approaches to dialogue, production of knowledge and co-authorship with children and adolescents and young people.

Keywords: collaborative research, Ecuador, ethnography, children, young people.



1-INDAGANDO INVESTIGACIONES. CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DEL ARTE.

Durante el 2015-2016 realizamos un mapeo sobre los trabajos de investigación etnográfica en Ecuador en los que habían participado niñas, niños, adolescentes y/o jóvenes. Si bien éste es un país andino pequeño en extensión, tiene un alto porcentaje de niñas, niños y adolescentes. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), de una población total 17.023.408 millones, 5.984.862 millones son niñas, niños y adolescentes (de 0 a 17 años), es decir el 35,16% de la población total; mientras que el 20,29% de la población del Ecuador corresponde a los jóvenes, es decir 3.453.955 de personas comprendidas entre 18 y 29 años¹. En este contexto nos encontramos con poquísimas investigaciones que los integraran en alguna etapa del proceso investigativo. Delimitamos el periodo de búsqueda entre el 1995-2016, etapa que coincidía con la visibilización y preocupación de las infancias en Ecuador, muchas publicaciones y trabajos académicos hablaban de infancia, niñez o juventud pero lo seguían haciendo desde posturas adultocéntricas.

De aquella recopilación de investigaciones de corte etnográfico que habían incluido niños en Ecuador, construimos el estado del arte que quedó conformado por veintidós trabajos². La mayoría eran productos académicos, tesis de posgrado en el campo de las ciencias sociales. Hallamos muy pocos libros y sólo un informe de consultoría. Los primeros trabajos aparecieron en el año 2000 y luego se concentraban en los últimos cinco años. La falta de organización, sistematización y difusión del conocimiento producido en el país fue un limitante que seguramente invisibilizó muchos estudios realizados por instituciones tanto académicas como no académicas (ONGs, iglesias, agencias gubernamentales). En el 2018 se publicaron dos nuevas investigaciones que incluimos en este artículo. Estos veinticuatro trabajos muestran muy diferente involucramiento de las infancias y de los jóvenes. En la gran mayoría, este grupo aparece como interlocutores/as y en algunos pocos trabajos, como colaboradores/as o etnógrafos/as. Los y

¹ Dato tomado de las proyecciones poblacionales para el 2018 en la página web www.ecuadorencifras.gob.ec

² En la producción de aquel estado del arte participaron Daniel Llanos, Sara Madera, Fernanda Solórzano y Verónica Di Caudo, como parte del Proyecto de Investigación Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes (RIENN) con el Fondo Fiduciario Pérez-Guerrero Para La Cooperación Sur-Sur, Centro de Investigaciones Sociales (CIS) del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Unidad Ejecutora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Buenos Aires, Argentina) (2016-2017). Puede consultarse el informe en *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*, Jaramillo, J. y Fernández, S. (eds.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Publicación de la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes. 2018.. Libro digital. PDF

las investigadoras los incluyen para realizarles entrevistas u organizar grupos focales donde niños, niñas y adolescentes cuentan de dónde vienen, cómo viven, cómo se comprenden a sí mismos y cómo comprenden el mundo o su realidad. Además, algunos trabajos incluyen la organización de talleres en los cuales las niñas y los niños participaban dibujando o dramatizando.

Concluimos que la escasa producción pudiera estar relacionada a dos realidades. La primera relacionada con la trayectoria de la Antropología en Ecuador, tanto en su configuración (antropología aplicada) como en sus temáticas especialmente ruralidad y etnicidad, pero sin vinculación con las infancias y las juventudes. La segunda, a que las y los sujetos niñas, niños y adolescentes han aparecido históricamente como grupos relacionados a la “protección” y “asistencia” considerándolos “vulnerables” en el contexto de procesos de pobreza y migración. En consecuencia, informes e investigaciones promovidos por organismos internacionales, ONGs y agencias estatales solían ligar la infancia a las carencias y problemáticas de “países en vías de desarrollo”. En muchos trabajos, los niños y niñas aparecían dentro de “grupos de emergencia” o en “situación de riesgo” ya que se reconocía que la vida de los niños que, por ejemplo, trabajaban en la calle o vivían en albergues, estaba expuesta a violencia social y drogas requiriendo urgentes intervenciones.

En la mayoría de las investigaciones que terminaron conformando el panorama, era bastante fuerte la impronta de ubicar a las niñas, niños y jóvenes vinculados a situaciones y contextos interpretados casi siempre con situaciones de carencias y vulnerabilidad y de ahí las temáticas desprendidas: trabajo infantil, maternidad adolescente, migración (nacional, o sea del campo a ciudad e internacional), bullying, pobreza, pandillas, drogas, orfandad, exclusión, discapacidad, estigmas. Poquísimos eran los trabajos que los incorporaban desde un ámbito político o desde algún tipo de agencia dentro de las familias, las escuelas o espacios de socialización ciudadana. Las investigaciones que incorporaron a niños, niñas y jóvenes especialmente en la colaboración, resultan ser muy novedosas dentro de este país con poca trayectoria en esta perspectiva etnográfica, de hecho, algunas de ellas son producto de investigadores extranjeros. Pretendemos, por tanto, motivar otros estudios en los cuales trabajar con las niñas, niños y los adolescentes ayuden a considerarlos sujetos de derechos también en el campo de la interlocución, colaboración, producción y autoría junto a sujetos adultos.

2-LA ETNOGRAFÍA Y LA COLABORACIÓN CON NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES

La etnografía permite recuperar a las y los sujetos y la vida cotidiana, revitalizar la participación activa y la agencia de las personas en la construcción social, descubrir lo homogéneo y lo heterogéneo, las particularidades y discontinuidades, las formas concretas de percibir, desear, hacer, sentir, pensar, decir desde las cuales se construyen significados sociales en diversidad de ambientes y situaciones. Siempre

una etnografía se pregunta por la alteridad; por el cómo una situación de la vida social o cultural es atravesada, vivida, experienciada, interpretada por un Otro.

En el trabajo de campo existe una variedad de formas de observar, participar, interlocutar, registrar; y cuando hablamos de etnografía en colaboración estamos pensando que esas formas incluyen un conjunto de tareas compartidas de co-formulación de preguntas de investigación, de trabajo de campo en colaboración y de co-autoría.

Etnografía en colaboración supone la posibilidad cierta de construir datos e interpretaciones incorporando herramientas conceptuales y modos reflexivos de análisis tanto para los interlocutores como para los investigadores. Es una invitación a que la construcción de conocimiento que siempre producimos los etnógrafos en y con el campo, la realicemos de manera explícita y convenida con nuestros interlocutores-colaboradores (Milstein, 2015)

En este sentido, Rappaport (2008) entiende la etnografía colaborativa como un paradigma, cuyo énfasis viaja desde la etnografía como el objetivo central hacia el compromiso de la investigación activista, la misma que es igualmente productiva para el investigador y para la comunidad o el sujeto investigado.

Lassiter (2005) explica la etnografía colaborativa desde un meta-debate académico, como un acercamiento teórico y metodológico al hecho de "hacer" etnografía, pero también de escribirla. Se desarrolla de esta manera un texto que incluye nuevas conceptualizaciones, nuevo vocabulario e inclusive nuevas teorizaciones sobre temáticas etnográficas que se creían finalizadas. Reabriendo a su vez un nuevo debate emic-etic, ya que a pesar de que el investigador etnográfico siempre ha trabajado "colaborativamente" de una u otra manera con las y los sujetos y comunidades de estudio, ahora dicho trabajo se convierte en un diálogo que a su vez se vuelve explícito en el texto. Sin embargo, todavía quedan las preguntas por la autoría del texto, por el método a través del cual los discursos convergen, por el nuevo papel que ocupan los que interpelan al investigador, por la forma en la cual se toman partes del discurso del otro y se rechazan otras, etc. Estas cuestiones se hacen aún más problemáticas cuando se trabaja con niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Desde esta perspectiva, incluir a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en esta "documentación de lo no-documentado de la realidad social" (Rockwell, 2009) permite acceder a zonas, temas, sentidos y miradas que se perderían si no fueran tomados en cuenta por pertenecer al colectivo niñez o adolescencia, o sea a una otredad opuesta a la mirada adulta. Al igual que los adultos, ellos también presentan distorsiones en su pensamiento y en sus percepciones, pero no por eso, sus interpretaciones tienen menos valor. De hecho, pueden abrir la mirada y la reflexión a cuestiones que posturas adultocéntricas no permitirían.

Con respecto a la metodología y las herramientas de investigación dentro del trabajo colaborativo con niñas y niños, Guerrero y Milstein (2017) analizan el valor del trabajo colaborativo como una intersección entre el trabajo de campo y las tradiciones académicas; el valor de con-

versaciones informales o entrevistas bien direccionadas y del lugar que debe tener el “contraste de reflexividades” para dar lugar al intercambio de significados o convirtiéndose en un “proceso colaborativo de producción de significados entre investigadores e interlocutores” (Guerrero y Milstein, 2017: 158). Para estas antropólogas, este nuevo tipo de relación entre interlocutores en “una situación conversacional puede convertirse en un encuentro etnográfico en el que escuchamos al otro, nos escuchamos a nosotros mismos, y esperamos también ser escuchados por los otros” (Guerrero y Milstein, 2017: 171).

Comentando y usando fragmentos de los trabajos de Swanson (2010), Buitron (2016), Guerrero (2017), Tingo (2015), Rosero (2000), Di Caudo y colaboradores: las y los jóvenes de la residencia estudiantil (2014), García (2009) y Solórzano (en curso), nos centraremos en algunos ejes que consideramos fundamentales en la investigación colaborativa con niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

3-LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA ENTRE INVESTIGADORES Y NIÑOS

En este apartado mostramos a partir de algunos trabajos cómo los y las investigadoras se fueron ganando la confianza con las niñas, niños, adolescentes o jóvenes con los cuales interactuaban. Hacer cosas con ellas y ellos, como jugar, caminar o dibujar resultaba ser muy importante.

Kate Swanson es una geógrafa canadiense que vivió un año y medio en Ecuador para realizar su investigación sobre la migración de mujeres y niños indígenas, originarios de la comunidad de Calguasig (Provincia de Tungurahua), a las principales ciudades del Ecuador, a partir de los '90. Ella comenzó haciendo campo en la zona rural, viviendo ocho meses en la comunidad y aprendiendo algo de richwa. Buscó participar de la vida cotidiana del lugar, interactuando con su gente e involucrándose en múltiples actividades en las cuales, además de otros adultos, había niños. Este punto fue crucial para establecer aceptación y confianza. Así lo expresa la misma investigadora:

Mientras viví en Calguasig, traté de participar en todos los aspectos de la vida comunitaria. Coseché patatas, planté trigo, participé en las mingas o proyectos de trabajo comunitario, asistí a reuniones, pasé tiempo en las aulas, ayudé en las cocinas y participé en las celebraciones.

Me permitió conocer a los niños en su propio terreno. Por ejemplo, aprendí mucho acerca del papel significativo que tienen los niños en las responsabilidades del cuidado infantil. Lisa, una niña de 10 años de edad, vino al campamento un día con su hermana de dos años de edad atada a su espalda. En toda la mañana, ella asistió a clases y jugó con su hermana sobre su espalda, aunque no con un entusiasmo particular (2010: 104).

Además, con las niñas y los niños organizó algunos talleres y un campamento en la misma zona rural y participó en juegos con ellos como

carreras de sacos y de cucharas con patatas, competencias de guerras de tirones y fútbol. Mientras tanto, en Quito regularmente hablaba con mujeres y niños en las calles, mientras observaba a fondo sus rutinas e interacciones con el público. Estas conversaciones eran siempre informales ya que trataba de establecer relaciones de confianza.

La etnografía de Swanson muestra que ella no sólo estuvo en el lugar, sino que vivió junto a los niños y sus familias. Esto marca una diferencia con investigaciones que traen más que nada, la “voz” de las crianzas o sus “puntos de vista”. Veamos en el siguiente párrafo como la mascota de la investigadora se convierte en un lazo social y afectivo para con los niños, facilitándole muchísimo su trabajo de campo multi-situado entre el campo y la ciudad.

Increíblemente, mi mejor asistente de investigación fue mi gran y amigable perra. Cuando me mudé a Calguasig, llevé a mi perra Kiva conmigo. Aunque inicialmente con cautela, los niños aprendieron a amarla. Pasarían horas arrojándole pelotas, o en su lugar, botellas de gaseosa para que ella las recuperara. Esto llegó a ser un gran momento para mí, el “holgazanear” con los niños. Mientras ellos jugaban, charlábamos y nos hicimos amigos. Eventualmente, cuando caminaba por el camino fangoso de un sitio a otro, escuchaba el grito de “¡KIVAAAA!” desde algún lugar distante en lo alto de la montaña y podía observar pequeñas manos agitándose fervientemente. La popularidad de Kiva en la comunidad significó que cuando abandoné el Ecuador, Calguasig fue invadida con cachorros llamados o renombrados “Kiva” o “Guagua Kiva”.

Luego de haber vivido en la aldea, mi trabajo en la ciudad se facilitó significativamente. Típicamente caminaba por Quito con mi perra. Como consecuencia, cuando me aproximaba a los niños calguaseños en las calles, podía escuchar Kivas murmurados y luego grandes sonrisas. En minutos, pequeños grupos de niños se formaban, algunos de los cuales se juntarían a nosotros para jugar atrapadas en un parque cercano. Durante estos momentos, a menudo entrevistaría a uno o dos niños mientras sus amigos jugaban con Kiva. A veces, me sentaba en el parque con un niño, mientras cada uno se turnaba para lanzar la pelota. Esto proporcionó una manera muy informal y divertida de entrevistar a los niños trabajadores (2010: 106 y 107).

Por su parte, el investigador ecuatoriano F. Tingo (2015) en su investigación *Discursos y representaciones sociales de niños y niñas de 10 a 12 con necesidad de protección internacional en la frontera norte del Ecuador* trae a discusión las relaciones entre el investigador y los sujetos infantiles, específicamente el rapport desarrollado a través de la observación participante. El rapport fue difícil de obtenerlo debido a la carga emocional de desconfianza y miedo que enfrentaban los niños y niñas en un contexto de violencia en la frontera norte ecuatoriana. Este rapport se logró a través de tres procesos, el primero fue la estrategia de ingreso al territorio a través de su trabajo en la Fundación Casa de

los Niños Santa Teresita en la provincia de Sucumbíos, seguido de una estrategia de familiarización y reconocimiento del lugar a través de la convivencia diaria; en segundo lugar se tomó en cuenta la utilización de códigos que no confundían o asustaban a la población, por ejemplo no hablar de "investigación" porque la gente de ese sector la asociaba a seguridad nacional (se habló de la realización de un trabajo académico); y, finalmente, otra estrategia de Tingo fue el no activar estereotipos o prejuicios que tuvieran relación con la violencia, razón por la cual se desarrollaron técnicas metodológicas proyectivas y lúdicas como gráficos y cuentos; además una táctica crucial de este investigador fue contactar y acercarse a personas de alta fiabilidad en la zona como los maestros y madres de familia.

Mientras que, en la investigación de Natalia Buitrón Arias (2017), *Paths to the Unfamiliar: Journeying with children in Ecuadorian Amazonia*, la confianza fue trabajada a medida que ella se enfocó en incrementar gradualmente el acceso al contexto de los niños fuera de los *límites normativos*. Buitrón Arias, inicialmente consideró que el hogar y la escuela eran los sitios principales de socialización shuar, pero cuando comenzó a emprender paseos y viajes con las niñas y los niños fuera de la aldea (a los que ella llamó *viajes no familiares*), se dio cuenta que las niñas y los niños iban relajados en su compañía, que eran más propensas a abrirse a ella y que esas caminatas resultaban ser más "subversivas" que las que había hecho con adultos. En esos encuentros, conoció a través de los comportamientos y perspectivas de las niñas y los niños, secretos, miedos y deseos, así como sus alianzas con los adultos; asimismo en los juegos que compartía con las niñas y niños de la Amazonía ella se daba cuenta que lograba ser tratada como par.

Cuanto más me enfocaba en los niños en términos de un proyecto educativo confinado a lugares específicos de interacción (por ej., el hogar, la escuela), más parecía esquivar la agencia de los niños y mi determinación de explorar-la un tanto fuera de lugar o incompleta. Estos espacios se daban en las caminatas que realizaba con los niños para ir a la escuela, o en los juegos con ellos (...) Solo el tiempo pudo ayudarme a entender que hubo tensiones entre mis intentos de entender los mundos de los niños en espacios familiares de socialización, y su creciente deseo de caminar hacia lo desconocido (Buitrón-Arias, 2017: 47-48).

En el caso de la investigación de Verónica Di Caudo y colaboradores: las y los jóvenes de la residencia estudiantil (2014) que buscaba comprender los sentidos de la inclusión universitaria en Ecuador, el acercamiento regular de más de seis meses a la Residencia universitaria Don Bosco, en la ciudad de Quito, permitió a la investigadora y a su asistente de investigación Sara -que en aquel momento era estudiante de niveles avanzados de la misma universidad- ganar confianza con las y los jóvenes³. El tiempo y las actividades compartidas con ellas y ellos para conversar, orientarlos en ciertas tareas académicas, participar en comidas y paseos, así como participar de talleres en donde a través de distintas propuestas ellas y ellos pudieron narrar, escribir, dibujar, can-

³ Sara una estudiante muy joven en aquel momento, hoy es una de las autoras de este artículo; lo que demuestra el potencial de una etnografía en colaboración.

tar, bailar y representar sueños, miedos, problemas, mostrando lo que vivían, pensaban y experimentaban en su pasaje de ser jóvenes indígenas y afroecuatorianos en sus comunidades a ser jóvenes estudiantes en la universidad en la ciudad, permitió que las y los jóvenes ganaran confianza y se estableciera una relación más horizontal, teniendo como base el intercambio de preguntas y comentarios sobre el día a día. La investigadora y la asistente también conversaban sobre sus propias vidas, sus historias y vivencias y que valía la pena compartirlas entre todos.

De igual manera, los trabajos que podían realizarse fuera de la residencia brindaban aún más confianza a los jóvenes, quienes sentían que inclusive, podían bromear libremente y comunicarse con un lenguaje más informal. Todo ello permitía crear un nuevo ambiente, donde por un momento se rompía ese límite entre las investigadoras y los jóvenes que colaboraban en el estudio.

Conjuntamente del estar y compartir tiempo y actividades con niñas, niños, adolescentes y jóvenes, muchas investigaciones prueban distintos métodos y herramientas metodológicas para recuperar voces y vivencias de estos sujetos. Así, en la investigación del Informe de Flacso-Ecuador (2009) se utilizaron grupos focales diferenciados por género y la "técnica del reloj" para registrar las actividades de las niñas y los niños hora por hora, además de una hoja con la ruta migratoria de los infantes. Una de las riquezas de esta investigación fue la multilocalidad, en la cual los investigadores acompañaron a las niñas y los niños por sus diferentes trayectos laborales (comedores, calles, mercados, plazas, escuelas, lugares de recreación), aplicando la observación participante para registrar detalladamente las prácticas sociales. Asimismo, las historias de vida propiciaron narraciones que tienen impresas emociones y emotividades, que permitieron articular las individualidades en contextos sociales. También, se usaron "mapas mentales" para representar lugares significativos para las y los niños y dar cuenta de las especificidades de la migración infantil, así como para comprender las diferentes relaciones y redes que creaban las niñas y los niños indígenas con otros sujetos en los diferentes espacios de la ciudad, por lo que se convertían en espacios de sentido y con un valor simbólico.

Finalmente, retomamos el trabajo de campo como parte de la investigación doctoral en curso de F. Solórzano sobre la relación de la población indígena Siona ecuatoriana con su *airu* (selva), esta investigación se realiza en la provincia de Sucumbíos al norte de la Amazonía ecuatoriana, concretamente en la comunidad de Soto Tsiaya del río Aguarico. En este trabajo se puede evidenciar que la aceptación a la investigadora por parte la población se dio a través de la relación cercana que ella mantuvo con las niñas y los niños. Este proceso de vinculación no fue fácil en un inicio puesto que Solórzano fue introducida a la comunidad Siona como ex profesora universitaria de dos dirigentes secoyas, por lo tanto su rol como maestra permitía que se la asocie a una "asesora" cercana a la dirigencia de la Organización de Indígenas Sionas del Ecuador (ONISE). Pero con la presencia más continua de la investigadora en la comunidad las niñas y los niños se acercaban a "cuidar" a la investigadora en su territorio, a seguirla en sus caminatas, a invitarla a jugar fútbol y canicas todas las tardes, a acompañarla a ba-

ñarse en el río. Por lo que, la llegada de la investigadora a la comunidad era cada vez más esperada por las niñas y niños.

Esta confianza que creció entre las niñas y los niños e investigadora hizo que en algún momento la familia anfitriona donde Solórzano residía, la dejara al cuidado de dos de sus hijos (una niña de 10 años y un niño de 8 años) mientras los adultos viajaban hacia otras comunidades del río Aguarico. También la confianza en la investigadora a partir de su buena relación con los infantes se evidenció en otorgarle un nuevo lugar para dormir junto a las niñas y niños. Asimismo, el profesor de la comunidad había solicitado a la investigadora contribuir con las clases a los infantes de primaria, lo que permitió acercarse a la vida escolar de las niñas y niños de Soto Tsiaya. Además, la investigadora reconoce que el aprendizaje del idioma baicoca de los Sionas fue a través de la enseñanza de los infantes quienes se encargaban de corregir su pronunciación e incrementar su vocabulario a través de los diversos juegos que compartían. Así, la relación de confianza construida entre investigadora, niñas y niños fue el puente de aceptación por parte de toda la comunidad.

Los seis ejemplos que abordamos aquí muestran la importancia de que los y las investigadoras participen de forma continuada con las niñas, niños o jóvenes en lo que ellos hacen en sus lugares, familiarizándose con sus formas de socialización cotidianas. Evidentemente, esta es una puerta central e indispensable para los procesos de confianza que abren a la colaboración.

4-NIÑOS CON AGENCIA

Un aspecto que revisamos en los trabajos fue como las y los investigadores consideraron a las niñas, niños, jóvenes y adolescentes con los cuales interactuaron y/o eran a quiénes estaban investigando. Desde la etnografía en colaboración, ellas y ellos son actores activos dentro de las relaciones sociales, hacen interpretaciones de los procesos sociales, adoptan estrategias para hacer algo, negocian posiciones, toman posturas sobre la realidad; sus perspectivas, haceres y decires son tan valiosas como las de cualquier adulto.

La investigación de Tingo (2015) visibiliza la agencia que mantenían las niñas y niños en el marco del conflicto armado, a partir de sus propias motivaciones, y no únicamente conocer cómo las estructuras sociales dan lugar a sus identidades, subjetividades e identidades. Así, el autor se refiere a ellas y ellos como "sujetos inacabados con historia en construcción, en la medida en que son capaces de resignificar sus vidas" (pág. 95). A lo largo de la investigación, Tingo (2015) se pregunta ¿qué subjetividades se construyen desde las niñas y niños en contexto de violencia? y ¿qué significado tiene para niñas y niños vivir en la frontera? Es así como, en esta investigación, la exposición a los diferentes tipos de violencia además de dejar secuelas emocionales, construyen subjetividades en las niñas y los niños, sentidos de ser, estar, tener y hacer.

La cotidianidad de las niñas y niños con episodios de violencia que han marcado sus vidas se convierten en detonantes para "otros tipos

de agenciamiento social en las niñas y niños, lo cual trastoca su subjetividad para plantear otras formas de tratar la violencia” (Tingo, 2015: 124), por ejemplo en el testimonio de Ámbar de 12 años, quien sufrió la desaparición de su hermano y sueña en ser policía para “darle otro sentido y significado” a la ausencia de seguridad (p. 125). O el caso de Mariela quien testificando haber visto maltratos de la guerrilla a su mamá, quiere ser abogada para “dar respuesta a las injusticias que encuentran en su diario vivir” (p. 124). Pero también, hay niñas y niños que legitiman la reproducción social familiar, como Alexandra que piensa en su futuro ejercer el mismo oficio de agricultor como su padre o como Joaquín, quien se proyecta como trabajador en una oficina o en una compañía de soldadura para lo cual debe cumplir con su proyección de estudiar para ser un profesional “Yo cuando sea grande, voy a acabar de estudiar, sacar mi título para trabajar en una compañía, en soldadura, eso es lo que me ha gustado (...) también trabajar en oficinas” (Tingo, 2015: 125). El investigador señala una relación entre educación y trabajo condicionado por los contextos locales (trabajador como soldador), y por las idealizaciones de poder (trabajar en una oficina).

Por su parte, García (2009) coordinó un Informe que analizó el trabajo infantil indígena con estudios de caso en tres provincias del Ecuador, para contribuir en políticas públicas de protección inicial a los niños, niñas y adolescentes indígenas. Este Informe invita pensar a las niñas y niños con agencia, capaces de aportar otra mirada a la construida por sus padres y adultos a través de la contrastación de los testimonios paternos respecto a las necesidades propias de trabajar de las niñas y niños. En las declaraciones de los padres de familia se afirma que:

Los niños cumplen 10 años y salen de la escuela y se van de la comunidad y salen con el padre para ir a trabajar para el vestuario, comida, abrirse un poco más, ir a buscar trabajo, y salen a buscar trabajo para ponerse la ropa al gusto de ellos y como no le podemos dar a gusto de ellos, tratan de irse con otros amigos lejos y se abren un poco más junto a otras personas. Cuando no van al trabajo les hablamos y ya buscan las actividades para servir en algo (Grupo focal padres- madres, 10 de octubre de 2009) (García, 2009: 24).

Pero ¿será la atracción de obtener sus propios recursos económicos para comprarse lo que las niñas y niños carecen lo que hace que se inserten en la vida laboral?, y más aún importante es preguntarse ¿por qué trabajan las niñas y niños? Para responder a estas preguntas fue necesario abordar etnográficamente las prácticas cotidianas de las niñas y niños. Según el Informe quienes toman la decisión sobre la edad adecuada para que las niños, niñas y adolescentes salgan a buscar trabajo son “exclusivamente los padres de familia, esta decisión se la toma cuando llegan a los 12 ó 13 años” (García, 2009: 25), pero las razones del por qué trabajan reflejan en diversas perspectivas individuales y familiares:

Yo trabajo porque me gusta y también para comprar algo que me guste y también para guardar la plata (Miryam, 11 años). Yo trabajo para reunir dinero (Nelly, 15 años). Pues yo trabajo para seguir estudiando porque mi mamá no tie-

ne suficiente dinero para todos mis hermanos (Martha; 13 años). Trabajo porque necesito para mis estudios. Trabajo para mí misma para poder comer, vestirme y seguir adelante (Ana, 17 años) (García, 2009: 27).

La decisión de que las y los jóvenes indígenas salgan de sus comunidades a trabajar es la falta de recursos económicos para continuar con su educación, así como la necesidad de experimentar la vida fuera de la comunidad como algunos de sus pares lo han hecho.

Llega un momento en que ya salimos de la escuela y como no tenemos para ir al colegio, pasamos un tiempo en la casa y de ahí de ver a algunos amigos y vecinos de la comunidad que ya llegan puesto ropa buena, con cosas, celular, nos coge unas ganas de ir, de inquietud y de salir a ver cómo es otro lado, a conocer, y decimos a nuestros papás que nos vamos, pero siempre volvemos, porque la ciudad no es igual que aquí, aquí se tiene aunque sea papas para comer, allá es distinto, pero uno se vuelve también cansado porque el trabajo es duro, al menos de albañil o ayudante, es duro, a veces no se come por ahorrar, se trae algo de plata pero ya se acaba por ahí mismo. Es que si somos pobres y no tenemos todo para poder estudiar. Pero ahora estoy aquí y ya voy a ver si me voy de nuevo o voy a ver si trabajo aquí y estudio (en García, 2009: 33).

Otro de los hallazgos principales en esta investigación fue la problemática de género en cuanto a la carga de trabajo que diferencia a las niñas de los niños. Se evidenció una inequitativa distribución de tareas domésticas y una diferenciación de inversión económica para con los niños ante las niñas. Esta afirmación se obtuvo, más bien, de los testimonios de los padres de familia como, por ejemplo: "Mis hijas se quedan haciendo el almuerzo, a veces las llevo si saben trabajar. Yo sé hacer levantar a mis hijas a las cuatro de la mañana para que hagan desayuno para sus hermanos que se van al trabajo" (García, 2009: 31).

Asimismo, el Informe aborda sobre los riesgos del trabajo infantil fuera de la comunidad, a través del relato de un joven de 17 años oriundo de la comunidad de Rodeo Vaquería, quien desde los 16 años trabaja como ayudante de albañil en la ciudad de Quito. Para él el riesgo principal radica en la desprotección al estar fuera de la comunidad.

En el trabajo que tuve en alturas cuando subía a los andamios, a veces también hay amigos inquietos que son de otro lado, como jóvenes invitan a tomar, a fumar o a veces a la droga, pero solo en uno está si quiere ser malo o bueno, también lo que me daba miedo era que me roben. Pero antes no me pasó nada (en García, 2009: 33).

En el caso de las niñas y niños que trabajaron junto al investigador Patricio Guerrero (2017) desarrollaron su agencia como investigadoras e investigadores centrales de un trabajo etnográfico con alto grado de colaboración. Este antropólogo ecuatoriano hizo una etnografía con un

grupo de niñas y niños de Catzuquí de Velasco, una comunidad rural de Quito, en la provincia de Pichincha. Uno de los objetivos del investigador fue que se produjera:

(...) un encuentro vital con sus mayores, Mamas, Taitas, madres, padres, abuelas y abuelos, vecinas, vecinos, amigas, amigos, y desde la sabiduría de su palabra y experiencia vivida, puedan corazonar, es decir, sentir y pensar como la comunidad de la mano de la cultura ha tejido y teje la vida desde sus propios territorios cotidianos del vivir (2017: 18).

En este trabajo, a diferencia de los otros en los cuales las niñas y niños fueron interlocutores, ellas y ellos actuaron como investigadoras/es trabajando con “historias desde la vida” de otras personas de la comunidad, caminando, jugando, conversando y preguntando.

Nos han comentado nuestros abuelitos que Catzuquí de Velasco, Tenerías, que antes eran una sola comunidad, también nos han dicho que nuestras raíces son indígenas. Los profesores y algunos amigos nos han conversado que somos originarios del pueblo Kitu Kara que habitaron en todo lo que hoy es Quito y los valles, y que tenemos también ancestros Incas, ese pasado y presente indígena todavía se encuentra en nuestras comunidades, en la actualidad nosotros convivimos entre mestizos, muy poquitos afrodescendientes, solo una familia afro vive en la comunidad, y la mayoría somos indígenas. (...) Tenemos muchísimas plantas, sirven para curarnos, las utilizamos según los usos que les han dado por siglos nuestros abuelitos y nuestros padres, un día salimos de caminata, nos prestaron una cámara y pudimos tomar algunas fotos de nuestras lindas y útiles plantitas, mientras caminamos nos hicimos algunas preguntas entre todos, ¿por qué será que las comunidades son secas y no hay agua? llueve muy poco, hay muchas quebradas, chaquiñanes, entonces nos acordamos de algunos mitos que nos contaron nuestros amigos los Kitu Kara y nuestros abuelos, así entre todos construimos el mito sobre por qué las comunidades son secas y no hay lluvias, con este mito ya podemos explicar la realidad que vivimos (2017: 44-45).

A partir de la caminata y en encuentro con las personas de la comunidad, las niñas y los niños armaron un inventario de plantas y sus usos; pero también fueron investigando cambios en los modos de hacer las cosechas, cómo era antes y cómo ahora, quiénes participaban en esa tarea y con qué roles. De igual manera, los niños investigaron sobre los animales, los ríos, recogieron una serie de mitos del lugar. Un tema recurrente fue la falta de agua en la comunidad.

Un día entre los tres cursos, sexto, séptimo y octavo de básica nos fuimos al Tagshana y todos empezaron a encontrar un montón de plantas bien lindas de muchos colores nos acordamos que nos contaron que antes habían más plantas, nos pusimos a pensar a lo que bajábamos que está

bien abajo el Tagshana y que en el tiempo de antes nuestras abuelitas y nuestros abuelitos han sabido bajar un montón para luego subir cargados el agua hasta bien arriba y eso nos dio un poco de pena, pero alegría también porque ahora ya es diferente (2018: 75).

La investigación con las niñas y niños recorrió los senderos que se transita en el viaje antropológico, teniendo como propuesta teórica, política y de método, los aportes de las espiritualidades y sabidurías andinas que se recoge en el corazonar, como respuesta espiritual y política para la sanación de la vida. Las niñas y niños recorrieron entre otros caminos, por el eje histórico de la comunidad, la venta de haciendas, los cambios en la vida cotidiana y su organización actual (familiar, sociopolítica, económica), la fundación de la escuela, la construcción de la carretera del pueblo, conocieron sus problemáticas y propuestas. Traemos a manera de ejemplo esta narración de las niñas y niños:

Nuestras abuelitas y abuelitos cuentan que el trabajo fue muy duro, tenían que madrugar para ir a la minga, llevaban picos y palas, para ir a sacar la piedra de la cantera del Lulunurcu que era de Don Herrera, todo el día pasaban picando la piedra y otros pasaban abriendo camino era muy duro. Las mujeres también trabajaban en la minga y también se encargaban de cocinar para los militares y la gente de la comunidad. Las abuelitas cuentan que reunían bastante granos que daban a la gente para cocinar, hacían unas ollas muy grandes para que alcance la comida para todos, como antes las comunidades eran muy unidas se ayudaban entre todos. Cocinaban papas con mellocos, con habas, les daban colada de machica, de choco, bastante tostado, sopa de fideo y tallarín, carne casi no les daban porque salía muy caro, solo cuando se terminó la carretera para festejar, ahí si les han dado carne de vaca, borrego. En 1972 se logra hacer la primera carretera con ayuda de los militares y principalmente de todas las comunidades del sector, los militares ayudaron mucho, llevaban sus camiones con el material que sacaban de la cantera, igual ellos ayudaban a picar la tierra, trabajaron duro, había muchos jóvenes militares, no se les pagaba nada, solo se les daba las tres comidas y bastante chicha, la construcción de la carretera fue de gran importancia para todos (2018: 92-93).

Las niñas y niños de Catzuquí de Velasco caminaron, preguntaron, organizaron la información, hicieron mapas y dibujaron, tejieron historias de distintas personas y organizaciones de la comunidad. El trabajo final publicado en forma de libro muestra una redacción colaborativa como reflejo de esta escritura a muchas manos y corazones, como elije decir Guerrero (2018). Encontramos entonces como los relatos de las niñas y niños dejan de ser simples explicaciones infantiles para ocupar un papel predominante dentro de la etnografía, se vuelven referentes

de conocimiento. La agencia de las niñas y niños en esta etnografía, desde su rol de investigadores, es muy notoria.

Finalmente, en el trabajo de campo de la investigación de Di Caudó y colaboradores: las y los jóvenes de la residencia estudiantil (2014) hubo un episodio en el cual los jóvenes estudiantes con los que se estaba trabajando manifestaron fuertemente su agencia. Fue justamente cuando en una reunión definían el título de una publicación que iba a mostrar parte de la producción de los talleres que se habían realizado con ellas y ellos y que contaba cómo estaban viviendo el paso de ser jóvenes en la ciudad y en la universidad. Aquí un trocito del cuaderno de campo de la investigadora

Les propuse que podamos pensar y definir juntos un título. En algún momento de ese encuentro, hablé de "estudiantes indígenas". Uno de los jóvenes rápidamente expresó: "No estamos de acuerdo con el título del libro. ¡La palabra indígena no va, no, se ve mal, suena mal! ¡Nosotros somos interculturales!". A Paúl, se sumaron dos compañeras:

Fabiola: Nosotros somos "pueblos originarios", shuar, waorani, panzaleos, quichuas... (deja la frase ahí, como enumerando)

Paúl: Nosotros somos "pueblos originarios". A mí me dijo un profesor del colegio que en realidad Colón iba a la India y llegó acá. Y bueno, nos pusieron ese nombre... (corta la frase)

Luz: Sí, es como que fue una equivocación, por error.

Paúl: Y quedó "indígena", pero nosotros somos "pueblos originarios". Y hay muchos, no es todo igual.

A partir de ahí, surgieron alternativas al título. Algunos estudiantes decían ideas y yo las iba escribiendo en un pizarrón que había en el salón que estábamos reunidos: Estudiantes interculturales juntos por un mundo mejor, Residentes interculturales universitarios. Un relato colectivo, Formación intercultural, Estudiantes interculturales en busca de la felicidad. En pocos minutos, todos se pusieron de acuerdo que el término "intercultural" tenía que formar parte del título de una u otra manera; finalmente fue seleccionado: Estudiantes interculturales en la universidad. Un relato colectivo (Nota campo, 26 abril 2014).

En una de las visitas que realizó la investigadora y la estudiante asistente, una de las jóvenes provenientes de una comunidad Shuar, contó que ella bebió ayahuasca⁴ antes de venir a la ciudad y que entonces, en su sueño vio a sus abuelos y ellos le explicaron que debía ir a estudiar. Este tipo de relatos dan cuenta de cómo los jóvenes van entretejiendo sus propias redes de conocimiento, deseos y búsquedas en las que entraban sus comunidades y familias, el querer estudiar para *ser alguien en la vida, retribuir y/o ayudar a sus padres* para comprender todo lo que entraba en juego cuando cada joven se ponía en marcha para conseguir becas y cupos y estudiar en la universidad.

⁴ Bebida tradicional de los pueblos andinos y amazónicos

5-NUEVOS CONOCIMIENTOS Y CATEGORÍAS RESIGNIFICADAS CUANDO SE TRABAJA CON NIÑAS Y NIÑOS

Cuando Swanson comenzó a investigar para lo que finalmente resultó *Pidiendo caridad en la ciudad: mujeres y niños indígenas en las calles de Ecuador* (2010), estaba interesada en la categoría de "mendicidad", junto a nociones hegemónicas sobre el tema de la infancia, discursos de paternidad/maternidad negligente y la infantilización de la población indígena; eran temáticas comunes en instituciones interesadas en las problemáticas de la niñez. Pero el acercamiento a las niñas, niños, adolescentes y mujeres le permitió mostrar cómo estos sujetos recreaban y resistían la ciudad como "indígenas urbanos" y no como "mendigos".

En el caso de las niñas y los niños indígenas, si bien la calle era un espacio en el que eran efectivamente vulnerables a determinados riesgos, ante todo, las niñas y niños experimentaban el espacio urbano como un territorio del que se apropiaban tempranamente. Esto llevó a que esta investigadora pueda desnaturalizar la categoría de "mendicidad", y además, problematizarla con perspectivas de "trabajo" y ver cómo niñas, niños, adolescentes o jóvenes se agenciaban de una u otra según las circunstancias, por ejemplo cuando recurrían a mendigar si se encontraban con "gringos" (en términos nativos el "extranjero" que habla una lengua ininteligible, y muchas veces se usaba casi como sinónimo para hacer referencia a los estadounidenses). La investigadora explica:

Mientras que las mujeres ancianas siguen mendigando, la mayoría de las mujeres jóvenes utilizan más tiempo para vender chicles. Tienden a reservar la mendicidad para encuentros oportunos con "gringos". Sin embargo, los niños—especialmente los menores de 10 años— continúan frecuentemente mendigando en lugar de vender. Para los niños entre 10 y 13 años, el mendigar y el vender se unen: suelen tener una caja de chicles en una mano y la otra extendida. Pero si les preguntan, casi todos negarán que mendigan (2010: 103).

Por su parte, el trabajo de Moscoso Rosero (2000) avanza en la construcción de conocimiento a partir de la inclusión de niñas, niños y jóvenes en el proceso de investigación. Lo hizo en la provincia de Chimborazo y trabajó con talleres indagando la construcción identitaria en los primeros procesos de socialización e internalización de los cuales eran parte las niñas y los niños en sus familias y comunidades. La autora encontró que para las niñas, niños y adolescentes de esa comunidad existían cuatro espacios de socialización de principios culturales: la casa, la *chacra* (terreno para cultivo), el *ayllu* (familia extensa) y la escuela. Su investigación desarrolla un interesante proceso etnográfico a partir de preguntarse cómo las niñas y niños que nacen en una comunidad pasan a formar parte activa de la misma a través de la pregunta *¿quién soy yo?* y cómo se convierten en personas sociales, practicantes de una cultura específica, vinculados tempranamente con el trabajo agrí-

cola comunitario resultado un interjuego de procesos de continuidad comunal, identitaria y étnica. La investigadora expresa:

Las representaciones sobre sí de los infantes de Pitaná Alto se encuentran inmersas en una paradoja: sus identidades se movilizan entre una serie de lugares que se expanden y se contraen en función del otro con quien se enfrenta -desde el espacio privado, ligado a lo doméstico y a lo femenino, hacia lo público, relacionado con el reconocimiento y el poder-. Sin embargo, el status del niño/niña se contrapone a su rol ya que, por un lado, ejerce roles que no corresponden a su status privado-doméstico; y por el otro, se produce una feminización-comprendida como no reconocimiento de sus actividades productivas. Lo hallado conduce hacia la constitución de la identidad del infante en base al trabajo que realiza y su respectiva invisibilización pues su representación está compuesta de roles etéreos y papeles que son desvalorizados y desvalorizantes. Así, al estructurar su persona desde posiciones casi borrosas- marginales, pues las imágenes que poseen sobre sí mismos desaparecen frente a los ojos de la comunidad de Pitaná Alto y de los suyos propios, los niños y niñas se convierten en las víctimas de su propia ceguera: la de la disminución y el desmérito (2000: 158-159).

Cuando Di Caudo (2015) trabajó haciendo etnografía con niñas y niños de una escuela pública en Quito, tenía el interés de indagar el tratamiento escolar sobre el "Buen Vivir" que se había transformado en una política pública que atravesaba diversos ámbitos sociales, incluido el educativo. Su encuentro con las niñas y niños le permitió no sólo ver lo que las maestras y textos escolares enseñaban sobre el "Buen Vivir" sino las conceptualizaciones diversas que las niñas y niños tenían sobre aquel, desde experiencias y situaciones que había vivido o en las cuales participaban de forma directa o indirecta, tanto dentro como fuera de la escuela. A través de talleres lúdicos y periodísticos que organizó con un grupo de niñas y niños de cuarto, quinto y sexto grado, además de una larga estancia en la escuela que le permitió a la investigadora compartir la cotidianidad escolar, las niñas y niños ofrecieron una mirada problematizadora a lo que la escuela enseñaba.

El discurso que la escuela les enseñaba sobre el *buen ciudadano* al cual se llegaba siendo un *buen alumno* y un *buen compañero* en la escuela, era sumado a otro tipo de discursos y prácticas de otros espacios de socialización para las niñas/os: el barrio, las familias, lo que ellos escuchaban en la televisión, etc. Para las niñas y niños era claro que no había Buen Vivir cuando en sus barrios veían veredas rotas o mucha basura, había peleas de bandas delictivas o de pandillas, o cuando los maestros les gritaban o los baños de la escuela estaban sucios. Los problemas de convivencia fueron vistos por las niñas y niños mucho más allá de comportamientos disciplinarios escolares y ellas y ellos demostraron conocimiento sobre problemáticas sociales como violencia, trata de personas, droga, delincuencia y maltrato vinculando cuestiones políticas, económicas y culturales, ecológicas tanto

nacionales como internacionales. En definitiva, el trabajo con estas niñas y niños de escuela ofreció a la investigación una perspectiva que conjugó y tensionó armonía y desarmonía desde lo que vivían y experimentaban las niñas y niños que no había mostrado el currículo escolar, los diálogos y entrevistas con las maestras ni la observación de clases.

Buitrón Arias (2017), investigó los desarrollos organizativos e institucionales que tenían lugar en la Amazonia occidental contemporánea y en las formas de aprendizaje social y moral que mediaban estos desarrollos. Acá queremos destacar cómo su trabajo logró una mayor profundidad a partir de su interés por investigar la posición de las niñas y niños en el mundo social de esa comunidad. Tanto en las caminatas y los diálogos que surgían con estos *socios de viaje* como la invitación que les hizo para escribir sus *sueños* al consumir plantas *sagradas de poder* en los cuales afloraban resistencias de representaciones que recibían en el hogar y trascendían ámbitos normativos de socialización, lo que permitió a Buitrón Arias reflexionar sobre cómo las niñas y niños eran capaces de tener sus propias formas de entendimiento, por ejemplo en cómo ellas y ellos concebían la naturaleza y su resiliencia ante los *espíritus del bosque* tras la ingesta de la *planta sagrada* (o *madre planta* como son llamadas por la propia gente de la comunidad). Estos descubrimientos llevaron a pensar sobre ciertas zonas inarticuladas de crecimiento entre la niñez y los adultos.

Además del discurso y el consejo de los padres, se cree que una fuente más efectiva de fortaleza, dirección y conocimiento se deriva de las experiencias visionarias ocasionadas por la ingesta de tsaank (tabaco, Nicotiana tabacum), natem (ayahuasca, banisteriopsis caapi) o maikiua (Datura, Brugmansia sp. o Datura sp.), tres plantas psicotrópicas que les permiten a los niños ver el futuro por sí mismos y aprender a vivir bien. Pero los padres también recurren a otros tratamientos. Pueden, por ejemplo, solicitar que sus hijos se bañen en el río helado antes del amanecer. Esto, explican, les ayuda a crecer fuertes, disciplinados y con capacidad de recuperación (...) las madres pueden, por ejemplo, confrontar a los niños con la idea de que su mala conducta atrae espíritus inquietantes del bosque (iwianch) o que pueden ser llevados cazadores de cabeza a causa de su desobediencia (...)

Pero más allá de la supervisión de un adulto, los niños estaban más dispuestos a expresar su mayor autonomía y establecer su reputación demostrando su capacidad para enfrentar los desafíos y las sorpresas de lo desconocido. (...) Fue con mucho orgullo, por ejemplo, que Suanua recordó cómo había caminado atrevidamente a través de "una visión" el día en que sus abuelos le habían dado maikiua. Durante la visión ella había caminado a través de la ruta diaria a la escuela, pero esta vez el camino había sido invadido por el golpeteo de helicópteros y de los árboles descendían soldados enmascarados que intentaban secuestrar a la gente de Kuamar. (...) Como ella recuerda, en varias ocasiones se había sentido perseguida por los horribles espíritus del bosque mientras realizaba su caminata. Por la misma época, los

niños más pequeños compartían todo tipo de aterradores rumores sobre el avance fatal de un par de guías de turistas nativos de una comunidad al otro lado del río Pastaza, actuando bajo las órdenes de sus jefes, los caza cabezas. Era como si los niños hubieran llegado a apreciar los efectos estimulantes que resultaron de las pruebas que los adultos les hicieron y con estas narraciones (re-elaboradas) demostraban -para ellos mismos y su visitante extranjera- que eran capaces de ser una versión más combativa y resiliente de ellos mismos (2017: 50-52).

Estos espacios donde los niños pueden generar sus propios conocimientos a partir del uso de plantas o sustancias que les permiten ver el futuro, se encuentran de todas maneras bajo la influencia de los adultos. Los padres se encargan en igual manera de propiciar estos encuentros con espíritus poderosos, pero al mismo tiempo también advierten a los niños de los peligros de encontrarse solos con ellos. Para Buitrón Arias (2017), se establece así una interacción intergeneracional, que tiene algo de acción disciplinaria a través de la cual, sin embargo, los niños ganan confianza en sí mismos; de esta manera se los va incluyendo como agentes del conocimiento, ya que a través de la ingesta de sustancias aprenden a *vivir bien* en medio de su comunidad.

Esta forma de construcción del conocimiento es ciertamente particular ya que no es visible en niños y niñas que crecen en la ciudad. La posibilidad de ingerir este u otro tipo de *plantas de poder* para conocer de primera mano a los *espíritus* permite a los niños construir sus propias realidades en el marco de la cosmovisión de su comunidad.

Estas cuatro investigaciones complejizan y desarticulan categorías de socialización, trabajo infantil, mendicidad, etnicidad, pobreza, "buen vivir", que de ser estudiadas sin las niñas/niños y en sus propios espacios cotidianos no se hubieran podido despegar de ciertas miradas de protección o de socialización (familiar, escolar y comunitaria) o que hubieran detenido una parte del conocimiento producido por los investigadores.

6-COMPARTIR LA INVESTIGACIÓN CON LA COMUNIDAD

La investigación que hicieron las niñas y niños de Catzuqui de Velasco y la indagación con estudiantes universitarios, ambas en Quito, se plasmaron en textos que de una u otra forma volvieron a sus comunidades. Guerrero (2017) cuenta que el "viaje etnográfico" de las niñas y niños de la escuela fiscal II de Octubre, fue primero compartido en fotocopias anilladas y desde este 2018 como libro publicado a otras niñas y niños de la comunidad.

Ambas investigaciones se presentaron ante otros, en un espacio social. En febrero del 2018, el lanzamiento del libro "Catzuqui de Velasco: Cultura, identidad y memorias vivas. Etnografiando con niñas y niños" fue realizado en la propia comunidad con la presencia de las niñas y niños que participaron en la investigación, junto a la de sus abuelas, abuelos, sus madres y padres, de autoridades de la comunidad, y con

todos los niños, niñas y profesoras y profesores de la escuela, que organizaron un hermoso acto cultural, lleno de música, poesía, danza, con la teatralización de algunos de los relatos trabajados por las niñas y los niños. Guerrero relata:

Fue conmovedor mirar la emoción, el orgullo reflejados en la mirada de sus madres y padres y en las y los estudiantes que veían materializado su esfuerzo y su trabajo, en este su primer texto, en el que, con inmensa ternura nos muestran, como han corazonado desde las sabiduría, la espiritualidad, la palabra y la vivencia de sus Mamas y Taitas, de sus abuelas y abuelos y de todos quienes desde la cotidianidad tején la vida de su comunidad; pero sobre todo ha sido hermoso mirar de que se sienten muy felices y orgullosos al saber que han aportado, para que se mantengan firmes las raíces del árbol de su cultura, de su identidad y sus memorias vivas, que les permitirá como busca el pueblo Kitu Kara que puedan: *Seguir sintiendo, siendo, haciendo* (entrevista, marzo 2018).

En el caso de la investigación de Di Caudo y colaboradores: las y los jóvenes de la residencia estudiantil (2014), un libro y un CD fue presentado en el aula Magna de la Universidad en el 2015 en un acto en el cual concurren autoridades, profesores y estudiantes. Los mismos estudiantes indígenas y afroecuatorianos tuvieron un rol central porque contaron lo que les significó ser parte del proyecto. El orgullo y la emoción de los estudiantes fueron notable. Ellos también presentaron algunas danzas de sus grupos étnicos. Finalmente, cada estudiante llevó su libro a sus familias y comunidades acercado su experiencia de migrar a Quito para estudiar en el Nivel Superior.

Queda preguntarse entonces si las etnografías colaborativas, gracias a su naturaleza tan particular, dejan algún tipo de impacto más duradero, comparado con etnografías más tradicionales. Lo que parece evidente es que participar de manera activa como sujeto de investigación permite que niñas, niños, adolescentes y jóvenes reflexionen y descubran aspectos de sus propias vidas, de relaciones sociales y contextos. Así, la investigación tiene sentido tanto para la comunidad académica (y otras organizaciones que pueden valerse de sus resultados para idear políticas públicas o intervenir en esos espacios, por ejemplo), como para la comunidad y personas que participaron en el estudio.

7-CONCLUSIONES

En el Ecuador, la producción de resultados de investigaciones etnográficas con niñas, niños y adolescentes es acotada pero relevante por los aportes que evidencia la agencia desplegada de estos sujetos, en el trabajo de participar colaborando. Como ya hemos señalado en otras oportunidades, resulta importante, no sólo hablar de la infancia (o de las infancias como hoy es más común), sino y principalmente considerar a los niños y niñas concretos como agentes y actores sociales, buscando seriamente recuperar sus miradas, sus haceres, sus intervenciones en los entramados de relaciones ciudadanas, sociales, políticas, históricas, ambientales, éticas y estéticas (Di Caudo, 2015: 218).

Los cuatro ejes analizados en este artículo: las formas de acercamiento y generación de confianza con las niñas/os, la agencia de las niñas/os en el proceso investigativo, el lugar de las niñas/os para aportar en el proceso de reconceptualización de los investigadores y la devolución de lo producido a la comunidad, permiten enriquecer el trabajo etnográfico colaborativo para afirmar que las niñas, niños y adolescentes juegan un rol importante para resignificar y sostener la cultura adulta ya sea como investigadores, tomadores de decisiones o sujetos con agencia. Consideramos que este es un aporte al enfoque de la etnografía colaborativa que trae la propuesta de este dossier, motivando a la co-producción de investigaciones a partir de etnografías colaborativas. Estas etnografías pueden generar tareas en conjunto con los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes, desde la co-formulación de preguntas de investigación, la realización de trabajo de campo en conjunto y la co-autoría. Los ocho trabajos presentados muestran de cierta manera, algunos de estos procesos en la investigación colaborativa, o como en el trabajo de P. Guerrero, la inclusión de todos los procesos durante la investigación.

Para Rappaport (2008), quien ha analizado el proceso de implementación de este tipo de etnografía en América Latina, la investigadora y el investigador se desdibuja y expande sus limitaciones hacia la persona o la comunidad con la que trabaja en colaboración la investigación. La colaboración no es únicamente una cuestión moral para el desarrollo de una etnografía progresista sino que en sí misma, mejora la calidad del trabajo etnográfico. De esta manera se habla de una "negociación" donde el discurso del otro se incluye dentro del discurso científico, rompiendo así la larga tradición epistémica en la cual impera el discurso del investigador.

Si concordamos con la postura anterior, lo que viven, dicen, hacen, sienten, piensan niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los espacios y situaciones que atraviesan el día a día, ofrece a la investigadora/or (y a sus equipos), mayores y más profundas comprensiones de los fenómenos sociales porque las niñas, niños, adolescentes y jóvenes tienen una parte también importante en la participación de los procesos específicos de reproducción y producción social. Interlocutar con ellos, hacerlos parte de distintas formas de colaboración en las preguntas, los procesos de reflexividad, brinda -como hemos pretendido mostrar- aportes enriquecedores en la investigación social, pero también es una oportunidad para el aprendizaje adulto (Milstein, 2015).

Creemos importante rescatar que los trabajos presentados son ejemplos de diversas formas para interlocutar con niñas, niños, adolescentes y jóvenes, como se constata en el apartado sobre la construcción de la confianza con estos sujetos. Así como, evidenciar que a través de una etnografía colaborativa se asume a estos sujetos con agencia y subjetividades propias, capaces de aportar a los y las investigadores/as con otras miradas sobre sus mundos de vida. Los trabajos de P. Guerrero (2017), Swanson (2010), Di Caudo (2015), Buitrón (2017) y Rosero (2000) evidencian que los testimonios de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se convierten en referentes de conocimiento.

En este artículo, quisimos destacar las contribuciones que pueden ofrecer las y los infantes y jóvenes en la construcción del conocien-

to y cómo la interacción, interlocución y colaboración con ellas y ellos, pueden convertirse asimismo en un camino de tensión para la academia tradicional resultando una sugestiva propuesta decolonial. No son acá las niñas, niños y adolescentes sólo mirados desde afuera como sujetos de derechos, ni tampoco son objeto de investigación para intervenir sobre ellas y ellos o para protegerlos. Tampoco viene la investigación a cosificar sus voces o a usar sus rostros para decorar los informes. Por el contrario, niñas, niños, adolescentes y jóvenes son sujetos que tienen derecho a formular preguntas y cambiar preguntas, definiciones y supuestos al investigador o investigadora, a colaborar con dibujos y producciones, y desde su agencia, pueden intervenir política, ética, estética y pedagógicamente.

Desde ya, conocer en profundidad el trabajo de estos colegas es un paso fundamental para nuevos caminos de producción de conocimientos en los que intervengan la antropología, la educación y otras ciencias sociales y humanas. Encontrar en el campo de la academia, la mayor cantidad de estas producciones también abre preguntas con tinte decolonial porque podríamos preguntarnos cómo producir conocimiento fuera de lo académico y cómo hacer cruces potentes entre el afuera y el adentro de la academia, entre la investigación y la planificación de políticas y proyectos con y para nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes, entre otras múltiples posibilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Buitron Arias, N. (2016). Paths to the Unfamiliar: Journeying with Children in Ecuadorian Amazonia. In *Children: Anthropological Encounters* (ed.) Allerton, Catherine. London: Bloomsbury Press.
- Di Caudo, M. V (2015). El buen vivir desde la voz de los niños. Aspectos sobre ciudadanía, socialización y educación En Unda Lara, Mayer, Llanos Erazo (2015) *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Universidad Politécnica Salesiana. Universidad de Manizales, Clacso Ediciones. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Di Caudo, M. V y colaboradores: las y los jóvenes de la residencia estudiantil (2014). *Estudiantes interculturales en la Universidad. Un relato colectivo desde Ecuador*. Abya-Yala. Universidad Politécnica Salesiana.
- García, F. (coord.) (2009). Trabajo infantil indígena. Flacso/Care Disponible en <http://www.care.org.ec/wp-content/uploads/2014/04/Trabajo-Infantil-y-ni%C3%B1ez-indigena.pdf>
- Guerrero, A.L y Milstein D. (2017). Dialogar y producir alteridad. Un episodio de campo con una niña colombiana en Guerrero, Clemente, Milstein, Dantas Whitney *Bordes, límites y fronteras: encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana (pp 157-176).
- Guerrero, P. (2017). *Catzuqui de Velasco. Cultura, identidad y memorias vivas. Etnografía con niños y niñas*. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.

- Lassiter, L. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores En *Espac. Blanco, Ser. Indagaciones*. vol.25 no.1. Tandil: UNICEN.
- Moscoso Rosero, M. F. (2000). Niños, guagas y guambas. Imágenes y representaciones en la comunidad de la Pitana Alta. Tesis de licenciatura en Antropología. Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- Swanson, K. (2010). Pidiendo caridad en la ciudad: mujeres y niños indígenas en las calles de Ecuador. Ecuador: Abya-Yala/Flacso.
- Rappaport, J. (2008). *Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation*. En: *Collaborative Anthropologies*, EEUU : University of Nebraska Press. Volume 1, pp. 1-31.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Solórzano, M. F (en curso, sin publicación). Los sionas de Soto Tsia-ya: interfaces sociales y relaciones con su *airu* (selva) a partir de la presencia de la industria petrolera en sus territorios. Proyecto doctoral en Antropología Social Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Guadalajara-México.
- Tingo Proaño, F. (2015) *Discursos y representaciones sociales de niños y niñas de 10 a 12 con necesidad de protección internacional en la frontera norte del Ecuador 2014*. Tesis de Maestría en Política Social de Infancia y Adolescencia. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Etnografía Colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México

Etnografia Colaborativa: análise sucinta da questão dos trabalhos sobre e com crianças e jovens no México

Collaborative Ethnography: An overview of pervious works about and with children and adolescents in Mexico

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
1 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
31 de marzo de 2019

Vilma Huerta-Cordova

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
Oaxaca / México
v_huerta@yahoo.com

Ángeles Clemente

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
Oaxaca / México
angelesclementeo@gmail.com

Lorena Córdova-Hernández

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
Oaxaca / México
lcordova.cat@uabjo.mx

Resumen

El presente artículo es un primer acercamiento a las investigaciones de etnografía en colaboración realizada con niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en México. El objetivo es analizar, a partir de 20 publicaciones, la manera en que este tipo de etnografía se ha ido desarrollando en el país y mostrar cómo, bajo diferentes grados de colaboración, esta forma de ser, hacer y escribir etnografía ha sido retomada por áreas de conocimiento como la lingüística aplicada y la educación. Asimismo, es de interés reflexionar, a partir de estos resultados de investigación, cómo la etnografía en colaboración con NNAJ permite descentrar las relaciones de poder investigador-informante, así como repensar el juego de roles que tienen lugar en esta interrelación. Por lo tanto, en este artículo es importante discutir cómo en la representación de los *otros* —aquellos a quienes normalmente se les toma como objeto de investigación y

Referencia para citar este artículo: Huerta-Cordova, V., Clemente, A., y Córdova-Hernández, L. (2019). Etnografía Colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México. *Interlocución, producción de conocimiento y coautoría. Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 247-280.

no como sujetos de derecho a la autorepresentación— pueden recuperarse prácticas menos verticales a través de la puesta en marcha de ejercicios autoetnográficos y autobiográficos, los cuales dan como resultado la co-investigación, co-interpretación y co-autoría en la producción de conocimiento, desconstruyendo el papel del/a etnógrafo/a y la escritura etnográfica.

Palabras claves: etnografía colaborativa, co-autoría, co-interpretación, México, niños/as, jóvenes.

Resumo

O presente artigo é uma primeira abordagem à pesquisa etnográfica em colaboração realizada com crianças, adolescentes e jovens (NNAJ) no México. O objetivo é analisar, a partir de 20 publicações, a maneira que este tipo de etnografia foi desenvolvido no país e mostrar como, sob diferentes graus de colaboração, esse modo de ser, fazer e escrever etnografia tem sido assumido por áreas do conhecimento como a linguística aplicada e a educação. Da mesma forma, é interessante refletir, a partir desses vinte resultados de pesquisa, como a etnografia em colaboração com o NNAJ permite a descentralização das relações de poder investigador-informante, bem como repensar o jogo de papéis que ocorrem nesta inter-relação. Portanto, neste artigo é importante discutir como na representação dos outros - aqueles que são normalmente tomados como objeto de pesquisa e não como sujeitos do direito à auto representação - práticas menos verticais podem ser recuperadas através da implementação de prática de exercícios auto etnográficos e autobiográficos, que resultam em co investigação, co interpretação e coautoria na produção de conhecimento, desconstruindo o papel do(a) etnógrafo(a) e da escrita etnográfica.

Palavras chave: etnografia colaborativa, coautoria, co interpretação, México, crianças.

Abstract

This article is the first approach to investigate about collaborative ethnography with children, teenagers and youngsters in Mexico. Its objective is to analyze, by taking into account 20 publications, the way this type of ethnography has developed in this country. It also shows how, attaining different degrees of collaboration, this way of being, doing and writing ethnography has being used by fields such as applied linguistics and education. Also, we are interested in reflecting, with the 20 publications, on how collaborative ethnography with children, teenagers and youngsters, allows decentralizing researcher-participant power relationships, as well as rethinking the role games that take place in this type of interactions. Thus, in this article it is important to discuss how, in the representation of the *Other* –those that are generally taken into account as research objects but not as subjects who have the right of self representation- it is possible to achieve not so vertical practices throughout the implementation



of auto ethnographic and auto biographical exercises, which results in the co-research, co-interpretation, and co-authoring the production of knowledge, deconstructing, in turn, the role of the ethnographer and the ethnographic writing.

Keywords: collaborative ethnography, co-authoring, co-interpretation, Mexico, children, adolescents.



INTRODUCCIÓN

En este documento, tres investigadoras, en un proceso compartido, nos dimos a la tarea de realizar este estado del arte al rascar un poco la superficie de los quehaceres realizados en el país sobre la etnografía en colaboración que se ha generado en México con niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ). Para Carrillo (2015): En 1990 la Convención de los Derechos del Niño entendió a los infantes como sujetos y no como objetos de derecho. El mismo autor añade: “Las voces de los... niños deben ser prominentes en...la exploración de lo que está sucediendo en sus vidas -debemos considerar a los niños como sujetos de conocimiento que están actuando sobre su entorno, y están en...proceso de transformación de la infancia” Carrillo (2015). Lo anterior, también los pensamos para los jóvenes. Por tratarse de un tema más bien reciente y, relativamente poco investigado, la búsqueda fue una tarea compleja y, al mismo tiempo, un reto fascinante. Antes que nada, queremos advertir al/la lector/a que no se trata de un estado de arte exhaustivo en cuanto las publicaciones del país en esta área. Seguramente hemos omitido aportaciones relevantes publicadas y no publicadas, y otras más que no se han documentado.

El artículo se encuentra dividido en cuatro apartados. El primero es un acercamiento general a la manera en que la etnografía se ha concebido y/o desarrollado en México y a la tensión existente entre el ejercicio etnográfico como descripción y los procesos de colaboración para el cambio social, lo que ha incidido también en la etnografía colaborativa con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En el siguiente apartado, sobre el posicionamiento de los/las actores/as, se exploran brevemente las maneras en que la etnografía colaborativa con NNAJ en México ha discutido el lugar ético y político de los/las pequeños y jóvenes participantes en etnografías colaborativas y cómo la posición abierta y colaborativa de los/las investigadores/as ha transformado sus mundos académicos, culturales y sociales. En el tercer apartado, sobre las rutas metodológicas y los aportes de conocimientos se muestran los cuatro grados de colaboración que los/as investigadores/as en México han adoptado para hacer etnografía con NNAJ y se incluyen las interrogantes no sólo de procedimiento, sino también de corte filosófico (tanto epistemológico, como ideológico y ético) que elaboran los investigadores/as al momento de emprender una tarea colaborativa. Para finalizar, se presentan las conclusiones del trabajo, que cabe aclarar, es un primer acercamiento al tema, por tanto, bien vendría nombrar a este último punto, las primeras conclusiones.

ETNOGRAFÍA MEXICANA: EN CAMINO A LA COLABORACIÓN

De acuerdo a González-Jácome (2012), la etnografía en México empieza con Fray Bernardino de Sahagún (*Códice Florentino*, 1580, *Historia General*, 1830), quien también trabajó con indígenas mexicanos como informantes y *colaboradores* (4 gramáticos, 3 escribanos y 18/22 principales ancianos) que “contribuyeron con material [y] guiaron a Sahagún al abrirle nuevos campos, sugerirle problemas de estudio y corrigieron errores” (p. 48). Tal proceso nos indica elementos de co-teorización, co-investigación, co-interpretación, co-construcción y co-escritura. Además, en una actitud decolonialista, como diría Quijano (2008), Sahagún decidió representar en sus escritos el punto de vista de los colonizados y no de los colonizadores, por lo que sus obras “...sufrieron persecuciones y... no fueron conocidas sino hasta mucho tiempo después” (p. 48).

Casi cuatro siglos pasaron para que, según González-Jácome (2012), se pudiera encontrar el siguiente antecedente de la etnografía mexicana: las cartas entre Redfield y Sol Tax, *Doing Field*, que refieren reflexiones sobre la investigación de los mayas entre Yucatán y Guatemala (1934-1941). En estos apuntes se encuentran consideraciones que colocan a la etnografía como un enfoque que: “Se va modificando a través de decisiones que se toman a lo largo de la investigación de campo (preguntas y respuestas)” (p. 50). Tal aseveración nos indica el reconocimiento de que los/as informantes y sus respuestas pueden incidir en la metodología y, quizá, en la concepción de la etnografía misma.

De acuerdo a González-Jácome, de los años treinta en adelante se nota una influencia de la antropología social británica y sus maneras de investigar (por ejemplo, empiezan usar ‘pobladores originarios’ en lugar de ‘nativos’). Según la autora, Villa Rojas (1927-1933) es uno de los etnógrafos que más destaca por esas décadas. Por otro lado, la antropología cultural estadounidense empieza a buscar contextos diferentes a los de los grupos nativos norteamericanos y se interesan por otras partes del mundo, como el caso de Redfield en México. (p. 54), junto con Redfield, es necesario mencionar a Oscar Lewis cuya obra más conocida es *Los Hijos de Sánchez*, publicada en 1961 en inglés y en 1964 en español. El antropólogo estadounidense, por demás controversial, quien con su “realismo etnográfico”, permitió “a los pobres a hablar más ampliamente de sí mismos” (Gutmann, 1994, p.11), tenía una visión de la etnografía que ha sido, hoy en día, fuertemente criticada por su falta de reflexión acerca de los propios prejuicios y presupuestos que el/la antropólogo/a trae a la investigación etnográfica.¹

Más adelante, en los 70 empiezan dos movimientos etnográficos importantes: los estudios etnográficos sobre educación (antropología del aprendizaje, la educación y el proceso cultural y la etnografía del salón de clases) (González-Jácome, 2012, p.54), y la escuela iniciada por Ángel Palerm en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, quien afirmaba que “la antropología tenía que estudiar aquellos problemas nacionales que eran importantes para el país” (González-Jácome, 2012, p. 55).

¹ En la década de los cuarenta Bronislaw Malinowski y Julio de la Fuente desarrollaron una etnografía en torno al sistema de mercados en el Valle de Oaxaca (México). Dicha investigación, titulada *La economía de un sistema de mercado en México. Un ensayo sobre etnografía contemporánea y cambio social en un valle mexicano*, plantea la siguiente pregunta: ¿cuál es la función de los pequeños y numerosos mercados distribuidos por todo el valle de Oaxaca? Como respuesta tenemos la primera descripción de algunos de ellos y, asimismo, el paso inicial hacia un análisis de la interdependencia socioeconómica de las comunidades donde dan servicio tales mercados” (Drucker-Brown, 1988, p. 1). Esta investigación puede ser considerada co-participativa, pues todo el proceso de investigación estuvo desarrollado por dos personas, pero en la manera de desarrollarlo no se hace un reconocimiento a las voces de los actores sociales, pues el interés era describir la función de un sistema socioeconómico. La importancia de este tipo de estudios es que se utilizó, a partir de la década de los cincuenta como un material de enseñanza para varias generaciones de antropólogos mexicanos, por lo que la tendencia se pudo observar hasta los años noventa.

A partir de los ochenta, la etnografía en México se diversifica en cuanto a enfoques y temáticas (Oehmichen Bazán, 2014, p.11). Aparece en el panorama del país la etnografía no invasiva, la etnografía multisituada y la etnografía de la comunicación, entre otras. Esta última se conecta con los trabajos de Dell Hymes (1972) cuya teoría sobre la competencia comunicativa se sitúa también en la sociolingüística y produce una serie de trabajos sobre lenguas en nuestro país. Es probable que en este momento haya encontrado fuerza la idea de la colaboración en México, debido a los trabajos de Marcus, (1985, 1986), y Clifford y Marcus (1986) que se contraponían a "...las formas de dominación, desigualdad y poder en las situaciones etnográficas" (Katzer y Samprón, 2011-2012, p. 60), lo que también lleva a la reflexión sobre el posicionamiento de los/as interlocutores/as en la etnografía, temas que tocaremos más adelante.²

Hoy en día, la etnografía mexicana se encuentra muy diversificada, tanto en la forma de llevarla a cabo como en los campos donde se practica -política, estudios de mercado, clínica, etc.- (González-Jácome, 2012, p. 55). Aunque estos nuevos campos están ganando terreno, en realidad, son los temas educativos (Rockwell, 2009; Bertely Busquets, 2002), lingüísticos³ (Coronado, 1999; Clemente y Higgins, 2008) y sociales urbanos y rurales (Bartolomé y Barabas, 1982; Bartolomé, 2003) los que más desarrollo han experimentado. En lo que respecta al tema de este artículo, la etnografía en colaboración con NNAJ, se han dado trabajos importantes dentro de estas tres áreas. Empecemos abordando la colaboración etnográfica.

Colaborar es un término que ha gozado de prestigio, sobre todo, cuando se hace referencia a la investigación comprometida en el ámbito educativo, económico, y político, entre otros. Hoy en día, por ejemplo, a nivel institucional, es una competencia básica en el esquema educativo mexicano. Sin embargo, colaborar es una tarea que se ha promovido con discreción, a pesar de sus beneficios en el desarrollo individual, social y académico de las personas. Si la colaboración la llevamos al terreno de la investigación etnográfica, específicamente en México, veremos que son menos los trabajos orientados bajo un enfoque colaborativo y participativo, caso que es similar a otros países de Latino América (Jaramillo y Fernández, 2018). De hecho, todavía priva, como en la mayor parte de los países latinoamericanos, una mirada tradicional en donde el/la investigador/a mantiene el rol central y los/las informantes una postura secundaria, generando una asimetría absoluta que centraliza al/a la investigador/a y reduce a los sujetos a meros informantes.

Desde el punto de vista de Podestá Siri (2007), muchos trabajos antropológicos alimentan la postura etnográfica tradicional en donde el investigador es el responsable de dirigir, recuperar, seleccionar datos y escribir sobre los otros desde su perspectiva. Lo anterior, para la autora, es hacer uso de los mecanismos clásicos de la antropología, en donde la autoridad etnográfica parte del etnocentrismo de la cultura occidental y ve a los otros como objetos. Con esta mirada, el investigador ejerce un rol ligado a un estatus de interventor social que transmite, a través de encuentros verticales, los valores de los otros, tamizados por la visión cultural hegemónica (Podestá Siri, 2007).

Bajo esta óptica, los/as investigadores/as pretenden convertirse en expertos de los Otros y las Otras, lo que refutan autores como Rogers

² En el ámbito comunicativo y lingüístico, es importante mencionar el análisis etnográfico realizado por José Antonio Flores Farfán (1985) en torno a la interacción comunicativa sobre el proceso de compra-venta en comunidades del Valle de Mezquital con población indígena otomí y mestiza.

³ México es un país lingüísticamente diverso. Desde antes de la Conquista Española (se hablaban más de cien lenguas indígenas) hasta nuestros días, en donde sobreviven más de la mitad. A pesar de la hegemonía colonial y postcolonial del idioma español, existen más de seis millones de hablantes indígenas.

(1992), quien afirma que nadie es autoridad de nadie y no hay más experto en sí mismo que el sí mismo. Afortunadamente, se ha dado una fisura en la investigación etnográfica clásica provocando una serie de interrogantes respecto a la postura de el/la investigador/a, las personas y las metodologías empleadas, principalmente. Este acto reflexivo y de ruptura ha desembocado en la búsqueda de otras opciones enfocadas en la colaboración de los sujetos participantes en las investigaciones.

En México, investigadores/as de diferentes contextos y campos de las ciencias sociales han comenzado a plantearse problemas y desarrollar investigaciones bajo un enfoque etnográfico colaborativo, que, de acuerdo a compilaciones como la de Oehmichen (2014), se ha identificado de diferentes maneras (etnografía compartida, ECIG, para-etnografía, etnógrafos temporales, etc.).

Así, Dietz y Álvarez Veinguer describen la colaboración etnográfica como "...el encuentro...entendido como ese escenario en el cual los papeles tradicionales (investigador/investigado) pueden desdibujarse...al activarse procesos de cointerpretación, donde todas las partes contribuyen activamente a interpretar y construir sentido de lo que sucede en el grupo" (2014, p. 61). Este acercamiento, hace que los roles tradicionales de investigador/a y nativos/as (Podestá Siri, 2007) se vean alterados, sin caer en la ilusión y la complacencia de la igualdad idílica. Como afirman Dietz y Álvarez Veinguer (2014), no se puede adjudicar a la etnografía colaborativa un carácter igualitario libre de relaciones de poder.

Hacer etnografía bajo un enfoque colaborativo es ya un reto ideológico, epistemológico y metodológico y, pensamos que lo es mucho más cuando lo que se intenta es que la etnografía colaborativa se lleve a cabo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ). No obstante, algunos investigadores/as han privilegiado la indagación con NNAJ (Podestá Siri, 2007), asumiendo que estos últimos son sujetos con voz que merecen y tienen el derecho de ser escuchados/as y también ser representados/as por ellos/as mismos/as y no sólo a través de las palabras y miradas de los/as investigadores/as o de sus adultos/as cercanos/as.

Podestá Siri (2007) y Dietz y Álvarez Veinguer (2014)⁴, mencionan específicamente el diálogo como una de las estrategias principales en la investigación etnográfica. Según Oehmichen, la etnografía se "construye en una relación dialógica con el Otro" (2014, p.11). El diálogo a diferencia de la entrevista trata de mantener una relación más equitativa entre investigadores/as y participantes. En la entrevista el discurso es básicamente controlado por el/la investigador/a, los roles son fijos (es claro quién es el/la que pregunta y quién responde) y la agenda siempre la decide él/ella. Por su parte, en el diálogo las dos partes tienen posibilidades de preguntar y responder y los temas van fluyendo a lo largo de la interacción. Podestá Siri (2007) explica su investigación con Niños y Niñas del Campo y de la Ciudad:

...la etnografía aparece como un proceso de creación colectiva, con autores culturalmente diversos (nativo y no nativo), como un texto abierto, sujeto a múltiples reinterpretaciones dependiendo de nuestros intereses. Además, con el quiebre de la autoridad monológica, las etnografías abren la lectura a distintos tipos de lectores al mismo tiempo. Se da enton-

⁴ En el caso mexicano, e incluso latinoamericano, un trabajo seminal en torno a la investigación co-labor es el desarrollado por Leyva et al. (2008). En él se hace una fuerte crítica en torno a la naturaleza colonial y neocolonial de las ciencias sociales, la arrogancia académica en la construcción de paradigmas poco flexible para el impulso de investigaciones holísticas y participativas, así como la producción de conocimiento para la transformación de condiciones de opresión y marginación de los grupos sociales que se estudian y análisis académicos desde la experiencia co-labor. Todo ello para sistematizar la manera en que los movimientos indígenas, comunidades y organizaciones hacen frente a las políticas de Estado para ser gobiernos locales o co-gobierno nacional.

ces una fusión de horizontes en que el investigador abre un espacio a la perspectiva del otro para que actúe, sin renunciar a la suya...Es necesario dejar fluir, a la par, ambos discursos, el del nativo y el del investigador...Al cederles la palabra dos procesos se gestaban paralelamente. El nativo habla de sí y de su grupo; reflexiona sobre su actuar y su ser. El antropólogo observa y conceptualiza este proceso evocado por él mismo, al promover el diálogo que establece [en este caso] con los niños nativos a partir del conocimiento de sus realidades. (p.13)

Llegados a este punto, y entendiendo la importancia de crear espacios dialógicos para que tanto las voces de investigadores/as y participantes sean valoradas, Dietz y Álvarez Veinguer (2014) opinan que:

La etnografía construye una narración-interpretación a partir tanto de las narraciones de las situaciones vividas por las personas que investigan como por las situaciones vividas por los "sujetos investigados" por las vivencias comunes y compartidas que surgen necesariamente cuando ambos universos se entremezclan y combinan. (p. 60)

Clemente y Higgins (2008) definen su política de responsabilidad la cual necesariamente involucra "...encontrar arenas en donde estas voces [las de los jóvenes estudiantes] puedan ser escuchadas. Son estas voces las que son más importantes que cualquier sugerencia específica o agenda que pudiéramos hacer para un cambio educativo" (texto en cursivas añadido, nuestra traducción, p. 214). Para el autor/a, esta posición requiere de una praxis etnográfica que "...explique claramente a los/as participantes las políticas de representación y responsabilidad del estudio,... lo que incluye desarrollar una determinada clase de confianza... para trabajar lejos del diferencial de poder entre ellos y nosotros, representantes de una estructura de poder" (p. 213).

Lo anterior lleva a pensar en dos actores/as, el/la investigador/a y los/as informantes o colaboradores, una diada que se construye de ida y vuelta y no en una sola dirección. Niños y niñas del Campo y de la Ciudad y Podestá Siri (2007) lo han logrado a través de fomentar

una cadena interactiva con preguntas y respuestas de los nativos para los nativos...con esta estrategia se creó la posibilidad de hacer etnografía de este discurso interindígena, privilegiando por igual su palabra que la de los nativos en un ejercicio de coautoría....se dio cabida a la convivencia discursiva, a la autoría plural y al fomento de dos tipos de diálogos interculturales complementarios entre dos culturas diferentes: uno, el del investigador con los niños, y dos, el de los niños entre sí. (p. 29)

Esto sin olvidar las tensiones y las relaciones de poder, como se mencionó anteriormente, que no se pueden borrar de cualquier relación por más democráticas que se erijan. Sin embargo, tal afirmación conduce a una definición de etnografía menos tradicional y de mayor

participación de los sujetos de investigación. Los mismos autores amplían la conceptualización:

...la etnografía debería ser pensada como una co-interpretación, que nos permite construir sentido sobre lo que acontece en diversas situaciones y contextos relacionales que no deben entenderse de forma limitada en términos espaciales en las que múltiples actores están en mayor o menor medida inscritas y encarnadas. (Dietz y Álvarez Veinquer, 2014, p. 60)

Entender la etnografía como un ejercicio de co-interpretación con estrecho vínculo con los procesos relacionales y coproducción de conocimiento nos lleva a otros terrenos en donde los/las participantes, distintos al investigador/a, no se conciben sólo como meros informantes interpretados por la voz del/a experto/a, sino como una parte activa del proceso de investigación a través de una relación basada en el diálogo y en una mirada positiva de los mismos/as. Por ejemplo, en el campo del cine etnográfico se ha hecho más explícito, mediante la documentación audiovisual para la formación y participación de los públicos, este proceso co-interpretativo en donde la estética relacional y la etnografía colaborativa han sido practicadas y reivindicadas, logrando un gran aporte metodológico y epistemológico a la antropología visual colaborativa (Zirión, 2015). Como apunta Oehmichen Bazan (2014):

Los nuevos retos del trabajo etnográfico tienen que ver también con la relación entre el investigador y el investigado. Se trata de una relación dialógica que entraña una dimensión ética que subyace en la construcción del conocimiento científico. En este proceso, el "sujeto investigado" adquiere en muchos trabajos un papel de coautoría ya que aporta sus conocimientos y le da calidad a la investigación etnográfica. (pp. 12-13)

En esta nueva posibilidad de relación que se construye desde la etnografía entre los investigadores/as y los/as actores/as comienzan a surgir opciones para destacar la actividad y participación de los sujetos tradicionalmente invisibilizados y en condiciones de subalternidad. A través de una conexión más dialógica, ambos actores producen saber y lo comparten. Por ejemplo, por medio de la coautoría en los textos producidos, una tarea nada sencilla, se logra romper con tradiciones aún vigentes que borran a los informantes y sólo destacan el brillo del/a investigador/a.

La etnografía colaborativa, también llamada por Beaucage y sus colaboradores como etnografía compartida, consiste en "...un proceso en el cual la producción de conocimiento sobre una cultura es el fruto de la relación dialéctica entre un(os) investigador(es) académico(s) y actores autóctonos, considerándose ambos corresponsables y coautores de los estudios" (Beaucage, en trabajo conjunto con el Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2018, p. 14). Compartir lleva entonces a promover la recolección, análisis e interpretación del conocimiento de manera pública y abierta. Desde la etnografía compartida, todos tienen acceso tanto a la información procesada como a los archivos generados.

En ese sentido, más allá de la descripción etnográfica, lo que interesa es tener el dominio y acceso a los materiales tanto resguardados como producidos. Si bien el proceso compartido parece obvio, en la práctica de investigación no lo es, pocas veces los actores sociales tienen acceso al material recolectado, incluso, pocas veces se realiza la devolución de este a la comunidad o al grupo social para su consumo local.

La etnografía ha sensibilizado el trabajo realizado desde otras disciplinas que, en la medida de lo posible, construyen con propuestas y metodologías de intervención para el cambio social. Esta sensibilización se debe no sólo a los dilemas éticos encontrados por las ciencias sociales sino también a las características de la población con las que se realiza investigación y/o colaboración, en este caso niños/as, adolescentes y jóvenes, cuyos intereses distan del modelo de "informante" o "colaborador" adulto que se ha construido durante casi ocho décadas de investigación etnográfica. En el siguiente apartado veremos cómo se han considerado estos/as actores/as (NNAJ), dentro de la etnografía en México.

La etnografía en México con niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), es reducida en comparación con otras áreas. Remorini (2013) habla del 'vacío etnográfico' en torno a la "infancia y niñez" en Latinoamérica, mientras que Podestá se refiere a la situación mexicana de la siguiente manera: "En la bibliografía antropológica mexicana el trabajo con niños está, prácticamente, ausente. La razón —conocida por todos— es la preferencia de los antropólogos por el saber especializado, el albergado en las generaciones adultas" (Niños y niñas del Campo y de la Ciudad y Podestá Siri, 2007, p. 19)⁵.

Varios autores Calderón Carrillo, (2015); Corona Caraveo y Linares Pontón (2007) y Pérez Espósito (2014) afirman que los niños, niñas adolescentes y jóvenes deben ser sujetos de derechos y no objetos de derechos, pues todos merecen espacios amplios de participación social. Sin embargo, en la mayoría de los trabajos etnográficos pocas veces esto es reconocido y/o co-construido. Y no es que los NNAJ no hayan sido sujetos de estudios etnográficos (Gigengack, 2014; Cruz Salazar, 2012; Rico Montoya, 2013). El hecho es que son los menos los trabajos en donde los NNAJ son tomados seriamente como interlocutores. Un buen antecedente de esta posición, donde los niños/as se convierten en interactores/as, es la investigación de Hotchkiss (1967), quien llevo a cabo una etnografía en los años sesenta sobre la estructura social de Teopisca, un pueblo de Chiapas del grupo lingüístico Tzeltal. A partir de sus investigaciones, Hotchkiss se dio cuenta que los/as niños/as eran parte fundamental del estudio, pues eran la clave para entender porque los adultos los utilizaban como una suerte de espías para averiguar información de los demás dentro de la comunidad.

⁵ El hecho de que sólo uno de cada cuatro trabajos analizados en este artículo incluya niños/as como colaboradores refleja esta clara realidad en la etnografía en México: la gran mayoría de los estudios que involucran a niños/as hablan sobre ellos/as, pero no los hacen partícipes con voz, mucho menos colaboradores. En el número 64 de *Cuicuilco* (2015, 22/64), dedican parte de la publicación a textos sobre la niñez en América Latina. De los tres artículos referentes a México, sólo uno (Quecha, 2015) deja sentir la voz de los niños/as. Los otros dos hablan, de manera por demás adultocéntrica, sobre niños/as sin que éstos aparezcan en escena.

POSICIONAMIENTOS DE LOS/AS ACTORES/AS Y SUS IMPLICACIONES

Así, en la etnografía NNAJ en México, con diferentes grados de colaboración, se busca eliminar los "monólogos unidireccionales históricamente producidos, interpretados y narrados solamente desde la

posicionalidad del denominado investigador” (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014, p. 81). Podestá Siri (2007) también alude a la cuestión histórico-política que vivimos y la necesidad de ver de otra manera el posicionamiento de los/as actores/as de la etnografía:

El trabajo antropológico debería contemplar la co-construcción activa investigador-nativo del objeto a estudiar; de lo contrario, el quehacer antropológico privilegia sólo la mirada occidental de las culturas indígenas. Dejar hablar/escribir su palabra al nativo en forma de textos implica liberarlo de las barreras que la etnografía clásica le impone; parte de sus voces están aprisionadas por nuestra escritura. (Niños y niñas del Campo y de la Ciudad y Podestá Siri, 2007, pp.75-76)

Por su parte, González Granados (2014) se refiere a la antropología compartida cuyo “observador finalmente baja de su torre de marfil” (Hockings en González Granados, p. 45). Esta acción metafórica de acercarse al Otro le permite a el/la investigador/a jugar diferentes papeles y funciones. De acuerdo a Niños y niñas del Campo y de la Ciudad y Podestá Siri (2007), el investigador que da lugar a la colaboración se convierte en “organizador, impulsor, promotor, facilitador” (p. 31). Siguiendo la alegoría bíblica, González Granados (2014) afirma que es el lenguaje académico el que dificulta la comunicación entre investigadores y colaboradores, específicamente si éstos son NNAJ. Bajarse de “su torre de marfil” no sólo significa hablar en un lenguaje común que todos sepan manejar, sino también cambiar la actitud que generalmente encierra al investigador en su mundo académico y que determina una distancia grande entre el/ella y sus participantes.

En el siguiente pasaje, González Granados (2014) describe una de las estrategias que le permitieron bajarse de su torre de investigadora:

Una vez comenzado el taller de fotografía, tocó negociar con los participantes. El hecho de aparecer ante ellos como la “profe” conllevó al principio una serie de barreras que intenté superar con diferentes estrategias que establecí mediante la observación constante y el “estar ahí” (Geertz,1989). Estas estrategias se basaron, en primer lugar, en no imponer castigos [a diferencia de las instituciones a las que estaban adscritos l@s niñ@s y jóvenes] y dejar que, si se había transgredido durante el taller alguna norma del centro, fueran los educadores de éste los que decidieran la medida a tomar. De la misma manera, tampoco calificué en ningún momento los resultados del taller.... Otro punto que acercó posturas con los participantes fue que las actividades que realizábamos eran lo suficientemente abiertas y distendidas como para pasarlo bien, lo que es muy importante cuando trabajamos con niños, niñas y adolescentes en grupo. (texto en cursivas añadido, p. 38)

Es obvio que el cambio de enfoques y actitudes que implica la etnografía colaborativa con NNAJ afecta positivamente las relaciones ético-políticas entre los investigadores y sus participantes.

De acuerdo a Podestá Siri, hace más de veinte años, Clifford Geertz nos advertía sobre este hecho: "...hoy, la escritura etnográfica busca nuevas formas para representar adecuadamente la autoridad de los informantes" (Geertz, en Niños y niñas del Campo y de la Ciudad y Podestá Siri, 2007, p. 31). Sin embargo, continua Podestá Siri (2007), estas "...nuevas formas" nunca podrán ser una realidad "si la actitud del investigador hacia el *otro* no cambia y la autoridad del antropólogo continúa testificando toda una cultura que no es la de él a través del lente de la cultura occidental" (p. 990).

Podestá Siri (2007) insiste en que es a través de la interacción y el aprendizaje, lo que ella llama interaprendizaje (entre el investigador-nativo; nativo-investigador y nativo-nativo), lo que permite que el investigador se baje de su torre de marfil y juegue diferentes papeles que implican nuevas funciones: organizar, impulsar, promover, facilitar. Por medio del interaprendizaje, "...fomentamos el derecho compartido de expresión de los mundos representados por los distintos actores involucrados en contextos interculturales y reunimos las voces y los textos de dichos autores" (Podestá Siri, 2007 p. 991). Lo que para Podestá Siri es interaprendizaje, para Dietz y Álvarez Veinguer (2014) es el "diálogo de saberes", aquella interacción que involucra las dimensiones "interculturales", "interlingües" e "interactorales" (p.62). Según estos autores, es el diálogo de saberes lo que ha hecho que se modifique el mundo académico de forma que la antropología revise sus principios teóricos básicos y sus prácticas metodológicas con el fin de dejar atrás aquellas prácticas que son "...demasiado monológicas y monolingües" (p. 62), y que, en otras palabras, los/as antropólogos/as se bajen de su torre de marfil.

Según Podestá Siri, (2007) inspirada en Mijail Bajtín, se trata de una construcción polifónica que lleva a un doble acercamiento: el autoetnográfico y el etnográfico. Durante el acercamiento autoetnográfico se construye la etnografía propiamente dicha. Por medio de un diálogo donde prevalece la polifonía (mencionada arriba) y en interaprendizaje, se representa la comunidad en cuestión, y su vida diaria. En el acercamiento etnográfico, el/la investigador/a trabaja a nivel de interpretación, reflexionando sobre la cultura que estudia, pero recurriendo a sus propios marcos de referencia y categorías de comprensión que le permiten "ver y hablar del mundo de los *otros*", basándose en sus notas de campo, sus entrevistas, pero también en las concepciones nativas encontradas.

Sin embargo, el nivel autoetnográfico también implica el ingreso y familiarización del/la etnógrafo/a al contexto de trabajo para poder llevar a cabo la "polifonía y el interaprendizaje". Para Zavala (2014), ese acercamiento, esa entrada al campo de estudio, fue extremadamente difícil. Vale la pena retomar varios pasajes de su estudio para ilustrar este momento etnográfico y la resistencia y/o ejercicio del poder de la parte interactuante. En su investigación, Zavala, la antropóloga, representaba, para los jóvenes delincuentes con los que aspiraba trabajar, una amenaza que ella define así: "...aquel sujeto extraño que intenta ingresar en estas regiones es identificado por los jóvenes como una amenaza y éste se vuelve "objeto" preciso para el robo, el taloneo o bien las gorpizas. Y ese era mi caso." (p. 248).

Después de varios intentos de contacto, Zavala logra el acercamiento, y con esto, entender por qué su función de investigadora era una amenaza. Zavala termina una entrevista con Chucho, *el segundo en mando* y uno de los interactores del estudio, de la siguiente manera: “Estamos concluyendo con la entrevista, ¿algo que quieras agregar?, en verdad, ¡gracias por compartir tus vivencias y por tu confianza!” (relato etnográfico, abril de 2011) (249). Para su sorpresa, Chucho reacciona negativamente hacia las palabras que indican el cierre de la interacción, rompe una botella de cerveza y expresa verbalmente su enojo:

No comprendo por qué ustedes los profesionales creen tener la razón, se sienten superiores y sólo abusan de nosotros porque estamos en la banda y nos vestimos así. En el hotel los psicólogos dicen ayudarte y sólo quieren que hablemos, sólo prometen y engañan, cobran un salario y se van, nunca nos apoyan, pero eso sí tenemos que darles las gracias. Así eres tú, también te vas y no nos ayudarás, sólo nos sacan la información y nos destruyen por dentro y por fuera (relato etnográfico, abril de 2011). (Zavala, 2014, pp. 249-250)

La amenaza entonces es, otra vez, la torre de marfil de la que hablamos anteriormente, que de acuerdo a Zavala (2014), puede también representar, además de poder, violencia:

La violencia y el ejercicio de poder quedan de manifiesto... La relación que se establece en la entrevista coloca al otro como un sujeto vulnerable al quedar visible la asimetría social reforzada, en este caso, por la frase “¡gracias por tu confianza!” Chucho se sintió en una posición “inferior” a partir de las jerarquías y del sentido común creado por la experiencia del contacto con otros profesionales de lo social. (p. 250)

Tal vez se pudiera evitar la actitud “torre de marfil” del/la etnógrafo/a y la percepción de los/las interactores/as de esta superioridad, con la propuesta cíclica que proponen Dietz y Álvarez Veinguer (2014). Para ellos, la colaboración etnográfica que realizan con jóvenes en contextos interculturales de Veracruz,

concibe la etnografía y su oscilación sistemática entre las perspectivas emic y etic –interna y externa- de la diversidad como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso de los actores participes, a la vez que desde fuera lo contrasta con la respectiva praxis habitualizada a nivel intragrupal así como sus interacciones intergrupales. (p.72)

Esta doble perspectiva, Niños y niñas del Campo y de la Ciudad y Podestá Siri (2007) la conciben de la siguiente manera:

La hipótesis de la cual partimos es que, a través de una metodología evocativa e interactiva, no directiva, los nativos pueden desplegar su creatividad para expresar sus representaciones a partir de sus propias lógicas, saberes y órdenes culturales. Esto permite reunir en un mismo texto dos discursos, el del nativo y el del investigador (y/o maestro), en un ejercicio de coautoría. Ambos hablamos de una

misma realidad etnográfica, pero uno desde dentro y otro desde fuera, desde ángulos distintos caracterizados por aprendizajes culturales distantes. Sin la confluencia de estas voces, sin esta co-acción y co-construcción, no podemos acercarnos al estudio de contextos interculturales de manera plena. (p. 18)

De esta manera, se puede notar que la colaboración consiste en generar procesos multimodales en la investigación y la escritura etnográfica. A partir del análisis del grado de colaboración en las secciones que siguen, se puede afirmar que el reconocimiento explícito de las perspectivas *emic-etic* no sólo permite tener en cuenta que las interpretaciones del etnógrafo son parciales (Niños y Podestá Siri, 2007, Zavala, 2014; Clemente, 2018; Clemente y Higgins, 2008 y 2010; Clemente et al, 2009, 2011, 2014; o relativas (Podesta Siri, 2007; Clemente y Higgins, 2008; Lopez Gopar y Clemente, 2011; Dietz, y Álvarez Veinguer, 2014) y que, por consiguiente, para tener procesos de interaprendizaje es necesario dialogar con ambas perspectivas (Niños y niñas del campo y de la ciudad y Podesta, 2007; Dietz y Álvarez Veinguer, 2014). Es justo en los procesos de reflexividad etnográfica, donde el etnógrafo logra discernir sobre el espacio que ocupa en el contexto a intervenir (Niños y niñas del campo y la ciudad y Podesta Siri, 2007; Dietz y Álvarez Veinguer; Clemente et al, 2009) o describir que las voces comúnmente silenciadas en los relatos etnográficos comienzan a resurgir (Zavala, 2014; Clemente y Higgins, 2008). En este caso, la reflexividad en torno al trabajo con NNAJ surge como una necesidad epistemológica y ética tanto en México como en otras latitudes.

RUTAS METODOLÓGICAS Y APORTES DE CONOCIMIENTO

México es un país de grandes dimensiones, que afortunadamente cuenta con un inmenso corpus de publicaciones académicas. Ante esta situación, la investigación documental que llevamos a cabo para elaborar este artículo tuvo primeramente el criterio de sólo trabajar con publicaciones de libros y artículos de editoriales reconocidas por el trabajo académico que sustentan. Los hallazgos fueron una serie de investigaciones que contaban con una o dos de las características que estábamos buscando, es decir, incluían NNAJ como participantes y/o eran etnográficos, pero muy pocas mostraban elementos de colaboración. Estudios como los de Beaucage y Cortés Ocotlan (2014), Podestá Siri (2007), Clemente y Higgins (2008); González Granados (2014); Dietz y Álvarez Veinguer (2014), Uc Keb y Cervera (2014) entre otros, son los que empiezan a alimentar la etnografía en colaboración con NNAJ en México. Para el desarrollo de este artículo, nos quedamos con veinte investigaciones (Ver Anexo 1), que además de que nos proporcionaron tres áreas relevantes en los estudios en ciencias sociales (la antropología, la educación y la lingüística), son transdisciplinarias por la naturaleza misma de los enfoques etnográficos que involucran.

La investigación etnográfica para Dietz y Álvarez Veinguer (2014) implica un grado de trabajo compartido, "...todo proceso de investiga-

ción etnográfica siempre, en mayor o menor medida, lleva implícito en sí mismo el despliegue de la colaboración". (p. 61). Con este marco de referencia, pensamos que la investigación etnográfica colaborativa también presenta diferentes gradientes de cooperación por parte del/la investigador/a y los/las participantes. Así pues, en algunas investigaciones habrá una implicación plena de todos los sujetos (investigador/a y participantes) en las diferentes etapas del proceso investigativo y, en otras, existirá una intervención parcial o restringida de los/las participantes.

En este apartado examinaremos las rutas colaborativas llevadas a cabo en los estudios revisados, poniendo énfasis en los espacios y en la profundidad de implicación de los/las participantes en los procesos indagativos, los cuales están evidentemente conectados a las aportaciones de los estudios en las áreas del conocimiento donde fueron elaborados, teniendo en cuenta que su importancia ha trascendido y puede seguir trascendiendo a otros campos.

Para lograr el objetivo decidimos apoyarnos en las categorías de *coinvestigación* y *coautoría* expresadas por Lassiter (2005), Rappaport (2008) y Campbell y Lassiter (2010) referenciadas por Dietz y Álvarez Veinguer (2014). Sin embargo, también hemos decidido añadir otras dos categorías: *cointerpretación reducida* y *cogeneración del conocimiento*. Al inicio de cada categoría hemos elaborado una descripción de las mismas con el objetivo de aclarar lo que se entiende en este artículo por cada una de ellas. El orden de las categorías presentadas obedece a una lógica de menor colaboración por parte de los/las participantes a una de total colaboración y protagonismo de los/las mismos/as.

a.- Cointerpretación reducida

Por cointerpretación reducida entendemos la acción de construir sentido colaborativamente a partir de la información recabada, aunque la mirada que prevalece es la del/la etnógrafo/a. En este nivel encontramos investigaciones sobre la evaluación que hacen jóvenes normalistas de sus formadores/as (Espinoza Chávez, 2017), la política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los/as niños/as, sus tutores/as y sus maestros/as (van Dijk, 2012) y el sentido de ser alumno/a en la escuela primaria (Naranjo, 2015). En estos tres estudios, la colaboración se situó al momento de entablarse el diálogo de ida y vuelta entre los/las participantes y los/las investigadores.

Este encuentro dialógico y cooperativo, constituyó la base para explorar los saberes, opiniones y experiencias de ambas partes, pero, principalmente de los/las NNJA, lo que posibilitó la generación de conocimiento en estas áreas específicas del campo educativo en México. Sin embargo, la posición más destacada fue la de los/las investigadores/as, al ser ellos y ellas los/las encargados/as de diseñar los proyectos, llevar a cabo el trabajo de campo y obtener las conclusiones de los estudios. En los reportes, la voz de los/las participantes es reducida. En el mejor de los casos, se la deja ver en pequeños extractos interpretados por el investigador/a. En cuanto a los aportes de los estudios, se concluyó que éstos son de gran importancia por dos razones:

la posición política que asumen y la construcción de la identidad de los NNJA en los espacios educativos.

Así, los/las responsables de las investigaciones hacen evidente la marginalizada incorporación de las opiniones, sentires y necesidades de los alumnos y alumnas en las decisiones curriculares en los centros educativos y en los programas de intervención en situaciones de conflicto, por ejemplo, el fracaso escolar, entre otros aspectos. A la par, se deja claro que las escuelas son un espacio en donde los/las alumnos y alumnas construyen una identidad como aprendices y como miembros de grupos sociales de carácter educativo. Esta situación demanda a los centros escolares una gran responsabilidad en la generación de ambientes propicios para la construcción de una identidad positiva y sana de los/as NNAJ.

b.- Cogeneración de conocimiento

La cogeneración de conocimiento implica construir saber interactivamente y prevalece la comunicación de ida y vuelta entre el/la investigador/a y los/las NNJA destacándose el punto de vista del/la participante, aunque no se reconoce a éste/a como autor/a. En esta categoría encontramos ocho trabajos.

En el primero, elaborado por Zavala Caudillo (2014), la investigadora decidió "...conocer y analizar las condiciones de vida y procesos socioculturales entre la juventud de dos zonas populares de Cancún e interpretar los diferentes discursos y prácticas sociales que se construyen en relación con el mundo juvenil" (p. 242). En este trabajo, la autora fue la responsable del diseño de la investigación, se planteó sus propias preguntas, así como también decidió los instrumentos de recolección de datos. Sin embargo, al reflexionar sobre la posición del otro/a comentó:

Tomo distancia del concepto del informante y me ubicó... en la figura del interlocutor, como aquel sujeto con quien yo, como etnógrafa, establezco un vínculo social cara a cara; la mirada y posición que asumo para develar la realidad y explicarla se sitúa en la interpretación. Así se establece un giro en la relación dialógica y dialéctica con el sujeto, toda vez que no se trata de un sujeto proveedor de evidencias, sino de un intercambio de información y de aprendizajes. (Zavala Caudillo, 2014, p. 247)

En su investigación, se puede observar como Zavala escuchó la voz de los/las jóvenes respetando los tiempos y condiciones que ellos/as mismos/as impusieron como requisitos para que pudiera acceder a sus saberes. En esta acción de entender y respetar los tiempos de los/las jóvenes se develó una profunda comprensión de los/las participantes, entendiendo que éstos y éstas tienen sus propios procesos, distintos, muchas veces, a los de los/las etnógrafos/as.

La aportación del trabajo de Zavala se puede resumir en las siguientes palabras: "Los fenómenos sociales que se visualizan hoy en día, como el pandillerismo juvenil, requieren de una mirada que interprete la juventud desde la diferencia, diversidad y desigualdad social y cultu-

ral" (Zavala Caudillo, 2014, p. 255). La posición política y ética de Zavala Caudillo es clara, se debe de escuchar a los jóvenes teniendo en cuenta la diversidad que los caracteriza y no desde una visión homogénea que entiende que todos y todas son iguales, lo que explica porque no podemos emplear las mismas soluciones en otros contextos.

En el segundo documento, denominado "La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes; su valoración retrospectiva a través de relatos de vida" Saucedo Ramos (2007) se plantea el siguiente propósito:

A través de sus historias de vida busco entender su configuración como individuos que nacieron y crecieron en contextos históricos, sociales y específicos. Sostengo que, para conocer quiénes son los alumnos no sólo es importante darles la palabra y escuchar lo que nos tienen que decir sobre sus vivencias en la escuela. (p.23)

La autora continúa reflexionando, ahora desde la integración de las familias al estudio, para comprender también a sus acompañantes: "... es necesario ubicar analíticamente a la familia en la que han vivido en cuestiones como historia, aspectos económicos, trayectorias laborales... así como entender la época en la que les tocó aprender a valorar la escuela..." (Saucedo Ramos, 2007, p.23). En esta investigación, Saucedo Ramos, muestra como un espacio con estructura vertical se convierte en un área en donde se fomenta la interacción y colaboración en constante construcción:

...la escuela como un espacio de subjetividad en el que confluyen aspectos de historia y de cultura pero que son vividos, utilizados e interpretados de modos distintos por las personas... [para] analizar las decisiones que tomaron en torno a la escuela...[y] también entender como actualizaron los significados en torno a la escuela a través de sus relatos. (2007, p.25)

En su artículo sobre antropología social y arte, González Granados (2014) presenta una fusión entre la antropología, el ámbito artístico y la intervención social a partir de un enfoque de etnografía compartida. El objetivo central fue proporcionar a los participantes una herramienta de expresión creativa (fotografía) con el fin de favorecer la mirada crítica hacia el entorno en el que viven, impulsando la participación y el trabajo en equipo para aprender a convivir y tomar decisiones colectivas (González Granados, 2014). El estudio estuvo realizado en la Ciudad de México con NNJA en condiciones de vulnerabilidad. La autora desarrolló una confianza básica en los participantes y una mirada positiva de los/las mismos/as en el campo artístico. Además de que se cuestionó el rol dominante del investigador, decidiendo asumir una mirada compartida. En todas las etapas de la investigación la autora y los/las participantes negociaron las intervenciones. Con las fotografías tomadas por los NNJA se llevó a cabo una exposición que daba cuenta del trabajo realizado. González Granados (2014) habla de su aportación metodológica:

...he querido aportar nuevas experiencias en el campo de la antropología audiovisual y en el desarrollo de metodologías

participativas con las que acercarme a los informantes de una manera creativa, que tienda puentes a su participación activa en el desarrollo de la investigación social. (p. 1)

En un estudio transdisciplinar entre la etnografía, el medio ambiente y la zoología, Uc Keb y Cervera (2014) se plantearon el objetivo de "...estudiar los saberes y prácticas de los niños como portadores y constructores del conocimiento ecológico tradicional" (p. 30). Las investigadoras llevaron a cabo entrevistas profundas con niños/as cazadores de aves en donde concluyen sobre la experiencia formativa que esta actividad les proporciona, a pesar de que las interpretaciones y posiciones de los NNAJ no son afines con una de las autoras, quien tiende a problematizar la caza a partir de razones medioambientales. La caza representa para los/las niños/as una fuente de conocimiento sobre las aves que los constituye en expertos: "Sus prácticas son parte del conocimiento ecológico tradicional que circula en su comunidad y al cual tienen acceso mediante la observación y participación en actividades adultas, pero también mediante la transmisión horizontal" (Uc Keb y Cervera, 2014, p. 29).

Por otro lado, Quecha Reyna en dos publicaciones ("La etnografía con niños", 2014 y "Niñas cuidadoras en contextos migratorios", 2015) reporta estudios etnográficos con niños y niñas migrantes afrodescendientes oaxaqueños/as. Desde el inicio del primer artículo publicado, la autora pone de manifiesto su posición ante la visión adulto-céntrica hacia los NNAJ:

Trabajar con niños implica retos, aprendizajes y tareas pendientes. Por ser un sector de la sociedad que es visto desde una posición adulto céntrica, no se les había considerado como un sujeto importante en las ciencias sociales... Poco a poco los niños y niñas se han visibilizado en el escenario político, social y cultural... por el cual se vuelve pertinente analizar su dinámica contemporánea para la complejidad en la cual viven los menores en diferentes partes del mundo. (Quecha Reyna, 2014, p. 215)

Las palabras "poco a poco" son una fuente de motivación para repensar el proceso de pensar y repensar a los NNAJ y, en consecuencia, reorientar las investigaciones etnográficas a una mayor integración y participación de ellos y ellas, es decir, incluirlos en la colaboración etnográfica. El punto de partida, de acuerdo a la autora, "...fue reconocer en los niños, en tanto sujetos sociales, una capacidad de agencia" (2014, p. 215), "cuyas voces nos permiten entender determinados fenómenos que se expresan en su sociedad de origen" (2015, p. 156). Otro elemento importante fue destacar las diferencias generacionales entre ella, como investigadora y los NNAJ:

No obstante, cuando se trabaja con uno de los sectores que menor grado de visibilidad tiene (los niños), el trabajo se complejiza. No solamente interviene la brecha generacional entre los niños y el investigador, sino también la propia condición de extraño. (Quecha Reyna, 2014, p. 226)

Además, la autora invita a pensar en las percepciones de los/las etnógrafos/as sobre las concepciones de la infancia y recordarse constantemente que ésta se expresa de diferentes maneras, es decir, no hay un único modo o sentido de ser niño o niña.

El hecho de interactuar con los pequeños no quiere decir que exista un impedimento metodológico para el abordaje de temas que incluyan a los niños como sujetos sociales o que los propios investigadores traten de “pensar como niños” para tener una mayor comprensión de sus praxis y discursos... El reto más bien consiste en dejar de lado también las propias preconociones que el (la) investigador/a tiene, con el fin de evitar crear romanticismos sobre la niñez. Tener en mente que la infancia se expresa de distintas formas es un requisito indispensable para el trabajo de investigación... (Quecha Reyna, 2014, p. 226)

Con estas premisas, a través de un trabajo intenso y participativo con los niños/as, y también con miembros de la familia, haciendo uso de entrevistas profundas y talleres de dibujos y registros, la etnógrafa fue observando la posición de los niños/as y de las familias frente al fenómeno de la migración y las particularidades que definen de manera integral la infancia sin la presencia de los padres; las formas de interacción cotidianas que experimentan estos niños. El resultado de esta investigación fueron temas como la presentación de los niños como parte de la estructura social (como en madrinazgos y otros eventos religiosos), y las situaciones que caracterizan el ciclo vital de los/as niños/as afrodescendientes: juegos, enfermedades, relaciones de amistad e interacción con otros niños, y con sus familiares (Quecha Reyna, 2014).

Adoptando una posición de género, en su investigación con niñas afrodescendientes (2015), Quecha Reyna llega a la reflexión de que las niñas cuidadoras de esta región “cumplen un papel fundamental en el circuito migratorio transnacional” que genera una “relación más ligada a una figura de autoridad materna pero más horizontal”. De esta manera, adoptan un rol primordial en la crianza de los menores, por lo cual la autora concluye que “[e]sta situación es trascendente, porque al hablar de las negociaciones familiares y las redes en contextos migratorios, pocas veces nos detenemos a observar la cotidianidad entre pequeñas cuidadoras y niños sujetos de atención.” (2015, pp.171-172)

Finalmente encontramos una serie de investigaciones etnográficas realizadas en contextos universitarios con jóvenes por un grupo de investigadores en la universidad estatal de Oaxaca, México: (Clemente y Higgins, 2010; López-Gopar, Clemente y Sughrua, 2011; Clemente, Higgins y Sughrua, 2014, y López-Gopar y Clemente, 2011) que abordan temas de salud, identidad, educación y currículo, entre otros. Los estudios de este grupo se centran mayormente en estudiantes universitarios que se forman como profesores/as de inglés. Dado que Oaxaca es el estado más diverso, indígena y lingüísticamente hablando, la presencia de dos tipos de bilingüismo (el *folk*, español-lengua indígena y el naciente elite, español-inglés) es una de las causas de “discriminación, vergüenza y lucha constante” (López-Gopar y Clemente, 2011), lo que responde a la investigación etnográfica y colaborativa que han desarrollado en esta universidad.

Clemente y Higgins (2010), en un trabajo relacionado con la lingüística aplicada en la salud, exploraron cuestiones relacionadas con

el SIDA en el campo social de la universidad pública oaxaqueña. Los investigadores/as realizaron entrevistas profundas con estudiantes universitarios, y los estudiantes fueron los/las responsables de los aspectos auto etnográficos sobre el tema de investigación. La generación de conocimiento obtenida, producto del ejercicio etnográfico, distó mucho de la información divulgada por programas institucionales. La aportación de este estudio se centró en la exploración sobre el vacío existente entre las acciones institucionales para tratar el problema del SIDA y las experiencias de la vida diaria de estos estudiantes en torno al tema. Al construir comunidades imaginarias entre ellos (sus futuros estudiantes de inglés y el mundo de las personas con SIDA) la propuesta de los estudiantes fue “¡Hay que hacer algo!”, como, por ejemplo, abordar tales tópicos dentro de las clases de idiomas en todos los niveles educativos (Clemente y Higgins, 2010).

En otro estudio, López-Gopar, Clemente y Sughrua (2011) elaboraron la siguiente pregunta: ¿Cómo usan los textos de identidad y la etnografía dialógica estudiantes universitarios multilingües? Para contestarla, decidieron adentrarse a las maneras en que los /las estudiantes universitarios/as, a partir del diálogo y la interacción en el salón de clases, crean autoetnografías (textos de identidad) y cómo éstas les proporcionan referentes sobre ellos/as mismos/as y sobre los otros/as, posibilitándose así el reconocimiento y el encuentro de los/las participantes y la generación de saber. Este tipo de estudios que poseen una base etnográfico-colaborativa dentro de las aulas universitarias son usados para tomar decisiones curriculares y metodológicas en la formación de profesores de lenguas, por lo que resultan trascendentales en la construcción de una perspectiva crítica del docente.

Clemente, Higgins y Sughrua, (2014), en su momento, efectuaron un experimento en representación y escritura que intentaba abrir espacios dentro del texto de la etnografía narrativa. El resultado fue una auto etnografía del proceso de formación universitaria de una joven oaxaqueña mestiza, que, por decirlo así, forma el centro de la cebolla, a la cual se añadieron varias capas etnográficas posteriores que hacen reflexiones sobre el texto de la joven universitaria añadiendo, capas etnográficas y auto etnográficas a la gran cebolla que representa el conjunto de los diferentes momentos reflexivos de los participantes en este estudio. Como aportación se visualiza el desarrollo de una reflexión epistemológica y metodológica sobre la escritura etnográfica para abrir espacios a todos los actores presentes en un proceso de escrito-lectura etnográfica.

En las publicaciones mostradas en este apartado es evidente que la voz de los niños/as y jóvenes colaboradores fue la principal protagonista. Los /las investigadores/as intervinieron en el diseño de la investigación, pero fueron los participantes quienes, a través de los encuentros, hicieron posible la generación del conocimiento. A pesar de que el grado de colaboración todavía es limitado, uno de los resultados más destacados de estos estudios es que muestran evidencias de la liberación y la creación de poder, o empoderamiento, procesos que no se alcanzan individual, sino colectivamente. La colaboración es, sin duda, una herramienta potente que permite desarrollar habilidades sociales y una autoconfianza en sí mismo/a, a la vez que abre el camino

para conocer la diferencia de los Otros y Otras y, en consecuencia, su valoración.

c.- Coautoría

La coautoría se refiere a la construcción del conocimiento interactivamente, en donde prevalece la comunicación de ida y vuelta y el punto de vista del participante, y se reconoce a éste/a como autor/a. En este rubro encontramos un trabajo sobre identidad y análisis literario de Clemente, Sughrua y Méndez-Ortiz (2011). Los autores y la autora elaboraron la siguiente interrogante: ¿Qué clase de conocimiento/reflexión se gana a través del análisis de lo etnográfico utilizando herramientas del análisis literario de la postcolonialidad? Para hallar la respuesta, a través de un enfoque multidisciplinario entre la etnografía, la lingüística aplicada y los estudios literarios, los autores analizaron la narrativa biográfica lo que les permitió facilitar el argumento, concientizarse de su papel como narradores omniscientes y convertir el encuentro etnográfico en un evento significativo para todos en diferentes niveles de performatividad. Por medio de una intensa interacción de los participantes se llegó a la auto etnografía del joven universitario, la cual sirvió de base para que los demás autores reflexionaran sobre su papel como intermediarios etnográficos. De esta manera, los/las participantes son autores de los documentos producto de las investigaciones, en este caso, la experiencia etnográfica colaborativa permitió generar, con el joven universitario, una publicación que lo ubicó en una posición tradicionalmente reservada a los expertos y expertas, experiencia que, junto con otras anteriores (ver Clemente et al, 2011, abajo) fisuró la tradición conservadora de la academia universitaria en la que la escritura y la publicación se reserva solamente al investigador/a .

d.- Coinvestigación (con o sin coautoría)

En la coinvestigación se construye un proceso en donde la meta es construir el conocimiento interactivamente desde un marco amplio de participación, en otras palabras, se entabla un trabajo conjunto desde el planteamiento de la investigación, durante el proceso (participación en el trabajo de campo) y hasta la producción del texto etnográfico. Los participantes comparten con el/la etnógrafo/a todas las funciones otorgadas tradicionalmente sólo a éste/a último/a. En esta categoría se sitúan tres estudios de coinvestigación sin coautoría: "Reflexividad, Interpretación y Colaboración en Etnografía: Un Ejemplo desde la Antropología de la Educación" (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014); *Performing English with a Postcolonial Accent: Ethnographic narratives from Mexico* (Clemente y Higgins, 2008) y "Reflexiones sobre el conocimiento producido por niños, niñas, adolescentes y profesores jóvenes en una etnografía de colaboración" (Clemente, 2018), y tres más con coautoría: *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*, escrito por Niños y Niñas del campo y de la ciudad y Rossana Podestá Siri (2007); "Antropología crítica, antropología compartida y autoetnografía entre los maseualmej de la Sierra Nororiental de Puebla" (1984-2015), de Beaucage y el Taller de Tradición Oral Totamachilis

(2018) y "Yolanda's Portrait: A Story of Triqui Linguistic Resistance mediated by English and Ethnographic Covalness in Oaxaca, Mexico" de Clemente, Higgins, Merino-Lopez, y Sughrua (2009).

Para iniciar, Dietz y Álvarez Veinguer (2014) hacen una reflexión en torno a la investigación educativa:

...el enfoque interpretativo y etnográfico todavía refleja un evidente sesgo hermenéutico occidental, que con frecuencia sobre enfatiza el papel del hermeneuta, del intérprete, e infravalora la capacidad autoreflexiva del "objeto" de la interpretación, negando el potencial de su implicación activa en el acto de interpretar. (p.55)

Con esta mirada de reconocimiento a los otros/as participantes y desde una postura etnografía dialógica, los autores realizaron su investigación con estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural:

Nuestro proyecto tiene el objetivo de analizar cómo los participantes autóctonos, gente indígena y mestiza, y docentes procedentes de la antropología, así como de otros contextos disciplinarios dentro de las ciencias sociales, dan forma al todavía reciente movimiento hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la diversidad dentro de las universidades públicas. El objetivo consiste en relacionarlo con conocimientos locales, con "etnociencias" subalternas y con saberes alternativos. (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014, p. 62)

En un análisis de la configuración del currículo escolar de la universidad, se van develando aspectos conservadores de construcción de los planes y programas de estudio y, a partir de la exposición de esta problemática, se empieza otra intervención de carácter más participativo.

La toma de decisiones académicas sigue estando estrictamente centralizada en Xalapa, lo que implica que una "devolución" real no ha tenido lugar hasta ahora, debido sobre todo a la insistencia de la universidad por controlar el plan de estudios, el proceso de contratación de personal y los procedimientos burocráticoadministrativos de gestión universitaria. De aquí arranca nuestro interés por contribuir a transformar colaborativamente estas estructuras monológicas. (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014, p. 65)

Entonces se construyen espacios reflexivos y dialógicos donde los/las participantes tienen oportunidad de intervenir en el enriquecimiento de la propuesta curricular.

La estrategia dialógica aplicada aquí se desarrolla junto con investigadores de la UVI, estudiantes y gestores ya egresados que trabajan dentro de estos proyectos e intercambian continuamente conocimientos académicos y conocimientos basados en la comunidad, alternando fases más bien receptivas, de "escuchar" a nuestros actores locales a través de la etnografía, de su narrativa en las entrevistas, con fases de acompañamiento a través de la observación participante y la colaboración en sus proyectos específicos,

y fases más proactivas de asesoramiento y análisis colectivos de los datos generados etnográficamente a través de talleres conjuntos en los que co interpretan las diversas experiencias, las lecciones aprendidas de cada uno de los proyectos y las contradicciones que surgen del choque entre las expectativas y los resultados, entre las demandas locales y las limitaciones estructurales... (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014, p. 71)

Así, los/as participantes y los/as investigadores/as hacen un trabajo colectivo y altamente dialógico, ambas partes se implican activamente en el diseño, análisis y propuestas y además se encuentran las contradicciones entre las expectativas de las personas y los aspectos institucionales. La investigación brinda un gran aporte al diseño curricular en donde se recogen los saberes y necesidades de los/las jóvenes y se toma conciencia de las tensiones de poder que se viven al ir por un proyecto inclusivo.

En su publicación del 2008, Clemente y Higgins se proponen como objetivo explorar cómo los estudiantes oaxaqueños, en el programa universitario de enseñanza de lenguas, aprenden, se apropian, modifican y redefinen sus usos del lenguaje. Para contrarrestar la condición poscolonial que priva tanto en los ámbitos de políticas educativas, como en los aspectos sociales y culturales de los estudiantes, la primera estrategia metodológica de Clemente y Higgins fue la creación de un seminario de etnografía. Así se forman alrededor de una decena de investigadores universitarios que tomaron sus propias decisiones acerca de qué investigar y cómo hacerlo:

El primer plan de la etnografía salió de este seminario; diez estudiantes se ofrecieron para trabajar con nosotros en varios temas. Un equipo seleccionó a un grupo de estudiantes de diferentes niveles para trabajar con ellos durante dos ciclos académicos e investigar cómo les iba con sus clases y que opinaban de ellas. Otro equipo se organizó para realizar una investigación demográfica de la unidad educativa y un tercer equipo decidió enfocarse en la interacción social de los estudiantes. Dos estudiantes más escogieron proyectos individuales, uno trató sobre las decisiones de los estudiantes por ingresar a ese centro de estudios y el otro versó sobre la descripción de la práctica docente [de los estudiantes avanzados]. (nuestra traducción, Clemente y Higgins, 2008, p. 210)

Una de las características de este estudio es la constante interacción de los recién formados/as etnógrafos/as con Clemente y Higgins para reunir, interpretar, discutir, añadir y desechar la información de manera consensada: "escuchando las voces de los actores de la comunidad, y dejándolos interpretar sus propios textos y acciones" (nuestra traducción, 2008, p. 213). De esta manera los jóvenes exploraron sus propias vidas como estudiantes (retratos autoetnográficos) y las cotidianidades de sus compañeros/as tanto individualmente como en clicas sociales dentro y fuera de las aulas universitarias. Esta forma de hacer

etnografía, que el y la autor/a llaman *metodología postcolonial* propició la cogeneración de conocimiento y la coinvestigación que dio lugar a subrayar la relevancia de la performatividad de los estudiantes al construir sus identidades dentro del contexto de formación lingüística y docente en el que se desenvuelven (Clemente y Higgins, 2008).

Clemente (2018) vuelve a la formación de etnógrafos/as, pero ahora fuera del ámbito universitario. Los/as jóvenes etnógrafos/as son profesores/as practicantes que acuden a tres instituciones para realizar sus etnografías: una prisión para menores infractores, un albergue para niños/as en situación de calle y una escuela que atiende mayormente niños que no tienen familia o viven lejos de ella. En estas situaciones, los jóvenes etnógrafos llevan a cabo encuentros con los participantes que les hacen experimentar la relevancia de trabajar con comunidades subalternas dentro de un esquema etnográfico. La importancia del estudio yace en la construcción de conocimiento entre todos los colaboradores que hace cambiar/cuestionar los presupuestos de los colaboradores no subalternos (tanto de los jóvenes universitarios como de la investigadora). De esta manera, estos tres niveles forman un círculo de interacciones y reflexiones de ida y vuelta con discusiones para generar la reflexividad sobre la generación de conocimiento y el papel decolonizador que los jóvenes universitarios tienen como etnógrafos/as en comunidades subalternas (Clemente, 2018).

Abordemos ahora las investigaciones etnográficas que evidencian coinvestigación y coautoría. La primera de ellas es el trabajo de Clemente, Higgins, Merino-López y Sughrua (2009). La pregunta detonadora de la investigación se hizo entre todos los/las participantes: ¿Cómo usa una estudiante universitaria indígena sus recursos lingüísticos y culturales para sobrevivir el contexto postcolonial y multicultural de Oaxaca, México? Con la pregunta planeada se inició un análisis entre los cuatro participantes en el mismo tiempo y espacio, lo que Fabian denomina covalencia (1997). Las conversaciones no giraban solamente sobre la vida de Yolanda, pues esta última también cuestionó la vida y posición de los otros colaboradores y la forma en que este encuentro etnográfico afectaría a ella y a su comunidad. Yolanda se ubicó como autora de la publicación a la par que los investigadores e investigadoras. En cuanto a la forma definitiva que tomó el texto para su publicación, Yolanda opinó:

En una forma mucho más formal que la mía, ustedes (Ángeles, Michael y Bill) 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. (nuestra traducción, Clemente, Higgins, Merino-López y Sughrua, 2009, p. 12).

Sobre los resultados y la forma de llegar a ellos, también se comentó:

Las dinámicas sociales y lingüísticas incluidas en este artículo no fueron descubiertas por nosotros (los investigadores, Ángeles, Michael y Bill)... más bien, estas dinámicas surgieron del diálogo entre nosotros y Yolanda. Por consiguiente, aunque todo el 'texto' se presente en una forma convencional, el conocimiento adquirido deriva de los esfuerzos colaborativos de los investigadores y de Yolanda. (nuestra traducción, Clemente, Higgins, Merino-López, y Sughrua, 2009, p.16)

Así, la aceptación de la generación de conocimiento del/a Otro/a y con el Otro/a tiene que derivar en reflexiones políticas: "En esta colaboración performativa, todos entendimos que confrontar la diferencia colonial no se trata solamente del choque entre regímenes discursivos opositores, sino también de cuestionar la geopolítica de la producción de conocimiento en nuestras vidas diarias" (nuestra traducción, Clemente, Higgins, Merino-López, y Sughrua, 2009, p.27).

Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores es un estudio llevado a cabo por la antropóloga Rossana Podestá Siri y por niños y niñas de tres diferentes poblaciones localizadas en el estado de Puebla. Cada uno de los contextos estaba configurado por características propias culturales y lingüísticas; el objetivo de la investigación era provocar que los niños y niñas se contaran cómo eran ellos/as mismos/as y sus pueblos, es decir, el estudio estaba orientado a destacar las representaciones sociales que los/las participantes tenían de sus comunidades (Niños y niñas del campo y de la ciudad y Rossana Podestá Siri, 2007). La investigadora, en un primer momento, se cuestionó y se respondió:

¿Cómo lograr que los nativos-niños pudieran hablar de sus representaciones sociales sin que se estableciera un diálogo directo conmigo? Y ¿cómo conocer sus mundos dichos, armados y jerarquizados desde sus propias perspectivas? ...mi intención era ir más allá de la relación antropológica clásica investigador nativo. (Niños y niñas del campo y de la ciudad y Podestá Siri, 2007, p. 29)

Al problematizar la relación entre el investigador y el informante, Podestá Siri logra que los niños y las niñas de su estudio asumieran un protagonismo fundamental en el proceso de construcción del trabajo. Con este marco de referencia ampliamente participativo, hace a un lado sus interrogantes y pone en el centro las preguntas de los niños y niñas: "El investigador tradicional obtiene respuestas a sus preguntas, pero mi propósito era conocer cuáles eran sus interrogantes, no las mías, en torno a los otros niños y pueblos... (Niños y niñas del campo y de la ciudad y Podestá Siri, 2007, p.29).

A partir del requerimiento en donde se le pedía a los y las participantes que contaran: "...cómo es tu pueblo y cómo eres tú, para que él te cuente cómo es el suyo y cómo es él" (Niños y niñas del campo y de la ciudad y Podestá Siri, 2007, p.29), se abrió un espacio para "...el principio de co-construcción del objeto de investigación en una diada doble:

investigador-nativo y nativo-nativo" (Niños y niñas del campo y de la ciudad y Podestá Siri, 2007, p.29). Esta actividad le planteaba múltiples interrogantes a los niños y niñas acerca de los otros chicos y chicas y sus espacios habitados. Tal acción generaba más preguntas de investigación entre los/los pequeños participantes.

Con la pregunta generadora evocamos el diálogo...con cartas y fotografías para luego ampliarse a otros medios comunicativos...fomentamos una cadena interactiva con preguntas y respuestas de los nativos para los nativos. El investigador fue un detonador-espectador de los temas y formas que los alumnos escogieran para estructurar y continuar el diálogo... con esta estrategia se creó la posibilidad de hacer etnografía de este discurso interindígena (Niños y niñas del campo y de la ciudad y Podestá Siri, 2007, p. 30)

Los datos producidos durante el intercambio entre los niños y niñas se analizaron desde dos vertientes: las representaciones de los nativos y nativas y la del investigador/a. Lo anterior, es una muestra de lo que ella misma denomina construcción polifónica, la cual consiste en dos niveles, el autoetnográfico, correspondiente a los niños y niñas y sus representaciones y el etnográfico, centrado en el investigador/a, en donde éste/a pueden ofrecer su visión a partir de sus propias categorías. (Podestá Siri, 2007). La investigación, en palabras de Podestá, presentó diversas complicaciones que se resolvieron en su momento. Por ejemplo, fue necesario incorporar todas las formas verbales y no verbales debido a que los niños y las niñas presentaban diferencias entre discursos orales y escritos producto de la diversidad lingüística de los sitios a los que pertenecían, donde socializaban y se educaban. Igualmente se zanjaron temas de distancia geográfica y tecnológica.

En la acción de resolución de las situaciones que generaban conflicto observamos un protagonismo evidente por parte de la autora, sí nos detenemos a explorar las razones, veremos que las complicaciones son de corte teórico y logístico, zona en donde ella posee mayor conocimiento y experiencia. Finalmente, como parte del proyecto, los/las participantes decidieron plasmar sus representaciones en un libro que los ubicó en un nivel de coautoría (Podestá Siri, 2007). Es claro que en todo el proceso de investigación del trabajo existió desde el inicio y hasta el final una postura de coinvestigación en donde los niños y niñas plantearon sus propias preguntas, se representaron ellos mismos y mismas, y se ubicaron como autores al generar un libro en el que los primeros autores son *Niñas, niños de campo, de la ciudad*, y Podestá Siri, como autora, aparece en el último lugar. El lugar de privilegio que en la antropología tradicional lo ocupa el/la antropólogo/a, con una posición vertical para ejercer autoridad, en la etnografía colaborativa lo ocupan los NNAJ.

Beaucage y el Taller de Tradición Oral Totamachilis (2018) comparten dos propuestas con alto grado de colaboración en todo el proceso indagativo. La primera referida específicamente a la antropología compartida en donde se trabaja con integrantes del Taller de Tradición Oral en aspectos de recuperación de la tradición oral de la comunidad y de

medicina tradicional y, la segunda, la elaboración de una autobiografía y de un diccionario bilingüe.

El primer estudio, como se mencionó en líneas anteriores, se desarrolló a partir de la antropología compartida cuyo producto se debe a la "relación dialéctica" entre los/as participantes, académicos/as unos y autóctonos/as otros/as, y, consecuentemente, en donde ambos son "corresponsables y coautores de los estudios" (Beaucage y Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2018, p. 3). La etnografía compartida conlleva un reconocimiento por parte del investigador/a de los participantes, visualizándolos como personas capaces de construir conocimiento, pues tienen los recursos para hacerlo. Para estos autores, la producción de conocimiento es crucial para hablar de colaboración en etnografía, lo cual sólo se podrá lograr con un cambio de posicionamientos de los actores involucrados, "una verdadera transferencia de elementos metodológicos relevantes entre el investigador, por una parte, y los actores locales, por otra. Esa no puede ser relegada al papel de intérprete o de "informante" que eran los suyos en la antropología tradicional, sino plenamente integrados en la producción del saber" (sic). (Beaucage y Cortés Ocotlán, 2014, p. 50)

De acuerdo a los autores/as, el inicio de la investigación no fue un asunto terso, liso y llano. Por el contrario, se vivieron tensiones como la desconfianza hacia la figura del investigador: "Pierre, ya no queremos ser informantes de antropólogos que luego se van y publican cosas y ni sabemos si es cierto lo que dicen... ¡Queremos escribir los libros nosotros!" (Beaucage y Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2018, p. 3). Lo anterior, se resolvió con el acuerdo que enfatizaba el trabajo conjunto y el compromiso de devolver a la comunidad de manera escrita y accesible los datos de la tradición oral recopiladas, quedándole claro al investigador que en otro momento se trabajarían las publicaciones con fines académicos (Beaucage y Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2018, p. 3).

En la construcción del proyecto, Beaucage aceptó trabajar bajo las condiciones requeridas por los participantes, quienes definieron sus propias necesidades, planteando sus propias preguntas de investigación, y comunicándolas de esta manera al investigador: "¿Eres antropólogo, ¿verdad? Yo soy miembro del Taller de Tradición Oral... Recolectamos cuentos... ¿Nos podrías ayudar con eso?" (Beaucage y Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2018, p.3), o también: "...alguien propuso: ¿Por qué no las plantas medicinales...Yo propuse ampliar la investigación al conjunto de la flora, y hubo acuerdo?" (Beaucage y Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2018, p. 4)

Con las preguntas planteadas, se realizaron las siguientes actividades de manera colaborativa: la elaboración de la metodología, la recolección y análisis de datos, la redacción y las diversas publicaciones bajo el principio de doble autoría. Algunas tareas recayeron exclusivamente en los participantes, por ejemplo, la transcripción y traducción de los materiales y, otras, fueron llevadas a cabo sólo por el investigador: pláticas a los integrantes del Taller sobre metodología de la investigación antropológica y búsqueda de financiamiento. La siguiente cita expone la parte colaborativa y algunas las responsabilidades exclusivas de los/las participantes:

...trabajamos juntos para elaborar la metodología, recolectar los datos, analizarlos, así como para redactar los textos que íbamos a publicar. De modo más informal, se acordó que los miembros del Taller continuarían con su ritmo de trabajo, dedicándole medio día a la investigación y medio día a sus labores domésticas, y a sus compromisos sociales y rituales. (Beaucage y Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2018, p.4)

Respecto al material sobre medicina, una integrante de la comunidad planteó varios cuestionamientos sobre el documento desde una visión de género.

“¡Les falta mucho! - ¿Qué nos falta? ... Las enfermedades de las mujeres y de los niños...Es que ustedes son casi todos hombres...Para llenar esta importante laguna se formó el grupo Youalxochit, con seis mujeres que se adiestraron en las técnicas de entrevista y en la escritura del maseual... La contribución del grupo no fue solo etnográfica...organizaron talleres para impartir conocimientos básicos sobre los problemas de salud...y los eficientes modos tradicionales de curación. (Beaucage y Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2018, p.5)

En este texto hay dos cosas que es importante destacar. La primera es el reconocimiento al saber de la integrante del taller y la valoración de sus comentarios haciendo evidente el vacío investigativo, acción que la posicionó en un estatus más simétrico con respecto al investigador. La segunda es la apertura del investigador al recibir las observaciones realizadas por la mujer indígena sobre el proyecto. No es común que los señalamientos vengan de los/las participantes y, además, que estos sean reconocidos y tomados en cuenta. Generalmente, las indicaciones las elaboran actores que ostentan un estatus académico. La ampliación y mejoramiento del trabajo se hizo a partir de un encuentro dialógico en donde se compartía un objetivo en común y se valoraban las aportaciones, principio de la colaboración, además de que las discrepancias también se abordaron de manera conjunta.

El segundo producto encabezado por Beaucage tuvo que ver con la autoetnografía maseual: “La autoetnografía maseual, tal como se desarrolló en San Miguel Tzinacapan, apareció al mismo tiempo que la etnografía compartida... Se expresó primero en documentos escritos. Esta forma sigue vigente, aunque hoy día se usen también los medios electrónicos, como el video y la radio” (Beaucage y Taller de Tradición Oral Totamachilis, 2018, p.6). En este caso se derivaron dos trabajos, una autoetnografía a cargo de Eliseo Zamora, egresado de la escuela abierta de Tetsitsilin, participante del Taller y colaborador de la lingüista francesa Sybille de Pury. En esta investigación se abordaron relatos cosmológicos y se escribió un diccionario elaborado por Pedro Cortés Ocotlán, coordinador del Taller de Tradición Oral.

De esta manera, en estos últimos seis casos de investigación se establecieron diversos procesos compartidos en la construcción del objeto de conocimiento, el proceso de integración de los documen-

tos y la publicación de los materiales. Además, en los últimos tres trabajos se destaca la autoría y co-autoría de los participantes, teniendo o compartiendo ellos/as no nada más los créditos sino también la responsabilidad de las publicaciones. En todos los casos, el/la investigador/a ocupa el papel de facilitador.

PRIMERAS CONCLUSIONES

Como se mencionó anteriormente, a pesar de que desde hace más de una década se ha hecho hincapié en enriquecer la descripción etnográfica con la colaboración, es importante recalcar que, en el contexto mexicano, como en la mayor parte de América Latina (Jaramillo y Fernández 2018) aún existe poca práctica colaborativa, siendo esta ausencia más notable en la investigación con NNAJ. Asimismo, aunque existen investigaciones en torno a la cocreación de conocimiento y producción de bienes culturales, producto de dicha cocreación, la documentación de este tipo de procesos aún es reducida. Por lo tanto, es necesario no sólo generar prácticas colaborativas sino procesos de sistematización que permitan el diagnóstico, evaluación y difusión de las acciones generadas.

Después de analizar diversos aspectos de los trabajos arriba presentados, se pueden resumir sus aportes. En primer lugar, denuncian el excesivo protagonismo de los investigadores/investigadoras en los trabajos indagativos, además de cuestionar las posiciones de subordinación otorgadas a los participantes que son reducidos a meros informantes. Existe un reconocimiento a los/las participantes de sus saberes y de sus capacidades. Se promueve una visión positiva y activa de los participantes y se les posiciona como investigadores/as y como autores/as, espacios reservados, tradicionalmente a los expertos y expertas. Además, se construye conocimiento expresado en publicaciones que se devuelven a la comunidad y no sólo a los círculos intelectuales. Finalmente, la colaboración se plantea como algo posible y de gran riqueza y no como una situación inalcanzable y problemática.

En referencia a los posicionamientos éticos y políticos de los/as investigadores/as y de sus interlocutores/as, se encontraron pocas publicaciones que lo discutieran. Como afirma Oehmichen (2014), “[g]eneralmente, los textos antropológicos muestran los resultados de una investigación, pero pocas veces se cuenta con el espacio para hablar de las problemáticas ocultas, aquellas que hay tras bambalinas y no aparecen en los libros” (p. 13). No por esto podemos asumir que no existe reflexión antropológica en este campo, ya que tal problemática es “... parte medular del oficio del etnógrafo y del quehacer antropológico” (Oehmichen, 2014, p.13).

La investigación y discusión documental de este artículo nos dejó ver que las aportaciones en este terreno se muestran a partir de la denuncia de las barreras de la etnografía clásica. Entre ellas se encuentran la actitud de superioridad del/la investigador/a, o “torre de marfil”, el anonimato de los interactores, los monólogos unidireccionales, el encasillamiento del/la interactor/a al papel de intérprete o informante y la tendencia a privilegiar la mirada occidental de las culturas indíge-

nas. Por supuesto que estas denuncias se acompañan de cambios y propuestas que los/as autores/as han discutido teóricamente, además de haberlos puesto en práctica en diversos contextos mexicanos.

Para estos/as autores/as, la etnografía colaborativa con NNAJ en México puede situarse en la diferencia colonial (2008) al buscar nuevas bases de colaboración y crear arenas para escuchar la voz de los/as jóvenes; al propiciar la autoría nativa infantil en el texto científico y la coautoría interindígena; al encontrar tiempo y espacio compartidos y lograr el cambio de roles; al cambiar la actitud hacia el Otro y darle cabida al cuestionamiento al/la antropólogo/a y; finalmente, al cuestionar la geopolítica de la producción de conocimiento y reconocer la validez de todos los saberes con los que los NNAJ contribuyen cuando colaboran en la etnografía en México. Por cuestiones de espacio, no fue posible adentrarnos en la discusión sobre los problemas que implican las coautorías colaborativas. La forma en que cada publicación resolvió, o ignoró la colaboración tendrían que presentarse y discutirse en un artículo específico sobre el tema. Aunado a ello, existe también un enfoque nuevo de investigación en torno a la etnografía compartida. En nuestra experiencia, la devolución de trabajo generado con la colaboración NNAJ, no sólo fortalece procesos identitarios dentro de dicha población sino muchas veces fortalece a otros grupos generacionales. Asimismo, la etnografía con NNAJ permite tener un gradiente de colaboraciones y formas de investigación, pues cada grupo y cada contexto permitirán que los procesos colaborativos tengan fortalezas y debilidades.

La etnografía en colaboración con NNAJ en México se muestra recurrente en la antropología social y de estudios indígenas, pero también ha sido utilizada en el ámbito de la educación y la lingüística aplicada. Es decir, la colaboración con NNAJ no se da como un trabajo de descripción aislada sino como parte de diagnósticos o acciones a favor de revertir algún fenómeno social que no esté asegurando el disfrute pleno de los derechos socioculturales de las comunidades estudiadas. Asimismo, también representa una estrategia fundamental para el desarrollo de la investigación aplicada, por lo que su pertinencia es crucial. Sin embargo, las rutas y retos son por demás variados tanto de reflexión teórica como metodológica.

La etnografía en colaboración con NNAJ permite un enfoque interdisciplinario para la lectura y observación de realidades que, al contrario de perspectivas ortodoxas y tradicionales, hace que disciplinas como la lingüística aplicada, la educación, etc., puedan brindar pesquisas concretas sobre las necesidades o requerimientos del contexto para el cambio social. Así, los NNAJ son un elemento social clave para deconstruir relaciones de poder, tanto en el contexto de investigación como en el contexto social. Este grupo poblacional pone a discusión la manera en que el etnógrafo recaba sus datos y la manera en que los interpreta. Asimismo, la autoridad para representar a NNAJ, se descentra y se comienza a promover que dicha autoridad escuche y dialogue con aquellos a los que se ha mantenido en condiciones de subalternidad.

Por ello es importante mencionar que, las metodologías abiertas al cambio y la inclusión ayudan a dejar de lado el etnocentrismo con el que se desarrollan las ciencias sociales y la etnografía, motivando procesos de interaprendizaje en los que la colaboración performativa

permite nuevas formas de generación de conocimiento. Por lo tanto, la etnografía en colaboración con NNAJ implica la construcción de investigaciones etnográficas polifónicas que no sólo permitan entender a los *otros* sino motiven a generar procesos dialógicos de co-construcción de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, 12, 199-222.
- Bartolomé, M.; & Barabas, A. (1982). *Tierra de la Palabra: historia y etnografía de los chatinos de Oaxaca*. D.F: Serie Científica.
- Beaucage, P., & Cortés Ocotlán, P. (2014). De la encuesta clásica a la investigación participativa en la Sierra Norte de Puebla (1969-2009), en (ed.) Oehmichen Bazán, C., *La etnografía y el trabajo de campo en las Ciencias Sociales* (pp. 27-54). México: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Beaucage, P., & Taller de Tradición Oral Totamachilis. (2018). Antropología crítica, antropología compartida y autoetnografía entre los maseualmej de la Sierra Nororiental de Puebla (1984-2015). *Anales de antropología*, 52(1), 13-23.
- Bertely Busquets, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: PAIDÓS.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9 (19), 49-74.
- Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Revista Nueva Antropología*, XXVIII (82), 125-140.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Clemente, A. (2018). Reflexiones sobre el conocimiento producido por niños, niñas, adolescentes y profesores jóvenes en una etnografía de colaboración, en (ed.) Guerrero, A.; Clemente, A., Milstein, D. y Dantas-Whitney, M., *Bordes, límites y fronteras. Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes* (pp. 25-48). Bogotá: Editora Pontificia Universidad Javeriana
- 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., (2010), Is it Safer to Talk about Sex in Spanish or English? Performing Young Adulthood in Oaxaca, Mexico, en (ed.) Higgins, C., & Norton, B. *Language and HIV/AIDS* (pp. 63-82). Bristol: Multilingual Matters.
- Clemente, A., Higgins, M. J., Merino-López, Y., & Sughrua, W. (2009).

- Yolanda's Portrait: A Story of Triqui Linguistic Resistance mediated by English and Ethnographic Coevalness in Oaxaca, Mexico. *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 5(2), 1-33.
- Clemente, A., Higgins, M., & Sughrua, W. (2014). The Kiss of the Ethnographic Turn: An experiment in representation, writing and reading. *Shaping Ethnography in Multilingual and Multicultural Contexts*, Ontario: The Althouse Press.
- Clemente, A., Sughrua, W., & Méndez-Ortiz, E. (2011). Braulio's Story: Ethnography, English Language Teaching and Literary Analysis. *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 7(1), 1-28.
- Clifford, J.; & Marcus, G. (1986) *Writing culture: the poetics and politics of the ethnography. Literature and art*. USA: Harvard University Press.
- Corona Caraveo, Y., & Linares Pontón, M. (2007). Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de construcción de la ciudadanía. En Y. Corona Caraveo, & M. Linares Pontón (Coords.), *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (pp. 1-16). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coronado G., J. Briseño, Ma. T. Ramos & O. Mota (1999). *Porque hablar dos idiomas es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Cruz Salazar, T. (2012). El joven indígena en Chiapas: el reconocimiento de un sujeto histórico. *LiminaR*, 10 (2), 145-162.
- Dietz, G.; & Álvarez Veinguer, A., (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación, en (ed.) Oehmichen Bazán, C., *La etnografía y el trabajo de campo en las Ciencias Sociales* (pp. 55-90), Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Drucker-Brown, S. (1988). Malinowski en México. *Anuario de Etnología y Antropología Social*, 1, 18-57.
- Espinoza Chávez, V. (2017). Evaluación de las competencias profesionales de los formadores de docentes. Las voces de la comunidad entorno al desempeño de los profesores en una escuela normal del Estado de México. *Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán, México, 8-10 marzo 2017.
- Fabián, J. (1997). *Memory Against Culture*. Durham: Duke University Press.
- Flores Farfán, J. (1985). El Mercado como expresión material de conflicto e identidad sociolingüística. *Discurso*, 2(7), 69-81.
- Geertz, C. (1987). *La Interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- González Granados, P. (2014). Apuntes sobre la fotografía como metodología participativa en la etnografía con niños y adolescentes. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya. Revista d'antropologia social*, 14, 33-51.
- González-Jacome, A. (2012). La etnografía en México: Una discusión desde su historia, que sigue siendo actual. *Perspectivas Latinoamericanas*, 9, 45-64.

- Haviland, M. (2017). *Side by Side? Community Art and the Challenge of Co-Creativity*. New York, NY: Routledge.
- Jaramillo, J. y Fernández, S. (Eds.) (2018) *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*. Buenos Aires, Argentina: RIENN. Libro digital. PDF
- Gigengack, R. (2014). La banda y sus choros. Un grupo de niños de la calle hilando historias de edad, género y liderazgo. *Salud Mental* 37 (4), 329-339.
- Gutmann, M. (1994), Los hijos de Lewis: la sensibilidad antropológica y el caso de los pobres machos. *Alteridades*, 4 (7), 9-19.
- Hotchkiss, J. (1967) Children and Conduct in a Ladino Community of Chiapas, Mexico. *American Anthropologist*, 69(6), 711-718.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, en Pride, J.B. y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Katzer, L.; & Samprón A. (2012), El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 2 (1), 59-70.
- Levison, B., Sandoval-Flores, E., & Berteley Busquets, M. (2007). Etnografía de la Educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840.
- Leyva, X. & Sh. Speed (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor, en: X. Leyva, A. Burguete y Sh. Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-107). México: CIESAS, Flacso Ecuador y Flacso Guatemala.
- López-Gopar, M., & Clemente, A. (2011). Maestros de inglés de origen indígena en México: Identidad y Multilingüismo, en (eds) Mejía, A.M. y Hélot, C. *Empowering Teachers Across Cultures* (pp. 207-226). Frankfurt: Peter Lang.
- Mignolo, W. (2008). The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference en *Coloniality at Large, Latin America and the Postcolonial Debate*. Duke: Duke University Press. 225-258.
- Naranjo, G. (2015). Los sentidos de ser alumno(a) en un grupo de escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1055-1079.
- Niños y niñas del Campo y de la Ciudad.; & Podestá Siri, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Oehmichen Bazán, C. (2014). Introducción, en (ed.) Oehmichen Bazán, C., *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 11-23). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Olmos, M. (2011). Alteridad, etnografía y estereotipo de lo fantástico en la frontera México-Estados Unidos. *Cuicuilco*, 50, 207-227.
- Pérez Espósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria. Explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), 47-71.

- Podestá Siri, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 987-1014.
- Quecha Reyna, C. (2014). La etnografía con niños, en (ed.) Oehmichen Bazán, C., *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 215- 240). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Quecha Reyna, C. (2015). Niñas cuidadoras en contextos migratorios. El caso de las poblaciones afrodescendientes en la Costa Chica de Oaxaca. *Cuicuilco*, 22 (64), 155-175.
- Quijano, A. (2008). Coloniality of Power, Eurocentrism and Social Classification en *Coloniality at Large, Latin America and the Post-colonial Debate*. Duke: Duke University Press. 181-224.
- Rappaport, J. (2008). Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies*, 1, 1-31.
- Remorini, C. (2013). Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva, Florianópolis*, 31 (3), 811-840.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Medellín: Enviación Editores.
- Reygadas, L. (2014) Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico, en (ed.) Oehmichen Bazán, C., *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 91-118). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Rico Montoya, A. (2013). Percepciones de niños y niñas zapatistas: guerra, resistencia y autonomía. *Argumentos*, 26 (73), 57-78.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (2011). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica* (L. Wainberg, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Ruvalcaba, J. (2008). *Ética, compromiso y metodología: el fundamento de las ciencias sociales*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Saucedo Ramos, C. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida, en C. Guzmán Gómez, & C. Saucedo Ramos (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 23-43). Cuernavaca, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Barcelona: Ediciones Pomares, S. A.
- Street, S. (2003). Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica ¿voces o diálogos? *Nómadas*, 18, 72-79.
- Uc Keb, M.; & Cervera Montejano, M. (2014). ¡Vamos a pescar!: Los niños mayas y las aves de Yucatán, México, en Vásquez-Dávila, M. A. (ed.): *Aves, personas y culturas. Estudios de Etno-ornitología* (19-34). Oaxaca: CONACYT; ITVO; Carteles Editores; UTCH
- van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 115-139.
- Zavala, A. (2014), Mi llegada al paraíso. Una etnografía entre pandillas,

en (ed.) Oehmichen Bazán, C., *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 91-118). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas, 241-257.

Zirión, A. (2015). Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 78, 45-70.

Anexo 1

Área o disciplina	Grado de colaboración	Participantes-colaboradores y/o autores
Antropología social indígena/ Botánica	Coinvestigación con autoría	Campeños y artesanos jóvenes de la zona náhuatl en la sierra de Puebla; Beaucage y Cortés Ocotlán (2014)
Antropología social indígena	Coinvestigación con autoría	Miembros jóvenes de la etnia maseualmej de la Sierra Nororiental de Puebla; Beaucage y Taller de Tradición Oral Totamachilis (2018)
Antropología social urbana	Cogeneración de conocimiento	Jóvenes pandilleros de la zona urbana de Cancún; Zavala (2014)
Educación /Lingüística aplicada	Coinvestigación sin autoría	Jóvenes universitarios, jóvenes recluidos, niños/as de un albergue de día, niños de una casa/hospicio; Clemente (2018)
Educación/ identidad y análisis literario	Cosutoría	Joven universitario oaxaqueño; Clemente, Sughrua y Méndez-Ortiz (2011)
Lingüística aplicada formación de identidades	Coinvestigación sin autoría	Jóvenes universitarios formándose como profesores de inglés; Clemente y Higgins, (2008)
Educación/ lingüística aplicada/ salud	Cogeneración de conocimiento	Jóvenes universitarios formándose como profesores de inglés; Clemente y Higgins, (2010)
Educación/ Antropología social e indígena	Coinvestigación con autoría	Joven universitaria Triqui; Clemente, Higgins, Merino-López y Sughrua (2009)
Antropología social, Autoetnografía	Coinvestigación sin autoría	Joven universitaria mestiza oaxaqueña; Clemente, Higgins y Sughrua (2014)
Antropología intercultural/ Educación	Coinvestigación sin autoría	Jóvenes universitarios indígenas; Dietz y Alvarez Veinguer (2014)
Educación	Cointerpretación restringida	Jóvenes normalistas que evalúan a sus formadores; Espinoza Chávez (2017)
Antropología social / Arte	Cogeneración de conocimiento	NNIA expresándose a través de la fotografía; González Granados (2014)
Educación/ Lingüística aplicada/	Cogeneración de conocimiento	Cuatro estudiantes universitarios indígenas; Clemente y López-Gopar (2011)
Educación	Cointerpretación restringida	Niños y niñas de primaria que explicitan el sentido de ser alumno/a; Naranjo (2015)
Antropología social indígena y urbana	Coinvestigación con autoría	Niños y niñas de tres poblaciones indígenas y de la ciudad de Puebla; Niños y niñas del Campo y de la Ciudad y Podestá Siri (2007)
Antropología social rural	Cogeneración de conocimiento	Niños/as migrantes afrodescendientes de la Costa Chica de Oaxaca; Quecha Reyna (2014)
Antropología social rural	Cogeneración de conocimiento	Niñas afrodescendientes de la Costa Chica de Oaxaca; Quecha Reyna (2015)
Antropología social indígena/ Zoología	Cogeneración de conocimiento	Niños y niñas cazadores; Ue Keb y Cervera (2014)
Educación	Cointerpretación restringida	Estudiantes de nivel medio superior de la Ciudad de México y el Estado de México; Saucedo Ramos (2007)
Educación	Cointerpretación restringida	Estudiantes de educación media de Guanajuato; van Dijk (2012)

20 publicaciones en la etnografía colaborativa con NNIA en México

Migración de niños y violencia transnacional en Centroamérica y Norteamérica¹

Migração de crianças e violência transnacional na América Central e na América do Norte

Migration of children and transnational violence in Central America and North America

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
28 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
26 de abril de 2019

Kate Swanson

Universidad Estatal de San Diego
California / Estados Unidos
kswanson@sdsu.edu

Rebecca Maria Torres

University of Texas at Austin
Austin / Estados Unidos
rebecca.torres@austin.utexas.edu

Resumen

En los últimos años, ha habido un aumento dramático en el número de niños migrantes no acompañados que tratan de entrar en los Estados Unidos. En 2014, la cifra total alcanzó un máximo de 68.000 detenciones, en su mayoría de Centroamérica y México. Desde entonces, el aumento de las estrategias de control de las migraciones en México ha disminuido la capacidad de los jóvenes migrantes no acompañados, para llegar a la frontera con Estados Unidos. Sin embargo, los factores subyacentes que impulsan la migración infantil no han cambiado. Los niños siguen huyendo de altos niveles de violencia, en particular de El Salvador, Honduras y Guatemala, que actualmente están entre los países más violentos del mundo. Con todo, la violencia para los jóvenes no acaba una vez que salen de la frontera de sus países; como los jóvenes toman autobuses, trenes, barcos y camiones al norte, ellos siguen encontrándola en cada paso, a lo largo del camino. Debido al aumento de la militarización y las políticas punitivas de inmigración en los Estados Unidos, los niños migrantes luchan contra más violencia cuando cruzan la frontera de Estados Unidos / México. En este trabajo, examinamos cómo las manifestaciones de violencia matizadas y variadas conforman las vidas y experiencias de los niños migrantes. Si bien la juventud puede escapar de la violencia inmediata y corporal, explicamos cómo las diferentes formas de violencia influyen no sólo en su decisión de irse, sino también en sus viajes y sus encuentros con las políticas de inmigración de México y EEUU. Abogamos por una comprensión

¹ Artículo publicado en inglés en el Journal of Latin American Geography, Volumen 15, Número 3, Noviembre 2016, pp.23-48. Editorial de la Universidad de Texas. DOI: <https://doi.org/10.1353/lag.2016.0029>. Traducción del original al castellano por María Laura Requena, investigadora del Instituto de Desarrollo Económico y Social, correo electrónico: marialaura_requena@yahoo.com.ar Para información adicional sobre este artículo <https://muse.jhu.edu/article/639098>

Referencia para citar este artículo: Swanson, K., y Torres, R.M. (2019). Migración de niños y violencia transnacional en Centroamérica y Norteamérica. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 281-309.

más amplia de la violencia que tenga en cuenta cómo las políticas y las prácticas estatales se extienden más allá de las fronteras nacionales y afectan negativamente la vida de los niños migrantes

Palabras claves: niños, no acompañados, migración, América Latina, violencia.

Resumo

Nos últimos anos, houve um aumento dramático no número de crianças migrantes desacompanhadas que tentavam entrar nos Estados Unidos. Em 2014, o número total chegou ao máximo de 68.000 detenções, a maioria da América Central e do México. Desde então, o aumento das estratégias de controle das migrações no México, tem diminuído a capacidade dos jovens migrantes não acompanhados para chegar à fronteira com os Estados Unidos. No entanto, os fatores subjacentes que orientam a migração infantil não foram alterados. As crianças continuam a fugir dos altos níveis de violência, particularmente de El Salvador, Honduras e Guatemala que, atualmente, estão entre os países mais violentos do mundo. Todavia, a violência para com os jovens não acaba quando eles saem da fronteira de seus países; como os jovens tomam ônibus, trens, barcos e caminhões para o norte, eles seguem encontrando-a em cada passo, ao longo do caminho. Devido ao aumento da militarização e das políticas punitivas de imigração nos Estados Unidos, as crianças migrantes lutam contra mais violência quando cruzam a fronteira EUA/México. Neste artigo, examinamos como as manifestações sutis e variadas de violência modelam as vidas e as experiências das crianças migrantes. Embora a juventude possa escapar da violência imediata e corporal, explicamos como diferentes formas de violência influenciam não apenas a decisão de sair, mas também, suas viagens e encontros com as políticas de imigração no México e nos EUA. Defendemos uma compreensão mais ampla da violência, que leve em conta como as políticas e práticas do Estado se estendem para além das fronteiras nacionais e impactam negativamente a vida das crianças migrantes.

Palavras-chave: crianças desacompanhadas, migração, América Latina, violência.

Abstract

In recent years, there has been a dramatic increase in the number of unaccompanied migrant children attempting to enter the United States. In 2014, total numbers peaked at 68,000 apprehensions, mostly from Central America and Mexico. Since then, rising immigration enforcement strategies within Mexico have decreased the ability of unaccompanied migrant youth to reach the US border. However, underlying factors driving child migration have not changed. Children continue to flee high levels of violence, particularly from El Salvador, Honduras, and Guatemala, which are currently among the most violent nations in the world. Yet, violence does not end for youth once they lea-

ve the borders of their countries; as youth ride buses, trains, boats and trucks north, they continue to encounter it along every step of the way. Due to increasing militarization and punitive immigration policies in the United States, migrant children contend with further violence when they cross the US/Mexico border. In this paper, we examine how varied nuanced manifestations of violence shape migrant children's lives and experiences. While youth may be able to escape immediate and corporeal violence, we explain how different forms of violence influence not only their decisions to leave, but also their journeys and encounters with Mexican and US immigration policies. We argue for a more spatially expansive understanding of violence that considers how state policies and practices extend far beyond national borders to negatively affect migrant children's lives.

Keywords: children, unaccompanied, migration, Latin America, violence.



INTRODUCCIÓN

Lisbeth² tenía trece años cuando dejó su hogar ubicado en una zona urbana de Honduras. Creció cerca de San Pedro Sula, la capital mundial del asesinato en 2015. Le dijeron que solo tomaría una semana llegar a Miami, Florida. Allí, se podría reunir con los miembros de su familia e intentar construir una vida mejor, lejos de las bandas y de la policía que habían aterrorizado a su comunidad. Pero después de que el *coyote*, o contrabandista de seres humanos, la abandonara a ella y a su hermano Danilo de 9 años, su viaje se extendió por seis semanas. Decididos a llegar a "el otro lado", Danilo y ella continuaron viajando hacia el norte. Durante la última etapa de su trayecto, caminaron durante quince días para llegar a Tijuana, una ciudad ubicada en el extremo sur de la frontera entre EEUU y México. Ella señaló las profundas cicatrices producidas en sus piernas. Recordó que sus pies le dolían mucho.

La historia de Lisbeth es extraordinaria y desgraciadamente, a pesar de ello, es muy común. Cada mes, miles de niños y jóvenes centroamericanos y mexicanos dejan sus hogares para buscar una vida mejor en los EEUU. Si bien la migración de niños no acompañados a los EEUU ha tenido lugar por años (Heidbrink 2014), las cifras han aumentado rápidamente desde 2009, particularmente de aquellos provenientes de El Salvador, Honduras y Guatemala. En 2014, más de 68.000 niños migrantes no acompañados fueron detenidos por funcionarios estadounidenses. Aunque hubo una ligera disminución en 2015, las cifras totales se mantuvieron constantes con casi 60.000 detenciones en 2016. De éstas, el 32 por ciento fueron de Guatemala, el 29 por ciento de El Salvador, el 20 por ciento de México y el 18 por ciento de Honduras (United States Customs and Border Protection [Aduana y Protección Fronteriza de los EEUU] 2016).

Existe una fuerte correlación entre las altas tasas de homicidios y la migración de niños (Wong 2014). Niños, como Lisbeth y Danilo, dejan

² Todos los nombres son seudónimos.

sus hogares para escapar de niveles intensos de violencia que forman parte de sus actividades cotidianas. Su trabajo, estudio, juego y actividades sociales están mediados por el temor a las pandillas, la policía, y algunas veces a miembros de su familia (Kennedy 2014; United Nations High Commissioner for Refugees 2014a [Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados]). A medida que los niños viajan a los EEUU, encuentran una violencia sostenida a través de cárteles depredadores, la militarización de la frontera y las políticas punitivas de inmigración (Aitken et al. 2014; Hernández-hernández y Ramos Tovar 2014; Human Rights Watch [HRW] 2016; Slack et al. 2016). La percepción de una crisis creada por el aumento de la migración no autorizada a los EEUU ha provisto de legitimidad al aumento de la vigilancia estatal y a las inversiones para fortificar la frontera entre EEUU/México. La aprehensión, la detención, la repatriación y la deportación representan un continuo adicional de violencia promulgada en los cuerpos de los niños y jóvenes (Menjívar y Abrego 2012; Heidbrink 2014; Terrio 2015; Slack et al. 2016).

Los debates alrededor de los niños migrantes no acompañados a menudo hacen foco en su estatus de personas jóvenes. Algunos perciben a los migrantes jóvenes como víctimas inocentes que han perdido su infancia para huir de sus vidas; otros los perciben como peligrosos matones adolescentes que son una amenaza para la seguridad y los valores estadounidenses. En las elecciones estadounidenses de 2016, es este último discurso anti-inmigrante y anti-refugiado el que se ha fortalecido. Notablemente, el presidente electo Donald Trump declaró que los migrantes mexicanos eran en su mayoría delincuentes y violadores (Miller 2015). Algunos legisladores niegan que la violencia en absoluto desempeñe un papel en el incremento de niños migrantes no acompañados. Según el Representante Mario Díaz-Balart (R-Florida), "la violencia no es nueva". La situación en esos países no es nueva" (Herridge 2014). En cambio, culpan a las políticas de inmigración del gobierno de Obama, como la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (Deferred Action for Childhood Arrivals, DACA), por atraer a los niños y jóvenes inmigrantes. Pero hay poca evidencia que respalde esta posición, ya que la tendencia al alza de las llegadas de niños no acompañados es anterior al DACA (American Immigration Council 2014) y ninguno de los niños recientemente llegados calificaría. Otros, como Jeh C. Johnson, Secretario del Departamento de Seguridad Nacional de los EEUU, culpan los padres por "enviar" a sus hijos a los EEUU (Department of Homeland Security 2014). Pero al hacerlo niegan la agencia de niños y jóvenes. De hecho, muchos jóvenes optan por embarcarse hacia los EEUU por su propia voluntad.

En este artículo, contamos historias de migraciones de niños por las Américas, y exploramos las múltiples manifestaciones interconectadas de violencia tejidas a lo largo de sus experiencias mientras viajan a través de las fronteras estatales. Utilizamos las historias y dibujos de los niños para compartir sus percepciones y experiencias con la migración y exploramos cómo las experiencias con la violencia de los niños migrantes latinoamericanos se han vuelto transnacionales. Al hacerlo, argumentamos a favor de un entendimiento más amplio y espacial de la violencia para considerar cómo las políticas de migración del esta-

do se extienden más allá de las fronteras nacionales afectando la vida de los niños. Por ejemplo, los EEUU han expandido el alcance espacial de sus políticas anti-inmigrantes a través de programas financiados por el propio estado, como el Plan Frontera Sur, una política mexicana diseñada para impedir que los migrantes centroamericanos lleguen a territorio estadounidense. Alan Bersin, secretario adjunto de Asuntos Internacionales y Jefe Oficial Diplomático del Departamento de Seguridad Nacional de los Estados Unidos (Department of Homeland Security, DHS), reivindicó abiertamente que, "la frontera guatemalteca con Chiapas es actualmente nuestra frontera sur" (Miller 2014). En efecto, los EEUU han cambiado sus 2.000 kilómetros de frontera sur para interferir las posibilidades de los niños de alcanzar su territorio. Además, al terciarizar la aplicación de la ley de inmigración estadounidense a México y mantener a los niños migrantes fuera del territorio de EEUU, los niños migrantes permanecen ocultos frente a la mirada del público estadounidense, disminuye así cualquier sentido de responsabilidad sobre la difícil situación que los niños migrantes no acompañados atraviesan en las Américas.

Nuestro análisis surge de años de experiencia de trabajo colectivo con jóvenes migrantes de México, Centroamérica y Sudamérica. Kate Swanson ha estado trabajando con migrantes ecuatorianos por catorce años, muchos de los cuales actualmente residen en la ciudad de Nueva York. Ella también tiene dos años y medio de experiencia como voluntaria con niños migrantes no acompañados en un centro de detención que es una organización sin fines de lucro financiada por el estado, al sur de California. En este centro, ella daba semanalmente clases de geografía a niñas migrantes menores de dieciocho años y a niños menores de doce años, clases que a menudo involucraban el mapeo de sus viajes por las Américas. Ella además fue voluntaria de un grupo sin fines de lucro que proporcionaba asesoramiento legal en California para realizar entrevistas de admisión legales a niños migrantes no acompañados detenidos.

Rebecca Torres tiene más de diecinueve años de experiencia trabajando en comunidades de origen migrante en México. En 2014, fue voluntaria de un grupo de asesoramiento legal en Texas para realizar entrevistas de admisión de jóvenes centroamericanos que eran temporalmente alojados en el refugio de la Base de la Fuerza Aérea de Lackland. Ella además ha proporcionado asistencia con entrevistas de admisión a mujeres y niños encerrados en centros de detención de familias en Texas, que tienen entrevistas con "temor creíble" positivo, pero son retenidos por una política que no acepta ni fianza, ni excarcelación ["no bond, no release" policy], con la intención de disuadir a otros migrantes.

Si bien reconocemos nuestra larga historia de trabajo con jóvenes migrantes, en este artículo extraemos gran parte de los análisis mediáticos y de fuentes secundarias. Para enriquecer nuestra narrativa, también nos apoyamos en el estudio participativo de Torres con comunidades migrantes mexicanas (Torres y Carte 2014). Esta investigación incluyó talleres con niños para evaluar sus percepciones sobre la migración a EEUU. De este trabajo, seleccionamos historias y dibujos de los niños en un esfuerzo por ilustrar las profundas capas y múltiples formas de violencia que encierran las vidas de los jóvenes migrantes.

Este artículo comienza con una breve reseña de la literatura sobre violencia. Tras una discusión sobre porqué los jóvenes abandonan sus hogares, seguimos los viajes de los niños a la frontera entre EEUU/ México, donde la militarización de la frontera tiene lugar con cercas triples, vigilancia de alta tecnología y un número creciente de guardias de patrulla fronteriza. A continuación, examinamos las crecientes políticas anti-inmigración en los EEUU y argumentamos que estas políticas continúan aplicando la violencia en los cuerpos y las mentes de los jóvenes latinoamericanos a través de la aprehensión, custodia, detección, detención y repatriación.

VIOLENCIA EN LAS AMÉRICAS

Si bien ha habido un compromiso de larga data con la violencia en las ciencias sociales. (Fanon 1963; Galtung 1969; Bourdieu y Passeron 1977; Scheper-Hughes 1993; Scheper-Hughes y Bourgois 2004), los geógrafos solo recientemente se han volcado hacia la violencia como una perspectiva de análisis (Gregory y Pred 2007; Hyndman y Mountz 2007; Fluri 2009; Pain 2010; Wright 2011; Springer 2012; Tyner 2012; Woon 2013; Tyner e Inwood 2014; Slack et al. 2016). A continuación, repasamos algunos de los pensamientos y críticas clave de la violencia como una perspectiva de análisis presentada por destacados académicos. Llegamos a la conclusión de que los estudios sobre violencia tienen el potencial de revelar factores a menudo invisibles de las relaciones políticas, sociales y económicas que subyacen a la migración de niños. En particular, creemos que un marco conceptual sobre la violencia desenmascara prácticas rutinarias naturalizadas y normalizadas que contribuyen a la migración de niños y que les infligen daño.

La *violencia estructural* es un concepto particularmente útil para comprender los aspectos socioeconómicos subyacentes y las condiciones políticas que dan forma a la vida de los niños latinoamericanos. Siguiendo a Farmer (2004), la violencia estructural (Galtung 1969) puede ser comprendida como el sufrimiento político y económico históricamente producido forjado sobre las poblaciones más vulnerable de la sociedad. Esta forma de violencia está enraizada en el funcionamiento cotidiano de estructuras sociales, políticas, y económicas asimétricas. Esto opera en múltiples escalas que explotan e imponen sufrimiento social a los más vulnerables (Farmer 1996; Bourgois 2001; Scheper-Hughes y Bourgois 2004). La violencia estructural se manifiesta a través de distintas formas de "daños socialmente producidos" (Tyner e Inwood 2014), tales como las desigualdades en la salud, la vivienda, y la educación, el racismo, las inequidades de género, y la ausencia de un poder político, que desproporcionadamente afectan a los pobres limitando efectivamente sus oportunidades en la vida. Desigualdades estructurales, tales como el abandono del estado a menudo asociado con el neoliberalismo, suelen ser comúnmente descartadas como externalidades desafortunadas pero necesarias (Woon 2013). Tyner e Inwood (2014: 10) argumentan que al ver la violencia estructural como algo que simplemente sucede, esto es representado como parte de la estructura de la sociedad de la que ningún individuo es responsable. Ellos argumentan que la violencia

estructural debe ser entendida como una forma más “directa” de otras formas “concretas” de violencia.

La *violencia normalizada*, es un concepto que proviene del trabajo de Scheper-Hughes (1993) sobre la violencia cotidiana. Ella explora cómo la indiferencia al sufrimiento es producida mediante normas institucionales, sociales y culturales. Bourgois (2009: 20) sostiene que un análisis de esta forma de violencia “puede aumentar nuestra conciencia de los discursos ‘de sentido común’ que vuelven sistemáticos patrones de brutalidad invisible, como el amor romántico que se manifiesta como violencia doméstica, guiones de masculinidad conducen a la tolerancia del ‘femicidio’ por parte del estado, y de la violación que es ‘mal reconocida’ como inofensiva o merecida”. Scheper-Hughes y Bourgois (2004) y Farmer (2004) enfatizan que muchos de los actos más violentos no son desviados, y efectivamente son ordinarios, mundanos, prácticas socialmente aceptadas consideradas como parte de las normas convencionales de la vida social, económica y política. Springer (2012) sugiere que el “abandono de Otros” que están fuera de “normatividad neoliberal”, en función de la edad, la clase, la raza, la sexualidad y la capacidad, entre otras características, es una forma de “violencia excepcional” (que evoca una respuesta afectiva del shock y del horror) y se vuelve “violencia ejemplar” (conformando la regla), aceptada complacientemente. Un ejemplo conmovedor de esto es la respuesta indiferente de ciertos segmentos del público estadounidense a narrativas de niños migrantes sobre el miedo y la brutalidad, donde la violencia es negada como una causa para el incremento de la migración de niños porque “esos países” siempre fueron violentos. Tyner e Inwood (2014) sostienen que en la medida en que la violencia sea fetichizada, considerada normal y natural, las prácticas y estructuras opresivas van a perpetuarse a expensas de quienes están marginados y desfavorecidos.

Varios académicos han criticado el poder analítico de la violencia (Wacquant 2004) y muchos reconocen que es una construcción escurridiza (Bourgois 2004; Farmer 2004; Springer 2012). A pesar de la proliferación de tipologías, Tyner e Inwood (2014) sostienen que la violencia desafía la clasificación simple: es todo y nada, visible e invisible, injustificada y estratégica. Nos advierten contra los conceptos binarios que separan la violencia “directa” y la “estructural”, pero recomiendan que los académicos las sitúen en sus contingencias geográficas e históricas, y exploren críticamente cómo están interconectadas a través de relaciones socio espaciales. Ellos sugieren reconocer la naturaleza relacional y los desafíos ontológicos de la violencia y recomiendan un abordaje dialéctico. Además, la violencia no debe asumirse como universal o uniforme, sino que existe en diversas formas a través del espacio y del lugar (Galtung 1969; Saltador 2012; Tyner e Inwood 2014). Al enfatizar el carácter multifacético y multi situado de la violencia, Pain (2010) insta a los académicos a disolver los límites convencionales entre lo personal y lo político, lo global y lo íntimo, lo familiar y lo estatal en sus construcciones. Finalmente, la violencia debe entenderse como mutuamente constitutiva (Springer 2012) o en las palabras de Scheper-Hughes y Bourgois (2004: 1), “la violencia se da a luz a sí misma”.

Esta literatura tiene una resonancia particular en la región fronteriza entre EEUU/México, donde la violencia es fundamental para aumentar

la militarización de la frontera. Jeremy Slack y sus colegas (2016) revelan las manifestaciones desiguales de violencia en la región fronteriza y argumentan que la militarización de la frontera ha reorganizado las geografías letales de la región. En otras palabras, las políticas de los EEUU diseñadas para disuadir los cruces de la frontera no autorizados en algunas regiones, han aumentado las tasas de muerte de migrantes en otras. Además, argumentan que la violencia es una misión central de la Patrulla Fronteriza de los EEUU. Debido a que la Patrulla Fronteriza de los EEUU tiene la tarea de proteger a los estadounidenses de terroristas y de personas peligrosas, deben afirmar que los migrantes indocumentados son peligrosas amenazas para los ciudadanos estadounidenses: "Esto refuerza la necesidad de justificación, o, al menos, la tolerancia de la violencia en contra de los migrantes como un aspecto aceptable o necesario de la seguridad en la frontera" (Slack et al. 2016: 12).

Dadas las condiciones descritas anteriormente, sostenemos que la violencia es una perspectiva productiva para analizar la migración de niños latinoamericanos no acompañados a los EEUU. ¿Cómo entendemos las atrocidades que enfrentan los niños migrantes en sus países de origen, en el viaje, en la frontera, en la detención, en el sistema legal estadounidense, en la repatriación, y en el regreso a sus hogares? ¿Cómo comprender que un juez federal estadounidense declare que niños migrantes no acompañados de 3 o 4 años de edad son perfectamente capaces de representarse a sí mismos en un tribunal de inmigración (Markon 2016)? La violencia no puede ser tratada como una "cosa," acto, o evento sin historia ni geografía (Springer 2012). Es crítico situar la migración de niños dentro de las formas cotidianas de violencia estructural y normalizada en los paisajes contemporáneos de América del Norte y América Latina. Argumentamos que la supresión de este contexto en el discurso y la política pública sirve para justificar otras formas de agresión institucionalizada, la indiferencia y el daño a los niños migrantes a través de la ausencia de una adecuada inspección de asilos, su debido proceso legal, representación y socorro; la repatriación rápida e insegura hacia contextos peligrosos en los países de origen; y el abandono y descuido de los derechos de los niños. Además, el hecho de no contextualizar la migración de los niños, niega las estructuras de poder desiguales en juego y, en particular, el papel de los EEUU al generar y agravar las condiciones que conducen a la migración. Otras narrativas que imponen la culpa exclusiva de la migración de niños a "esas" sociedades irresponsables, corruptas y violentas que fomentan un desapego emocional entre los sectores de la población estadounidense, también refuerzan las políticas y prácticas de inmigración restrictivas y perjudiciales.

En el resto de este artículo proporcionamos una descripción de la migración de jóvenes que es más amplia y espacial -reflejando las trayectorias de los niños a través de las Américas. Exploramos el viaje, la frontera, la detención, la deportación y la repatriación. Mientras la discusión está fundamentada por las conceptualizaciones sobre la violencia que fueron revisadas en esta sección, para evitar tipologías mal concebidas y ontológicamente problemáticas (Springer 2012; Tyner y e Inwood 2014), nuestro intento no consiste en categorizar o

etiquetar todas las formas de violencia como entidades o clases separadas. Reconocemos que este desorden en los márgenes dejará lugar para ciertas interpretaciones de la violencia en manos del lector. Sin embargo, creemos que esto es preferible a un recuento excesivamente simplificado de la violencia, cuidadosamente agrupada en categorías discretas, que en el mejor de los casos resultan artificiales, y en el peor, distorsionantes.

IRSE DE CASA

En Centroamérica y en México, los altos niveles de desigualdad explican parcialmente las tasas crecientes de violencia (World Bank, 2016). Una encuesta de Naciones Unidas sobre alrededor de 400 menores de edad no acompañados bajo la custodia migración en los EEUU, reveló que la violencia del crimen organizado y la violencia doméstica son las principales causas de la migración de niños desde Honduras, Guatemala, El Salvador y México (UNCHR 2014). Desde El Salvador, los niños describieron tener que evitar las extorsiones criminales en negocios familiares, ser testigos de asesinatos de amigos y familiares y tener que lidiar con serias amenazas a su salud y bienestar personal. Desde Guatemala, cerca del 50 por ciento provienen de comunidades indígenas y muchos reportaron tener que lidiar con violencia en el hogar y en sus comunidades, así como con severas carencias económicas. De Honduras, casi la mitad de todos los niños reportaron haber sido amenazados por, o ser víctimas de violencia por parte de actores criminales organizados. Finalmente de México, casi el 40 por ciento de los jóvenes, informaron que habían sido reclutados por organizaciones criminales para trabajar en la industria del contrabando de personas (UNCHR 2014).

A pesar de que en líneas generales la desigualdad por ingresos ha disminuido en los últimos años, América Central y México tienen algunas de las tasas más altas de desigualdad por ingreso en el mundo (World Bank, 2016). Muchos académicos relacionan la persistencia de esta desigualdad con el giro neoliberal, que podría decirse que comenzó con la crisis de la deuda de México en 1982 (Jackiewicz y Quiquívix, 2016). Para hacer frente a esta crisis, el Fondo Monetario Internacional (FMI) ofreció ayuda financiera a cambio del llamado ajuste estructural. Después de esto, las naciones latinoamericanas aceptaron la ayuda requiriendo la implementación contingente de reformas financieras radicales, que provocan recortes en educación, gasto social, salud, infraestructura, subsidios a la agricultura, y también la supresión de barreras comerciales. Si bien esto acrecentó la riqueza para algunos, muchos experimentaron un aumento de la desigualdad y disminución de oportunidades. Durante esta era neoliberal, consolidada con la aprobación del NAFTA en 1994, los cárteles y el narcotráfico comenzaron a extenderse frente a las instituciones públicas anémicas, la corrupción, el desempleo y la creciente desigualdad. EEUU intervino proporcionando ayuda militar para la "Guerra contra las drogas", pero esto no ha logrado sofocar el desenfrenado crimen organizado, los homicidios relacionados con drogas y las reiteradas violaciones de los derechos humanos (Vatio y Zepeda 2012). De hecho, existen sólidas pruebas que

sugieren que la guerra contra las drogas dirigida por EEUU solo ha empeorado la situación (Carpenter 2014).

Además, en la década de 1990 se produjeron deportaciones masivas de inmigrantes latinoamericanos de los EEUU. El 90 por ciento de los deportados desembarcó en El Salvador, Honduras y Guatemala (Rodgers 2009). Para los jóvenes, los impactos de la deportación fueron profundos. Debido a que muchos habían pasado la mayor parte de su juventud en los EEUU, la deportación provocó una interrupción completa de sus identidades, familias y comunidades. Las pandillas representaban comunidades alternativas a las que podían pertenecer los jóvenes marginados y condenados al ostracismo. En El Salvador, Zilberg (2011: 14) observa cómo «la violencia «cotidiana» de las pandillas es coproducida por la violencia ‘estructural’ o la privación política y económica, y por la violencia ‘simbólica’ o las humillaciones internalizadas y la legitimidad de las desigualdades sociales existentes”. En otras palabras, las actividades violentas de las pandillas juveniles, como lo demuestran los altos índices de criminalidad y homicidios, son una respuesta directa a sociedades altamente desiguales y a la persistente marginalidad y privación de derechos de los jóvenes.

La violencia extrema se ha vuelto normal en la vida de muchos jóvenes, como lo demuestra la asombrosa tasa de homicidios en El Salvador, Honduras y Guatemala. El Salvador actualmente tiene la tasa de homicidios más alta del mundo (Gagne 2016). En Honduras, los índices de violencia se han disparado desde el golpe militar apoyado por EEUU en 2009. Las instituciones estatales debilitadas, junto con la creciente impunidad criminal, dieron a Honduras el famoso título de “capital mundial del asesinato” a partir de 2012, hasta que fue superada por El Salvador en 2015. América Latina tiene la tasa de homicidios de jóvenes más alta del mundo, y esto es especialmente agudo en Centroamérica (Jones y Rodgers 2007). Los hombres jóvenes entre las edades de 15 a 29 años corren el mayor riesgo de muerte violenta, lo cual es preocupante dado que la cohorte de menos de treinta constituye el grueso del perfil demográfico de la región (Muggah y Aguirre 2013). Debido a que gran parte de esta violencia se dirige a los jóvenes, el académico mexicano Quintana (2010) se ha referido recientemente a esto como un *juvenicidio*, descrito como el exterminio impune de jóvenes (Wright 2013: 833). Quintana (2010) enmarca a estos jóvenes como víctimas de ajustes estructurales y años de abandono estatal, procesos que han devastado los sistemas de apoyo social y las oportunidades para los jóvenes. El término impunidad refiere al hecho de que muy pocos de estos crímenes violentos son investigados o resueltos, quizás por una buena razón: en Honduras, por lo menos 81 abogados fueron asesinados entre 2010 y 2013 (Comisionado Nacional de Los Derechos Humanos 2013).

Dados los factores que empujan a muchos jóvenes hacia la marginación social, limitan las opciones educativas y las oportunidades de empleo y los exponen a altos niveles de violencia, muchos de ellos han decidido irse en busca de seguridad y mejores oportunidades. Además, hay un aspecto adicional e importante en esta historia: muchos jóvenes se están yendo para reunirse con sus padres y madres. Existe una fuerte correlación entre la migración de niños y la migración anterior de

los padres a los EEUU (Donato y Sisk 2015). La reunificación familiar es un factor fuerte de motivación para muchos niños migrantes. Muchos jóvenes migrantes creen que una vez que se reúnan con sus padres en los EEUU, sus vidas van a volverse inconmensurablemente mejores (cf. Nazario 2006). Lamentablemente, este no siempre es el caso.

PERCEPCIONES DEL VIAJE

En lo que se refiere a la migración, los jóvenes juegan roles importantes en la toma de decisiones (Holt 2010; Huijsmans 2011). Muchos consideran cuidadosamente los costos y beneficios de sus viajes basados en su conocimiento de las experiencias de los migrantes en las Américas. Sin embargo, sabemos poco acerca de las percepciones de los jóvenes sobre la migración, antes de sus viajes. Los geógrafos de los niños han abogado durante mucho tiempo por la inclusión de las voces de niños y jóvenes en investigación (Aitken 2001; Holloway y Valentine 2000; Prout y James 1997; Katz 1991; Ruddick 1996). Más recientemente, los académicos han centrado su atención en las experiencias de los niños con la migración y las fronteras (Aitken et al. 2011; Aitken et al. 2014; Akesson 2014; Bhabha 2014; Heidbrink 2014; Terrio 2015; Spyros y Christou 2014). Los niños proporcionan puntos de vista únicos desde los cuales entender cómo se perciben, apropian y circulan los viajes de migración. Los métodos visuales y la narración creativa son particularmente útiles con los niños, en la medida en que les permiten proveer ricos detalles que, de otra manera, pueden resultar difíciles de expresar (Torres y Carte 2014; Sletto y Díaz 2015).

A través de talleres participativos diseñados para explorar las percepciones de los niños sobre la migración en la zona rural de Veracruz, México (una región con alta emigración a los EEUU), encontramos ideas de gran alcance sobre el riesgo, el peligro y la violencia. En la figura 1, Marco Antonio un niño de quinto grado utilizó su dibujo para representar la migración en un tono positivo. Dibujó un niño sonriente, saludando, con una valija, con un autobús y un cielo soleado en el fondo.



Figura 1: Dibujo que representa la visión de un niño de quinto grado de la migración, en los talleres participativos en las comunidades mexicanas de zonas rurales de Veracruz.

Mariana, una estudiante de tercer grado, también era optimista. Ella escribió una historia esperanzadora del sueño americano cumplido:

Había una vez un señor llamado Manuel que era pobre, no tenía dinero. Una noche mientras dormía soñó que estaba en los Estados Unidos. En el puente más grande encontró un tesoro lleno de diamantes y perlas. Cuando despertó se dio cuenta que solo era un sueño. El señor trabajó mucho y juntó mucho dinero que se dijo me iré a los Estados Unidos. Que era muy bonito se compró una casa, ropa, zapatos y se dijo iré al puente más grande del mundo. Al llegar vio un maravilloso tesoro. Regresó a la ciudad pero nunca se dieron cuenta del tesoro, así que el señor dijo me iré de aquí a mi pueblo y le daré a los muchachos del pueblo lo que necesiten. El señor era el más rico de todos, cumplió su sueño y vivió muy feliz. Fin.

Mientras tanto, un niño de quinto grado, Gabriel, escribió la siguiente historia migratoria de dos niños luchando en el desierto mientras trataban de evitar ser tiroteados por “cazadores de migrantes”. Su historia fue titulada “El sueño”:

-Oye Luis, mis pies están sangrando,- decía el primo
 -Sí, y mi cuerpo está lleno de espinas, descansamos un rato, siento que me voy a desmayar- dijo Luis.
 -Ten ánimo, ya hemos caminado 2 días y en 2 más estaremos del otro lado- dijo el primo.
 -Cuidado cuidado- susurró el primo -No hagas tanto ruido porque por toda la zona hay caza-migrantes y si nos ven, nos disparan- dijo el primo.
 -Que bueno que me lo dices porque desconozco (*desconozco*) todos los peligros.- Comentó Luis.

Guadalupe, otra compañera de clase, describió una visión oscura similar de la migración, incluidos los peligros del desierto, nadar en el Río Bravo (Río Grande), “las cercas de alambre de púas que cruzan” y helicópteros y camiones de patrulla fronteriza (Figura 2).

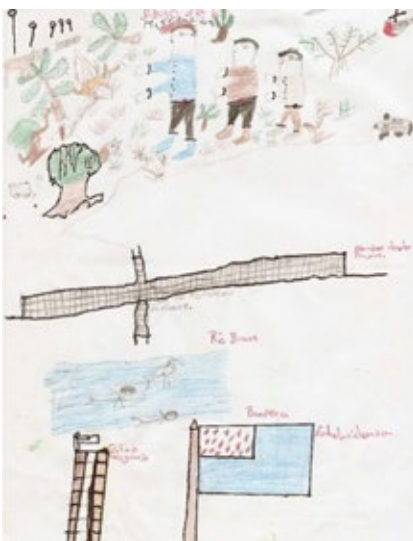


Figura 2: Dibujo de una niña de quinto grado que representa los peligros de la migración. La artista agrega irónicamente cierta leveza colocando escaleras sobre las cercas de alambre de alambre y el comentario “Por favor, use las escaleras”.

Una alumna de tercer grado, Josefina, escribió la historia de un niño de quince años que fue obligado a emigrar por su cuenta después de la muerte de su abuelo, quien fue su cuidador principal:

Había una vez en un pueblo la "loma". Allí vivía un viejito de 74 años llamado Don Beto y un niño llamado Pedro, como de 13 años. Un día martes como a la 9 de la noche se murió su abuelo. Pasaron dos años y Pedro creció y un grupo de señores le dijeron que si no sabía quién se quería ir para Los Estados Unidos. Pedro les preguntó cómo era; y respondió que era bonito, muy grande. Y entonces Pedro les dijo que cuándo se iban, y le dijeron que dentro de siete días. y les dijo cómo te llamas y le dijo, Pedro. Dentro de siete días te vemos en la agencia. Pedro vendió sus animales y cosas. Llegó los 7 días y entonces llegaron. Se fueron. Llegaron y le dijo que allá de qué lado estaban Los Estados Unidos. Pasaron y cada quien jaló por su lado y Pedro y otro amigo se quedaron solos, entonces iban caminando y a lo lejos venía la Patrulla Fronteriza y los vio. Entonces les pidieron los papeles y Pedro contestó: no los traemos. Y los metieron a la cárcel, pero al amigo de Pedro lo mataron.

La historia de Josefina es menos optimista y puso de manifiesto una fuerte desconfianza arraigada en la Patrulla Fronteriza de los EEUU. Los talleres participativos con niños revelaron imaginarios de la migración que oscilaron entre las narraciones rosas y felices de construir nuevas casas de regreso al hogar, de encontrar tesoros en los Estados Unidos, y las historias de padres separados haciendo sus vidas con nuevas familias en *el norte*, de violencia en la frontera y a lo largo del viaje, y hasta de migrantes volviendo a sus hogares en ataúdes. Hay elementos de verdad en todas estas historias. Mientras que algunos migrantes ciertamente tienen experiencias positivas con la migración, la violencia -física, estructural y normalizada- atraviesa el espacio y las fronteras para perdurar como imaginario y como realidad omnipresente en la vida de mucha gente joven.

EL VIAJE

Definitivamente, el viaje a los Estados Unidos está plagado de violencia. Los riesgos relativos que enfrentan los jóvenes a menudo dependen de sus niveles de ingresos. Quienes provienen de hogares prósperos pueden pagarse un vuelo hasta una ciudad en la frontera de México y comprar o alquilar documentos falsos a un *coyote* para contrabandearlos a través de la frontera. Los que tienen menos medios económicos suelen viajar en automóvil. Sin embargo, los jóvenes más pobres deben viajar en bote, autobús, camión, tren y a pie. El viaje en tren es, sin duda, el más peligroso. Muchos jóvenes, especialmente los varones, viajan a bordo de trenes de carga para recorrer miles de kilómetros a través de México. Subir al tren es la parte más difícil, ya que un movimiento poco cuidadoso puede provocar lesiones graves. Un niño de 12 años de edad de El Salvador nos contó que para evitar caerse



Figura 3: Mapa que muestra las rutas que seis jóvenes migrantes no acompañados tomaron a través de América Central y México. Sus viajes duraron entre 3 y 60 días. La línea de puntos representa un vuelo, mientras que la línea discontinua representa un viaje en tren. Este mapa colaborativo se realizó con jóvenes en un centro de detención de inmigrantes en el sur de California.

del tren cuando estaban dormidos, él y su tío se ataron con una correa al techo del furgón en el que viajaron durante 20 días. Viajaron encima de los vagones de metal hasta llegar a la frontera entre EEUU/México atravesando noches heladas y días calurosos del desierto.

Para ingresar a México, los jóvenes centroamericanos primero deben viajar a través de Honduras, El Salvador, y Guatemala, dependiendo de dónde comiencen su viaje. Muchos cruzan la frontera guatemalteca/mexicana a través de Tapachula, Chiapas. Este cruce fronterizo implica navegar un río en precarias balsas hechas de troncos y cámaras de aire de neumáticos, lo cual es peligroso dado que muchos jóvenes no saben nadar. Chiapas es una de las regiones más peligrosas de México y es particularmente conocida por la violencia de los carteles. Esto se debe a que esta frontera estatal no es solo un punto de cruce de inmigrantes, sino también de drogas. En los últimos años, los carteles de la droga mexicanos han ganado poder y control en este estado, y a menudo operan a lo largo de rutas de migración que son habituales. Los inmigrantes indocumentados están particularmente en riesgo de violencia en manos de los carteles. Ellos son objetivos fáciles debido a que viajan sin documentación legal y con todas sus posesiones sobre sus espaldas. De hecho, secuestrar a los migrantes y retenerlos para obtener un rescate se ha vuelto lucrativo. Durante un período de seis meses en 2010, la Comisión Nacional por los Derechos Humanos de México estimó que más de 11.000 migrantes fueron secuestrados por carteles (BBC News 2011). A menudo capturan migrantes en autobuses o trenes y los detienen para rescate, hasta que sus familiares en los EEUU o en sus hogares acuerdan pagar para su liberación. A veces, los carteles trabajan en coordinación con los *coyotes*, para que puedan compartir las ganancias. En un informe de Human Rights Watch, Edwin, de 16 años, explicó cómo su *coyote* trabajaba con el cartel Zeta:

Éramos quince en el grupo. Los 15 fuimos secuestrados... Era la mañana siguiente a la que llegamos. Algunos hombres vinieron al lugar donde estábamos alojados. Algunos tenían armas; otros tenían machetes. Empezaron a amenazarnos. 'Si no conseguimos el dinero, los mataremos'... Tuvimos que pagar el dinero. No había otra manera. Me quemaron con un cable eléctrico para que llamara a mi familia. Yo llamé, y mi familia acordó enviar 43.000 lempiras [aproximadamente \$ 1.950] (HRW 2016: 35).

Junto con el secuestro, los cárteles también han reclutado por la fuerza a migrantes para que cumplan sus órdenes. En un caso particularmente inquietante, los inmigrantes fueron secuestrados y esclavizados para cavar túneles de contrabando de drogas en los EEUU. Fueron mantenidos bajo tierra durante un período de meses hasta que fueron descubiertos por fuerzas militares estadounidenses (Kahn 2014). El resultado es frecuentemente sombrío porque los migrantes se niegan a cooperar con los carteles. En 2010, el cartel Zeta secuestró y detuvo a setenta y dos migrantes latinoamericanos que se encontraban camino a los EEUU. Cuando los migrantes se negaron a cumplir sus órdenes, fueron masacrados. Solo sobrevivió uno de dieciocho años. El daño psicológico de sus viajes a menudo puede ser intenso. Algunos son testigos de una violencia horrible en sus viajes, mientras que otros la experimentan corporalmente. Porque este trauma ocurre en una etapa del desarrollo crítica para los jóvenes, ellos están en riesgo de sufrir daños psicológicos a largo plazo (UNCHR 2014a).

Después de recorrer miles de kilómetros para llegar a la frontera entre EEUU/México, muchos jóvenes esperan pedir asilo al llegar a territorio estadounidense. Ahora bien, desde 2014 llegar a la frontera se ha vuelto aún más difícil para los jóvenes. Tras el "pico" de 2014, México implementó el Plan Frontera Sur, una estrategia integral para control de la inmigración que apuntaba a mejorar la captura, detención y deportación dentro de México. Estados Unidos es un patrocinador clave de este plan y ha donado millones de dólares en equipos, entrenamiento y apoyo (Wilson y Valenzuela 2014). No solo esto ha hecho que sea más difícil hacer el viaje, sino que también se ha vuelto mucho más caro. Muchos migrantes ahora tienen que pagar sobornos en su paso hacia el norte, ya que pagan a la policía mexicana y a las autoridades de migraciones. Sin embargo, una vez que se acercan a la frontera entre EEUU/México, sus sobornos dejan de operar; terminan siendo detenidos por migraciones (Swanson et al. 2015). Los niños centroamericanos ahora pasan semanas o meses detenidos como inmigrantes en México antes de ser deportados a Guatemala, Honduras o El Salvador. De hecho, México ahora detiene a más migrantes centroamericanos que incluso los EEUU; mientras que las aprehensiones estadounidenses de menores no acompañados cayó un 22% en 2015, las aprehensiones mexicanas aumentaron un 70 por ciento (HRW 2016). De hecho, a través de la política pública, la presión política y el apoyo financiero, EEUU ha exteriorizado su política migratoria, extendiendo su propia frontera más lejos hacia el sur (Swanson et al. 2015). Tal como fue afirmado por el Jefe de Patrulla Fronteriza de los Estados Unidos, Michael

Fisher, "La frontera entre México y Estados Unidos es nuestra última línea de defensa" (Miller 2014b).

LA FRONTERA

Para aquellos jóvenes no acompañados que logran eludir a las autoridades de inmigración mexicanas, las dificultades no terminan una vez que llegan a la frontera estadounidense. Desde 1994, ha habido una aceleración de la militarización de la frontera de EEUU. Comenzando con la Operación Gatekeeper, el gobierno de los EEUU ha invertido billones de dólares en fortificar sus 3,145 kilómetros de frontera con México. Hay una gran ironía en la militarización de la tierra que una vez perteneció a México (Nevins 2008). La Ley Frontera Segura (Secure Fence Act) de 2006 permitió duplicar el vallado a lo largo de los 1125 kilómetros de la frontera para detener el tráfico vehicular y peatonal. En San Diego, la frontera consiste en una cerca de diez pies de altura hecha con material militar sobrante, más una valla secundaria de quince pies de altura. En toda la frontera, el número de agentes de las patrullas fronterizas aumentó repentinamente a más de 20.000 (USCBP 2015). Mientras tanto, las áreas de cruce de frontera más habituales son vigiladas mediante torres de control de radio, cámaras de video infrarrojas, sensores de movimiento y drones. Más allá de esto, los gobiernos estatales de EEUU también han invertido en la fortificación de la frontera. En 2014, el Departamento Público de Seguridad de Texas (TDPS) lanzó la operación Seguridad Estricta (Strong Safety), un programa que ha gastado más de cien millones de dólares en el fortalecimiento integral de tierra, aire y mar las 24 horas (TDPS 2015).

A pesar de la intensificación de la vigilancia de la frontera entre EEUU/México, la evidencia sugiere que esta militarización de la frontera no ha ralentizado ni disminuido las tasas globales de migración (Massey et al. 2016).

En lugar de desalentar la migración por completo, los migrantes están buscando áreas más remotas en el desierto y en las regiones montañosas. Pero debido a los altos riesgos de exposición y deshidratación, esto ha llevado a que la tasa de mortalidad de migrantes se triplique desde 1994 (Massey 2005). Según algunas estimaciones, ha habido más de 5.500 muertes desde que comenzó la militarización intensiva de la frontera. Solo en 2012, se encontraron 477 cuerpos de migrantes (Anderson 2013). Con temperaturas tan altas de hasta cincuenta grados centígrados durante los meses de verano y bajo cero, en los meses de invierno, los riesgos de hipo e hipertermia son altos (Slack et al. 2016). Este es especialmente el caso de los jóvenes migrantes, muchos de los cuales llegan solo con la ropa que llevan puesta.

Grupos humanitarios han estado trabajando para prevenir nuevas muertes en la región fronteriza proveyendo y abasteciendo de agua a las estaciones para migrantes. Sin embargo, para evocar el creciente sentimiento anti-inmigrante en el sudoeste de EEUU, el acto de dejar agua para los migrantes se ha convertido en ilegal en el estado de Arizona. En 2008, un voluntario que trabaja para una organización llamada No Más Muertes fue condenado por tirar basura en un refugio

de un parque nacional. La corte argumentó que las botellas de agua eran una amenaza para la fauna del lugar. De hecho, al descubrir las coordenadas de GPS para todas las estaciones de recate de agua de la organización, diecisiete botellas de agua fueron removidas. El voluntario fue sentenciado a un año de trabajos comunitarios y a 300 horas de recolección comunitaria de basura (Cohen 2010).

Estas políticas punitivas coinciden con el aumento generalizado del sentimiento antiinmigrante. En los últimos años, algunos estados han estado tratando de promulgar una legislación más estricta para desalentar la inmigración ilegal. Arizona, Alabama, Georgia, Indiana, Utah y Carolina del Sur afirman que están elaborando proyectos de ley de inmigración más estrictos porque el gobierno federal no está haciendo cumplir las leyes existentes. Uno de los primeros estados en hacerlo fue Arizona, que hizo circular un cartel intitulado "Apoya el Cumplimiento de Nuestra Ley de Barrios Seguros" (Support Our Law Enforcement and Safe Neighborhoods Act) o SB 1070. Este proyecto de ley fue diseñado para hacer la vida más difícil para los inmigrantes indocumentados. Los críticos argumentaron que la ley conducía a incrementar el perfil racial en la medida en que requería que los oficiales de policía determinaran si alguien era sospechoso de tener estatus de inmigrante en cada parada, siempre y cuando existiera una "sospecha razonable" con respecto a la legalidad de la residencia del sospechoso en los EEUU. Esta disposición fue impugnada por el gobierno federal, pero más tarde fue ratificada por un tribunal federal (Liptak 2012). En 2011, Alabama fue más allá de Arizona con la promulgación de la 'Ley de Protección de Ciudadanos y Contribuyentes de Beason-Hammon Alabama' (Beason-Hammon Alabama Taxpayer and Citizen Protection Act) o HB 56, que hace aun más difícil la vida de los migrantes indocumentados. Entre otras medidas draconianas, la ley exigía: verificación del estado migratorio de todos los estudiantes recién matriculados en escuelas públicas desde el jardín de infantes hasta el último grado, criminalización de solicitudes de trabajo no autorizadas y criminalización del alquiler o transporte de inmigrantes indocumentados. Uno de los resultados fue que muchos niños fueron retirados de las escuelas de inmediato, por temor a que las autoridades descubrieran que sus familias estaban en el país sin autorización legal (Associated Press, 2011). En 2013, el gobierno federal anuló muchos de los aspectos más controvertidos de la ley de Alabama (incluidos los tres mencionados anteriormente) basándose en que eran inconstitucionales (Southern Poverty Law Center [SPLC] 2013).

VIOLENCIA COTIDIANA DE LA INMIGRACIÓN A LOS ESTADOS UNIDOS: CUSTODIA, DETENCIÓN, PROCEDIMIENTOS LEGALES Y REPATRIACIÓN

Si navegan con éxito sorteando los peligros del viaje y llegan a Estados Unidos, la mayoría de los niños migrantes no acompañados se presentan ellos mismos a los oficiales de la Patrulla Fronteriza para buscar protección política. Desde este contacto inicial, a través de la custodia, la detección, la detención, la repatriación o el asilo, los niños enfrentan múltiples niveles de violencia estructural en forma manifies-

ta y oculta. Los niños describen las celdas de la Aduana de Frontera y Protección (Customs Border and Protection, CBP) de Texas como la *hielera* -el congelador- debido al intenso frío. Durante la "oleada" de verano de 2014, informaron que estaban tan apretados que tuvieron que ponerse de pie y turnarse para recostarse y dormir. Hay varios informes de guardias que les quitan las chaquetas, que se mofan de ellos, que les proporcionan información falsa, o que usan tácticas engañosas para obtener las firmas en las declaraciones, así como otras numerosas micro-agresiones a los niños. Aunque se supone que no tienen que quedar retenidos bajo custodia más de 72 horas, muchos niños, en particular los centroamericanos, a veces son retenidos por varios días más allá de este límite, inclusive semanas. Este tratamiento ya es atroz, pero el daño causado por las geografías desiguales del sistema legal de los EEUU puede ser mucho más devastador en el largo plazo (Ramji-Nogales et al. 2011; Gonzales 2013; Shoenholtz et al. 2014).

Los niños centroamericanos y mexicanos reciben un trato muy diferente a pesar de que a menudo enfrentan circunstancias similares de brutalidad de pandillas, violencia por drogas, tráfico de drogas, comercio sexual, contratación de servidumbre y otras formas de abuso. La Ley de Reautorización de protección de Víctimas de trata de 2008 (Trafficking Victims Protection Reauthorization Act, TVPRA) requiere que todos los menores no acompañados, independientemente de su nacionalidad, sean examinados como posibles víctimas de la trata de personas. Esto no se aplica en la práctica a los niños mexicanos que, en la mayoría de los casos, son inmediatamente retirados y repatriados después de su detención (Cavendish y Cortazar 2011; UNCHR 2014a y b). Debido a un acuerdo de repatriación binacional previamente negociado, los agentes de la patrulla fronteriza de Seguridad Nacional de los EEUU examinan a los jóvenes mexicanos dentro de las 48 horas posteriores a su llegada. Si los agentes determinan que no hay riesgo de trata o persecución y el niño es "capaz de regresar voluntariamente", estos jóvenes son inmediatamente removidos y repatriados a través de la frontera. En 2013, el 95,5 por ciento de todos los niños mexicanos fueron enviados a su país, eliminando así cualquier oportunidad de búsqueda de alivio o protección garantizada por la TVPRA (UNCHR 2014b). Un informe de la Agencia de la ONU para Refugiados (UNCHR 2014b) expresó serias preocupaciones porque los agentes de la Patrulla Fronteriza de los EEUU actuaban como "adjudicadores de facto" de las solicitudes de asilo y socorro de niños, a menudo rechazando y devolviendo a los niños mexicanos con reclamos legítimos. El hecho de que los agentes de Patrulla Fronteriza realicen la inspección de asilo viola la simple condición de conflicto de intereses. Salvo raras excepciones, los agentes de la Patrulla Fronteriza de EEUU carecen de capacitación para hacer este tipo de trabajo con los niños.

El tratamiento diferencial de los niños mexicanos está en parte basado en la afirmación de que los niños serán entregados a autoridades mexicanas de seguridad. Sin embargo, las organizaciones de derechos humanos sugieren que muchos niños no son entregados a sus hogares de manera segura (Cavendish y Cortazar 2011; Thompson 2008), sino que terminan en las calles de las ciudades fronterizas mexicanas donde son proclives a la servidumbre forzada, la prostitución,

el reclutamiento de los cárteles de droga y la trata de personas. Dado el pequeño tamaño de los niños y su gran capacidad para tomar altos riesgos, los niños deportados son cada vez más percibidos como candidatos para el contrabando de personas (UNCHR 2014a). Los *Coyotes* saben que si capturan a estos *niños del circuito* serán simplemente devueltos a las 48hs., dejándolos atrapados en un círculo vicioso con pocos recursos listos para continuar trabajando para los contrabandistas (Washington Office on Latin America 2015). Más aun, hay informes recientes de que algunos de estos niños están siendo retenidos durante meses bajo custodia de los EEUU para reunir información y hacer inteligencia sobre los carteles a través de un programa poco conocido de "Contrarreferencia Juvenil" (Juvenile Referrals), que los pone bajo riesgo de ser atacados por los carteles al momento de su liberación (Partlow 2015).

A diferencia de los niños mexicanos, los migrantes de centroamérica son colocados bajo la custodia de la Oficina de Reasentamiento de Refugiados (Office of Refugee Resettlement [ORR] 2015). Durante un período de detención promedio de 35 días (Goździak 2015) los niños son evaluados, sometidos a procedimientos de deportación y detenidos en un asilo hasta que son tutelados por familiares o amigos con los que residen mientras esperan que sus casos sean definidos por los tribunales de inmigración de los EEUU. Con el reciente aumento de niños migrantes en el verano de 2014, el Departamento de Justicia ordenó que los tribunales de inmigración aceleren los casos de niños y familias no acompañados. Estos llamados "cohetes" hacen que sea aún más difícil para los jóvenes obtener abogados que trabajen en forma gratuita. Los niños de tan solo tres años de edad aparecen ahora solos ante los jueces de inmigración -el tribunal presume que son perfectamente capaces de representarse a sí mismos. Sin derechos formales o acceso a representación legal y asesoramiento, tienen pocas posibilidades de ganar sus casos. El asilo es notoriamente difícil de obtener, incluso para los sobrevivientes de violencia espantosa, ya que los solicitantes deben proporcionar pruebas de un temor a la persecución bien fundado debido a su pertenencia a un grupo específico (raza, religión, nacionalidad, sexualidad, etc.). No es suficiente sufrir violencia y miedo al retorno para calificar para ser asilado. Incluso para aquellos que cumplen estos criterios, muchos -especialmente niños- no son capaces de expresar de una manera "legalmente" correcta lo traumático de sus experiencias cuando son interrogados por los oficiales de la Patrulla Fronteriza en contextos estériles como las oficinas de campo, los centros de detención, las salas de la corte (McKinnon 2009; Shoeholtz et al. 2014; UNCHR 2014 a y b).

También hay geografías desiguales de resultados legales fundadas en el acceso a abogados y la ubicación de los tribunales. Rogers (2015) informa que el 88 por ciento de las órdenes de remoción emitidas desde julio de 2014 han sido dirigidas a niños sin abogados. Además, las posibilidades de asistencia y socorro de los niños son mucho menores en Carolina del Norte, Texas y Georgia si son comparadas con California, Florida o Nueva York. Con esta perspectiva más bien sombría, algunos "desaparecen" en las filas de los millones de inmigrantes indocumentados en los EEUU, a pesar de las solicitudes válidas de asilo u otras

formas de ayuda, como la visa especial para jóvenes inmigrantes (Special Immigrant Juvenile visa, SIJ). Muchos otros son deportados a sus lugares de origen con poca consideración hacia su seguridad. Grupos de derechos humanos argumentan que la repatriación pone a los niños en riesgo extremo, cuando muchos de ellos están huyendo de las pandillas y otras formas de violencia severa (HRW 2014). Las tasas de homicidios en América Central se encuentran entre las más altas del mundo y los niños deberían tener la oportunidad de presentar un caso informado de asilo. Las Naciones Unidas emitieron recientemente un llamamiento a los EEUU para que traten a los niños migrantes no acompañados como refugiados de un conflicto armado, dado que el 58 por ciento consideró estar “desplazado por la fuerza” (UNCHR 2014a y 2014c).

Otro de los resultados críticos de la reciente ola de niños y familias inmigrantes en 2014 fue el retorno de la costosa y ampliamente repudiada práctica de la administración de Obama de detención de familias inmigrantes. Sumadas a las instalaciones en Artesia, Nuevo México y Karnes, Texas, una nueva instalación de 2400 camas abrió sus puertas en Dilley, Texas en 2014. En palabras de Antonio Ginatta, Director para EEUU del Programa Human Rights Watch, “No hay nada como entrar en una prisión y lo primero que escuchas es un bebé que está llorando. Dos cosas que nunca deberían ir juntas. Nunca jamás” (Lutheran Immigration and Refugee Service and Women’s Refugee Commission 2014: 1). Mujeres y niños que no cometieron ningún crimen más que cruzar la frontera sin una autorización legal y que no representan un riesgo de fuga o seguridad están siendo retenidos en centros de detención privados, sin fines de lucro, rurales, que parecen una prisión, bajo una regla “sin fianza, no hay liberación” o exigiendo bonos exorbitantes por meses. A diferencia de los menores no acompañados que son por lo general liberados por tutores tan pronto como pueden (aunque esto pueda durar meses), estos niños son encarcelados con sus madres, a menudo indefinidamente (Figura 4).



Figura 4: Tarjeta de identificación de niños del centro de detención del Condado de Karnes para mujeres y niños inmigrantes (Fuente: Refugee and Immigrant Center for Education and Legal Services (RAICES), Texas).

Mientras se encuentran en estos centros de detención, las mujeres y los niños tienen un acceso inadecuado a la atención médica y legal, y en algunos casos son objeto de violencia sexual y otras formas de abuso. La Corte de Acceso a los Registros Transaccionales de la Universidad de Syracuse (TRAC) que tiene una base de datos de cada caso determinó que, incluso con una selección de asilo de “temor creíble” positivo, el 98.5 por ciento de las mujeres con hijos que carecen de representación legal recibieron órdenes de deportación. Del pequeño

número de casos con abogados, solo una cuarta parte pudo quedarse (TRAC 2015). En una declaración reciente publicada por 20 madres con niños detenidos en la ciudad de Karnes, ellas expusieron los numerosos sufrimientos físicos y psicológicos sufridos por sus hijos durante la detención. Citando los muchos casos de mujeres y niños asesinados durante la deportación, ellas suplicaron: "Por favor, ayúdenos, no queremos volver a esa vida de violencia en nuestros países, queremos vivir en paz con nuestros hijos" (End Family Detention 2015). Muchas de estas mujeres se unieron a una huelga de hambre de 27 madres en ese mismo establecimiento. En otro acto de violencia estructural y corporal, en lugar de investigar las condiciones que llevaron a las detenidas a medidas tan desesperadas, ICE tomó represalias contra estas mujeres manteniéndolas en régimen de aislamiento, transfiriéndolas a instalaciones apartadas y amenazándolas con ser deportadas (Foley 2015).

CONCLUSIÓN

Los niños migrantes enfrentan tremendos niveles de violencia en sus vidas. En este documento, argumentamos que debemos adoptar una comprensión más amplia y espacial de la violencia para considerar cómo las políticas y prácticas estatales llegan más allá de las fronteras nacionales para impactar negativamente en las vidas de los niños migrantes. Para los niños migrantes no acompañados, la violencia se ha vuelto transnacional, permea sus experiencia de vida a través del tiempo y el espacio. La violencia es un acompañamiento permanente de los niños migrantes, incluso antes de que emigren, pero especialmente durante la compañía de contrabandistas, cárteles, oficiales de patrulla fronteriza, así como de complejos sistemas legales que involucran la aprehensión, la custodia, la evaluación, la detención, y la repatriación. La deslegitimación de interpretaciones más amplias de la violencia, o la aceptación de la violencia en las vidas de los niños centroamericanos y mexicanos como una condición existencial y normalizada, vuelve invisible la experiencia de sufrimiento de estos niños. La inevitabilidad de la violencia se convierte en parte de un discurso de sentido común sobre la región que permite la indiferencia ante la difícil situación de los niños migrantes.

Además, si la violencia en las vidas de los niños se descontextualiza y se normaliza, nadie puede ser responsabilizado (Tyner e Inwood 2014). Muchos ciudadanos estadounidenses pueden optar por encogerse de hombros porque la culpa está en otra parte. No es su problema, porque la "violencia no es nueva". Este enfoque evita la responsabilidad y permite un desapego emocional que puede justificar otras formas de daños como deportar a niños traumatizados bajo condiciones de inseguridad, permitir que niños de tres años 'se defiendan' a sí mismos ante la corte de justicia, tener bebés y niños pequeños en centros de detención de inmigrantes, o mantener a los niños en la *hielera* después de viajes desgarradores y horrorosos.

Una narrativa alternativa a la problemática de la violencia conduciría a reconocer el rol significativo que los EEUU han jugado al exacerbar la desigualdad en la región a través de décadas de intervención económi-

ca y política. La violencia experimentada por jóvenes migrantes mexicanos y centroamericanos está situada en historias y geografías más amplias que han sido moldeadas por las políticas y prácticas de los EEUU. Con una contextualización más matizada, tal vez podamos movernos hacia una ética del cuidado y la responsabilidad que se expanda espacialmente (Lawson, 2008). En lugar de hacer la vista gorda a los miles de niños que actualmente se amontonan en los centros de detención mexicanos a instancias de los programas financiados por los EEUU, podemos identificar a los actores, la estructuras de poder y las políticas implicadas en la perpetuación de la migración de niños y sus experiencias transnacionales de violencia. Solo a través de una posición de responsabilidad y compromiso es posible abordar los profundos desafíos asociados con la migración de los niños en las Américas abriendo nuevos compromisos éticos y enfoques más progresistas y humanos.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias al generoso apoyo del Programa de Ciencias del Espacio y Geografía de La Fundación Nacional de Ciencias (Award #0547725/#1005927), y el Programa de becarios de la Universidad de Texas en Austin Harrington, el Colegio de Artes Liberales (COLA) y el Instituto de Estudios Latinoamericanos Teresa Lozano Long (LLILAS). También queremos agradecer a nuestra asistente de investigación Azalia Hernandez, Alana Nelson y Alicia Torres Geary, así como a nuestros colegas Sharlene Mollett y Christopher Gaffney por sus valiosos comentarios para este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitken, S. C. 2001. *Geographies of Young People: The Morally Contested Identity*. London and New York: Routledge.
- Aitken, S. C., K. Swanson, F. Bosco, and T. Herman. 2011. *Young People, Border Spaces and Revolutionary Imaginations*. London and New York: Routledge.
- Aitken, S.C., K. Swanson, and E.G. Kennedy. 2014. "Unaccompanied migrant children and youth: navigating relational borderlands." In *Children and Borders* edited by Spyros Spyrou and Miranda Christou, 214-239. London: Palgrave MacMillan UK.
- Akesson, B., 2014. Arrested in place: Palestinian children and families at the border. In *Children and Borders* edited by Spyros Spyrou and Miranda Christou, 81-98. London: Palgrave MacMillan UK.
- American Immigration Council. 2014. Children in Danger: A Guide to the Humanitarian Challenge at the Border. Special Report.
- Anderson, St. 2013. How many more deaths? The moral case for a temporary worker program. Policy Brief, National Foundation for American Policy (NFAP), Arlington, VA. (<http://www.nfap.com/pdf/NFAP%20Policy%20Brief%20Moral%20Case%20For%20a%20Temporary%20Worker%20Program%20March%202013>).

- pdf) [Accessed 9 June 2016].
- Associated Press. 2011. Alabama: Many Immigrants Pull Children From Schools. *The New York Times*. (http://www.nytimes.com/2011/10/01/us/alabama-many-immigrants-pull-children-from-schools.html?_r=1and) [Accessed 9 June 2016].
- BBC News. 2011. Over 11,000 migrants abducted in Mexico. (<http://www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-12549484>) [Accessed 9 June 2016].
- Bhabha, J., 2014. *Child Migration and Human Rights in a Global Age*. Princeton: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. and J. Passeron. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourgois, P. 2001. The Power of Violence in War and Peace: Post-Cold War Lessons from El Salvador. *Ethnography* 2(5): 5-34.
- Bourgois, P. 2009. "Recognizing invisible violence. A thirty year ethnographic retrospective." In *Global Health in Times of Violence*, edited by Barbara Rylko-Bauer, Linda Whiteford, and Paul Farmer, 18-40. Santa Fe: School of Advanced Research Press.
- Carpenter, T. G. 2014. The child migrant crisis is just the latest disastrous consequence of America's drug war. *The Washington Post*. (<https://www.washingtonpost.com/news/the-watch/wp/2014/07/21/the-child-migrant-crisis-is-just-the-latest-disastrous-consequence-of-americas-drug-war/>) [Accessed 14 April 2016].
- Cavendish, B. and M. Cortazar. 2011. Children at the Border: The Screening, Protection and Repatriation of Unaccompanied Mexican Minors. (<http://appleseednetwork.org/wp-content/uploads/2012/05/Children-At-The-Border1.pdf>) [Accessed 1 March 2015].
- Cohen, A. 2010. The crime of giving water to thirsty people. *Time Magazine*. (<http://content.time.com/time/nation/article/0,8599,2016513,00.html>) [Accessed 9 June 2016].
- Comisionado Nacional de Los Derechos Humanos (CONADEH). 2013. *Informe anual sobre el Estado General de los Derechos Humanos en Honduras*. Tegucigalpa: Republica de Honduras. CONADEH.
- Department of Homeland Security (DHS). 2014. An Open Letter to the Parents of Children Crossing Our Southwest Border. (<https://www.gov/news/2014/06/23/open-letter-parents-children-crossing-our-southwest-border>) [Accessed 8 June 2016].
- Donato, K. M. and B. Sisk. 2015. Children's Migration to the United States from Mexico and Central America: Evidence from the Mexican and Latin American Migration Projects. *Journal on Migration and Human Security*, 3(1): 59-79.
- End Family Detention. 2015. Statement by 20 Families Held at the Karnes Family Prison in Texas. (<http://endfamilydetention.com/statement-by-20-families-held-at-karnes/>) [Accessed 9 June 2016].
- Fanon, F. 1963. *The Wretched of the Earth*. New York: Grove.
- Farmer, P. 1996. On Suffering and Structural Violence: A View from Below. *Daedalus*, 125,(1): 261-283.
- _____. 2004. An anthropology of structural violence. *Current Anthropology*, 45(3): 305-317.
- Fluri, J. 2009. Geopolitics of gender and violence 'from below'. *Political*

- Geography*, 28: 259-265.
- Foley, E. 2015. Detained Immigrant Women Claim Retaliation for Hunger Strike. Huffington Post. http://www.huffingtonpost.com/entry/immigrant-detention-hunger-strike_us_563918c3e4b0307f2caaf975 [Accessed 17 October 2016].
- Gagne, D. 2016. InSight Crime's 2015 Latin America Homicide Round-up. (<http://www.insightcrime.org/news-analysis/insight-crime-homicide-round-up-2015-latin-america-caribbean>) [Accessed 9 June 2016].
- Galtung, J. 1969. Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research* 6(3): 167- 191.
- Gonzales, A., 2013. *Reform Without Justice: Latino Migrant Politics and the Homeland Security State*. Oxford University Press.
- Goździak, E. M. 2015. What Kind of Welcome? Integration of Central American Unaccompanied Children Into Local Communities. Washington, D.C.: Institute for the Study of International Migration at Georgetown University.
- Gregory, D. and A. Pred (Eds.). 2007. *Violent Geographies. Fear, Terror, and Political Violence*. New York: Routledge.
- Heidbrink, L. 2014. *Migrant Youth, Transnational Families, and the State Care and Contested Interests*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hernández-Hernández, O.M and M.E. Ramos Tovar (Eds). 2014. *Migrantes Allá y Acá. Mujeres y Hombres en Estados Unidos y el Noreste de México*. México D.F.: Porrúa, Gobierno de Tamaulipas, UANL México.
- Herridge, C. Fox News. 2014. Misperceptions About U.S. Immigration Policy Behind Surge of Illegal Children, Report Says. (<http://www.foxnews.com/politics/2014/07/16/misperceptions-about-us-immigration-policy-behind-surge-illegal-children-report/>) [Accessed DATE].
- Holloway, S. L. and G. Valentine. 2000. Children's geographies and the new social studies of childhood. In *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, pp. 1-26/ New York: Routledge.
- Holt, L. (Ed.). (2010). *Geographies of children, youth and families: an international perspective*. New York: Routledge.
- Huijsmans, R. 2011. Child migration and questions of agency. *Development and Change*, 42(5): 1307-1321.
- Human Rights Watch (HRW). 2014. "You Don't Have Rights Here" US Border Screening and Returns of Central Americans to Risk of Serious Harm. San Francisco: Human Rights Watch. (http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/us1014_web_0.pdf) [Accessed 9 June 2016].
- _____. 2016. Closed Doors: Mexico's Failure to Protect Central American Migrant and Refugee Children. (https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/mexico0316web_0.pdf)[Accessed 18 April 2016].
- Hyndman, J. and A. Mountz. 2007. "Refuge or refusal: the geography of exclusion." In *Violent Geographies. Fear, Terror, and Political Violence*. D. Gregory and A. Pred (eds.), pp. 77- 92. New York: Routledge.

- Jackiewicz, E.L. and L. Quiquívix. 2016. Cycles of economic change: political economy from neo-colonialism to the Bolivarian revolution. *Placing Latin America: Contemporary Themes in Geography*. E.L. Jackiewicz and F.J. Bosco (eds.), pp. 39-51. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Jones, G. A. and D. Rodgers. 2007. *Researching Youth and Violence in Central America: Participatory Methodologies*. Hoboken: Blackwell.
- Kahn, C. 2014. Tijuana prisoner: I was forced to dig drug tunnel to San Diego. *National Public Radio*. (<http://www.npr.org/blogs/parallels/2014/02/06/271141299/prisoner-i-was-forced-to-dig-a-tunnel-from-tijuana-to-san-diego>) [Accessed 9 June 2016].
- Katz, C. 1991. Sow What You Know: The Struggle for Social Reproduction in Rural Sudan. *Annals of the Association of American Geographers*, 81:488-514.
- Kennedy, E. American Immigration Council. 2014. No Childhood Here: Why Central American Children are Fleeing Their Homes. (<http://www.immigrationpolicy.org/perspectives/no-childhood-here-why-central-american-children-are-fleeing-their-homes>) [Accessed 18 April 2016].
- Lawson, V. 2007. Presidential Address: Geographies of Care and Responsibility. *Annals of the Association of American Geographers*, 97(1): 1-11.
- Liptak, A. 2012. Blocking Parts of Arizona Law, Justices Allow Its Centerpiece. *The New York Times*. (http://www.nytimes.com/2012/06/26/us/supreme-court-rejects-part-of-arizona-immigration-law.html?_r=0) [Accessed 9 June 2016].
- Lutheran Immigration and Refugee Service and Women's Refugee Commission (LIRSWRC). 2014. Locking Up Family Values, Again. Family Detention Report.
- Markon, J. 2016. Can a 3-year old represent herself in immigration court? This judge thinks so. *The Washington Post*. (https://www.washingtonpost.com/world/national-security/can-a-3-year-old-represent-herself-in-immigration-court-this-judge-thinks-so/2016/03/03/5be59a32-db25-11e5-925f-1d10062cc82d_story.html) [Accessed 14 April 2016].
- Massey, D. 2005. Backfire at the Border. Why Enforcement without Legalization Cannot Stop Illegal Immigration. Trade Policy Analysis, The CATO Institute, 29.
- Massey, D., J. Durand, and K. Pren. 2016. Why Border Enforcement Backfired. *American Journal of Sociology*, 121(5): 1557-1600.
- McKinnon, S. 2009. Citizenship and the Performance of Credibility: Audiencing Gender- Based Asylum Seekers in US Immigration Courts. *Text and Performance Quarterly*, 29(3): 205-221.
- Menjívar, C. and L. Abrego. 2012. Legal Violence: Immigration Law and the Lives of Central American Immigrants. *American Journal of Sociology*, 117: 1380-1421.
- Miller, J. 2015. Donald Trump defends calling Mexican immigrants "rapists." *CBS News*. (<http://www.cbsnews.com/news/election-2016-donald-trump-defends-calling-mexican-immigrants-rapists/>) [Accessed 19 April 2016].

- Miller, T. 2014. The U.S.-Central American Border. North American Congress on Latin America (NACLA). (<http://nacla.org/blog/2014/1/31/us-central-american-border>) [Accessed 18 October 2016].
- Miller, T. 2014b. Mexico: The US Border Patrol's Newest Hire. AlJazeera America. (<http://america.aljazeera.com/opinions/2014/10/mexico-us-borderpatrolsecurityimmigrants.html>) [Accessed 18 October 2016].
- Muggah, R. and K. Aguirre. 2013. *Assessing and responding to youth violence in Latin America: Surveying the evidence*. Rio de Janeiro: IGARAPE Institute. (<http://www.worldwewant2015.org/file/302730/download/328436>) [Accessed 9 June 2016].
- Nazario, S. 2006. *Enrique's Journey*. New York: Random House.
- Nevins, J. 2008. *Dying to Live*. San Francisco: Open Media/City Lights Books.
- Office of Refugee Resettlement (ORR). "About Unaccompanied Children's Services." Washington, D.C.: ORR, (<http://www.acf.hhs.gov/programs/orr/programs/ucs/about#facts>) [Accessed: 23 March 2015].
- Pain, R. 2010. The new geopolitics of fear. *Geography compass*. 4(3): 226-240.
- Partlow, J. 2015. Mexican Kids held for months as punishment for border-crossing. The Washington Post. (http://www.washingtonpost.com/world/the_americas/mexican-kids-held-for-months-as-punishment-for-border-crossing/2015/03/10/311d319a-b2f2-11e4-bf39-5560f3918d4b_story.html) [Accessed: 11 March 2015]
- Prout A. and A. James. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7-33). Washington: Falmer Press.
- Quintana, V. M. 2010. Modelo juvenicidio. La Jornada. (<http://www.jornada.unam.mx/2010/02/05/opinion/017a2pol>) [Accessed 9 June 2016].
- Ramji-Nogales, J., A. Schoenholtz, and P. Schrag, 2011. *Refugee Roulette: Disparities in Asylum Adjudication and Proposals for Reform*. New York: NYU Press.
- Rogers, D. Child Migrants Face New Crisis: Uneven Justice. 2015. Politico. (<http://www.politico.com/story/2015/03/child-migrants-face-new-crisis-uneven-justice-115790.html>) [10 June 2016].
- Rodgers, D. 2009. Slum wars of the 21st century: gangs, Mano Dura and the new urban geography of conflict in Central America. *Development and Change*, 40: 949-976.
- Ruddick, S. 1996. *Young and Homeless in Hollywood: Mapping Social Identities*. New York: Routledge.
- Scheper-Hughes, N. 1993. *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*. Berkeley : University of California Press.
- Scheper-Hughes, N, and P. Bourgois. 2004. "Introduction: Making Sense of Violence." In *Violence in War and Peace*, pp. 1-31. Malden: Blackwell.
- Geography Schoenholtz, A.I., Schrag, P.G. and Ramji-Nogales, J., 2014.

- Lives in the Balance: Asylum Adjudication by the Department of Homeland Security*. New York: NYU Press.
- Slack, J., D. E. Martínez, A. E. Lee, and S. Whiteford. 2016. The Geography of Border Militarization: Violence, Death and Health in Mexico and the United States. *Journal of Latin American Geography* 15(1): 7-32.
- Sletto, B. and O. O. Diaz. 2015. Inventing space in the *cañada*: Tracing children's agency in Los Platanitos, Santo Domingo, Dominican Republic. *Environment and Planning A*, 7: 1680-1696.
- Southern Poverty Law Center (SPLC). 2013. SPLC victorious against Alabama anti-immigrant law. (<http://www.splcenter.org/get-informed/news/civil-rights-coalition-victorious-in-suit-against-alabama-s-anti-immigrant-law>) [Accessed 9 June 2016].
- Springer, S. 2012. Neoliberalising Violence: of the Exceptional and the Exemplary in Coalescing Moments. *Area*, 44(2): 136-143.
- Spyrou, S. and M. Christou. 2014. *Children and Borders*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Swanson, K., R. Torres, A. Thompson, S. Blue and O.M. Hernández Hernández. 2015. A Year After Obama Declared a "Humanitarian Situation" at the Border, Child Migration Continues. North American Congress on Latin America (NACLA). (<https://nacla.org/news/2015/08/27/year-after-obama-declared-%E2%80%9CHumanitarian-situation%E2%80%9D-border-child-migration-continues>) [Accessed June 8, 2016].
- Terrio, S. 2015. *Whose Child am I? Unaccompanied, Undocumented Children in US Immigration Custody*. Oakland: University of California Press.
- Texas Department of Public Safety (TDPS). 2015. Operation Strong Safety Report Highlights Criminal Activity, Vulnerabilities Along Border. (http://www.dps.texas.gov/director_staff/media_and_communications/2015/pr031015.htm) [Accessed 11 February 2013].
- Thompson, A. 2008. A Child Alone and Without Papers: A Report on the Return and Repatriation of Unaccompanied Undocumented Children by the United States. Austin, TX: Center for Public Policy Priorities (CPPP).
- Torres, R.M. and L. Carte. 2014. Community Participatory Appraisal in Migration Research: Connecting Neoliberalism, Rural Restructuring and Mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 39, (1): 140-154.
- Transactional Records Access Clearinghouse (TRAC). 2015. Representation is Key in Immigration Proceedings Involving Women with Children. (<http://trac.syr.edu/immigration/reports/377/>) [Accessed 18 February 2015].
- Tyner, J. 2012. *Space, Place, and Violence: Violence and the Embodied Geographies of Race, Sex, and Gender*. New York: Routledge.
- Tyner, J. and J. Inwood. 2014. Violence as Fetish: Geography, Marxism, and Dialectics. *Progress in Human Geography*, 38(6): 771-784.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). 2014a. Children on the Run. Special Report. (<http://www.unhcr.org/en-us/children-on-the-run.html>) [Accessed 9 June 2016].

- _____. 2014b. Confidential Report: Findings and Recommendations Relating to the 2012-2013 Mission to Monitor the Protection of Mexican Unaccompanied Children Along the US-Mexico Border. (http://americanimmigrationcouncil.org/sites/default/files/UNHCR_UAC_Monitoring_Report_Final_June_2014.pdf) [Accessed 9 June 2016].
- _____. 2014c. UNHCR Calls for Continued Access to Asylum Procedures for Children Fleeing Violence in Central America. (<http://www.unhcr.org/about-us/background/5730cbde7/unhcr-calls-for-continued-access-to-asylum-procedures-for-children-fleeing.html>) [Accessed 9 June 2016].
- United States Customs and Border Protection (USCBP). 2016. United States Border Patrol Southwest Family Unit Subject and Unaccompanied Alien Children Apprehensions Fiscal Year 2016. (<https://www.cbp.gov/newsroom/stats/southwest-border-unaccompanied-children/fy-2016>) [Accessed 18 October 2016].
- _____. 2015. Facts & Figures. (<https://www.cbp.gov/border-security/along-us-borders/border-construction/background-history-and-purpose/facts-figures>) [Accessed 9 June 2016].
- Wacquant, L. 2004. Response to: Farmer PE (2004) An anthropology of structural violence. *Current Anthropology*, 45: 322.
- Washington Office on Latin America (WOLA). 2015. Video and Report. Mexican Migrant Children Forgotten at the Border. (http://www.wola.org/video/mexican_migrant_children_forgotten_border) [Accessed 9 June 2016].
- Watt, P. and R. Zepeda. 2012. *Drug was Mexico: Politics, neoliberalism and Violence in the New Narcoeconomy*. King Cross: Zed Books.
- Wilson, C. and P. Valenzuela. Wilson Center, Mexico Institute. 2014. Mexico's Southern Border Strategy: Programa Frontera Sur. (https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/Mexico_Southern_Border_Strategy.pdf) [Accessed 18 April 2016].
- Wong, T. K. Washington, D.C.: Center for American Progress. 2014. Statistical Analysis Shows that Violence, Not Deferred Action, Is Behind the Surge of Unaccompanied Children Crossing the Border. (<https://www.americanprogress.org/issues/immigration/news/2014/07/08/93370/statistical-analysis-shows-that-violence-not-deferred-action-is-behind-the-surge-of-unaccompanied-children-crossing-the-border/>) [Accessed 1 March 2015].
- Woon, C. Y. 2013. For "emotional fieldwork" in critical geopolitical research on violence and terrorism. *Political Geography*, 33: 31-41.
- World Bank. 2016. Poverty and Equity. Latin America and Caribbean. (<http://povertydata.worldbank.org/poverty/region/LAC>) [Accessed 18 October 2016].
- World Bank. 2016b. Gini Coefficient (World Bank Estimate). (<http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=SV&view=map&year=2014>) [Accessed 18 October 2016].
- Wright, M. W. 2013. Femicidio, narcoviolenza, capitalismo, impunidad: the feminist fight on Mexico's border. *Environment and Planning D: Society and Space*, 31(5): 830-845.
- Wright, M. W. 2011. Necropolitics, narcopolitics and femicide: Gendered Violence on the Mexico-US border. *Signs* 36(3): 707-731.

Zilberg, E. 2011. *Space of Detention: The Making of a Transnational Gang Crisis between Los Angeles and San Salvador*. Durham: Duke University Press.





Tramas/*Maepova*

Reseñas
Resenhas
Reviews



Descripción de la ludopatía en Salta

Descrição da ludopatia em Salta

Description of pathological gambling in Salta

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
14 de agosto de 2018

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
22 de abril de 2019

Maximiliano Alesanco-Toffoli

Universidad Católica de Salta
Salta / Argentina
maxialesanco@yahoo.com.ar

Mariana Torre-Jiménez

Universidad Católica de Salta
Salta / Argentina
marianatorresj@yahoo.com.ar

Walter Caravotta

Universidad Católica de Salta
Salta / Argentina
caravottawalter@hotmail.com

Javier Zuviría

Ente Regulador del Juego de Azar
Gobierno de la Provincia de Salta
Salta / Argentina
javierzuviria@yahoo.com.ar

Andrea Temporetti

Ente Regulador del Juego de Azar
Gobierno de la Provincia de Salta
Salta / Argentina
andreatemporetti@hotmail.com

Jimena Mendoza

Ente Regulador del Juego de Azar
Gobierno de la Provincia de Salta
Salta / Argentina
jimymendoza@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo se llevó a cabo durante el período del año 2016, de forma conjunta entre investigadores de la Universidad Católica de Salta, a través del Consejo de Investigaciones y el Ente Regulador del Juego de Azar de la Provincia de Salta, dentro del área del Programa de Prevención de la Adicción al Juego. La misma tiene como marco teórico de referencia el psicoanalítico de orientación lacaniana. Ésta describe, a partir de los datos recabados, asentados en un sistema informático especialmente diseñado para el 0800 del programa arriba citado, de 702 entrevistas telefónicas semidirigidas, con la finalidad de detectar las particularidades de las personas que tienen una adicción al juego,

en relación a la edad promedio en que un sujeto inicia una adicción al juego y los motivos por los cuales supone lo llevaron a jugar. Al mismo tiempo, se realizó estudios de casos, tomados al azar.

Palabras claves: ludopatía, juego patológico, psicoanálisis, adicción.

Resumo

Este trabalho foi realizado durante o ano de 2016, em conjunto com pesquisadores da Universidad Católica de Salta, através do Conselho de Pesquisa e do Ente Regulador del Juego de Azar da Província de Salta e dentro da área do Programa de Prevención de la Adicción al Juego. O mesmo, tem como marco teórico referencial a psicanálise de orientação lacaniana. Assim, descreve, com base nos dados coletados instalados em um sistema de informática, especialmente elaborado para O800 do programa citado acima, 702 entrevistas telefônicas semiestruturadas. Estas entrevistas, têm o objetivo de detectar as particularidades das pessoas viciadas em jogos de azar, a relação com a idade média em que um sujeito começa um vício no jogo e as razões pelas quais supõem que o levaram a jogar. Ao mesmo tempo, foram realizados estudos de casos tomados aleatoriamente.

Palavras-chave: ludopati, dependência do jogo, psicanálise, vício.

Abstract

This work was carried out during the period of 2016, jointly by researchers from the Universidad Católica de Salta, through the Research Council and the Ente Regulador del Juego de Azar of the Province of Salta, within the area of the Programa de Prevención de la Adicción al Juego. The theoretical framework of reference is the Psychoanalytic of Lacanian orientation. This describes, based on the data collected, settled in a computer system specially designed for O800 of the aforementioned program, 702 semi-directed telephone interviews, in order to detect the particularities of people who have an addiction to gambling, in relation to the average age in which a subject begins an addiction to the game and the reasons for which suppose they took him to play. At the same time, case studies were carried out, taken at random.

Keywords: pathological, pathological game, psychoanalysis, addiction.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se llevó a cabo durante el año 2016, en forma conjunta entre investigadores de la Universidad Católica de Salta¹, a través de su Concejo de Investigaciones y el Ente Regulador del Juego de Azar de la Provincia de Salta, dentro del marco del Programa de Prevención de la Adicción al Juego. La misma tuvo como

¹ La investigación se realizó en el marco de los proyectos de Investigación financiados a través del Consejo de Investigaciones de la UCASAL.

objetivo principal esbozar rasgos ligados al inicio de la ludopatía en la ciudad de Salta, Argentina, en el año mencionado. Se recabaron datos sobre dos variables principales: determinación de la edad promedio en que los hombres y mujeres desarrollan la adicción al juego y la caracterización de los motivos por los cuales, según expresan los usuarios del mencionado programa, empiezan a jugar. Además se realizó un estudio de casos, elegidos al azar, donde se analizaron variables subjetivas de personas con esta patología.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico referencial fue el psicoanalítico de orientación lacaniana. Se considera al juego patológico como una adicción sin sustancia, de carácter psicológico y no orgánico, si bien compromete lo orgánico durante todo el proceso de la adicción como en el período de abstinencia. Fue introducido como enfermedad en el DSM IV, se encuentra clasificado dentro del trastorno del control de los impulsos. Este impulso se vuelve incontrolable e inmanejable con la sola voluntad es por eso que consideramos, que una persona adicta al juego solo se recupera mediante un proceso de tratamiento psicológico, psiquiátrico todo dependiendo del caso particular. Muchas personas mundialmente padecen este problema.

METODOLOGÍA

El instrumento utilizado fue el de entrevistas telefónicas semipautadas que se realizaron a usuarios de un 0800 destinado a información sobre esta patología que depende del mencionado Ente Regulador. Además se utilizó un programa informático de avanzada tecnología que permitía la estandarización de las variables investigadas, el programa fue creado por personal de este organismo y resultó una herramienta fundamental para el desarrollo de la investigación.

Al tratarse de un estudio descriptivo esto nos exceptuaba de la necesidad de realizar hipótesis de trabajo. Sin embargo nos pareció útil plantear las siguientes a modo de orientación, sin el afán de explicarlas en su totalidad: 1) el Programa de Prevención de la Adicción al Juego recibe llamadas de una población heterogénea, en sentido económico, social y cultural. 2) El sexo masculino comienza a jugar en edad más temprana que el sexo femenino. 3) Existen particularidades en hombres y mujeres en torno al inicio de su ludopatía.

En el periodo evaluado, se recibieron 702 llamadas al 0800 mencionado, las cuales fueron tomadas para su análisis en las siguientes variables: edad del jugador, sexo, edad de inicio en el juego de azar, motivo del inicio en el juego y tiempo que transcurrió hasta que el juego se convirtió en problemático. De estas llamadas surgieron 4 casos clínicos que se analizaron con el método de estudios de casos.

RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

A nivel estadístico se pudo observar que la edad promedio en la que una persona de sexo masculino comienza a incursionar en el juego es a los 30 años, en cuanto al sexo femenino es a los 43 años y ésta conducta se convierte en patológica al transcurrir un promedio de cuatro años para los hombres, es decir, la edad promedio en la que un sujeto de sexo masculino desarrolla una ludopatía es a los 34 años promedio y de tres años para las mujeres, a los 46 años.

Se puede observar el motivo por el cual comienzan a jugar con la siguiente distribución:

- Motivos del sexo masculino: aburrimiento 43%, fue llevado por un allegado 26%, por tener un familiar adicto 10%, por temas relacionado a lo económico 7%.
- Motivos del sexo femenino: fue llevado por un allegado 30%, aburrimiento 24%, soledad 13%, por temas relacionado a lo económico 11%.

Del estudio de casos lo primero que hay que pensar es que toda adicción, ya sea a una sustancia tóxica o una actividad compulsiva, lo que pone en juego es que la compulsión revela algo del vacío absoluto de satisfacción. Se trata de la dificultad del sujeto con el placer, de la posibilidad o no de un sujeto de acceder al placer.

Si nos centramos en los casos analizados vemos un rasgo en común, en todos hay una problemática relativa al desencuentro amoroso o afectivo, en todos ellos se pone en juego el malentendido del lado de las relaciones.

El sujeto nace y se libidiniza, en el vínculo con los humanos que lo aman, lo cuidan, le dan un lugar en su deseo, luego sale al mundo a buscar su felicidad en su proyecto y el los vínculos con el otro. Pero lo que el psicoanálisis muestra, pone en evidencia, es que con lo que nos topamos es con el desencuentro, el desencuentro respecto del amor, desencuentro respecto del ideal.

Hay ideales que no se alcanzan, hay desencuentros permanentes entre los seres humanos y de los sujetos con sus propios objetivos.

En el juego de azar se ponen fantasías ligadas a ciertas resoluciones mágicas, presagios, presentimientos, sueños premonitorios muestran la estrecha relación que hay entre juego de azar y adivinación. Quien desconfía o comienza a desconfiar de sus propios recursos para poner en juego su deseo, se ve llevado a contar con el destino y destino no es deseo.

Por otro lado hay que decir que para los desencuentros, las adicciones como las actividades compulsivas tienen una solución terminante, es la solución que deja a cada uno con su propia satisfacción pudiendo prescindir del otro. Podríamos decir, frente a los desencuentros, la "solución", el remedio que encuentran algunos sujetos es la satisfacción que prescinde del otro, pero como decía Platón es un remedio que es veneno a la vez. Algunos analistas resumen esto con el neologismo "pharmakon", que implica precisamente esta doble función paradójica del consumo.

El camino hacia futuras investigaciones sobre el tema queda abierto sobre todo aquellas que puedan indagar las posibles causas de lo obtenido en esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fleischer, D. (2003). *Clínica de las transformaciones familiares*. Buenos Aires: Grama.
- Freud, S. (1984). *Obras completas: Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, Trabajos sobre la metapsicología y otras obras. (1914-1916)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1984). *Obras completas: El yo y el ello y otras obras. (1923-1925)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Garrido, M. (2004). *Ludopatía y relaciones familiares*. Barcelona: Paidós
- Lacan, J. (1997). *La familia*. Buenos Aires: Argonauta
- Miller, J. (2015). *Piezas sueltas*. Buenos Aires: Paidós
- Muñoz M., Y. (27 de junio del 2015). Meta – análisis sobre juego patológico. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v10n1/v10n1a14.pdf>
- Orteja, P. (27 de junio del 2015). *Ludopatía*. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2803/13.pdf>.

Pueblos indígenas y educación superior: entre la inclusión y la búsqueda por el reconocimiento y la justicia epistémica

Povos indígenas e ensino superior: entre a inclusão e
a procura de reconhecimento e justiça epistêmica

Indigenous peoples and higher education: between inclusion
and the search for recognition and epistemic justice

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
23 de abril de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
17 de mayo de 2019

María Alejandra Bergagna
Universidad Nacional de Salta
Salta / Argentina

María Macarena Ossola
Universidad Nacional de Salta
Salta / Argentina

Resumen

El texto reseña el Curso de Extensión Universitaria “Pueblos indígenas y educación superior en Brasil y México: entre la inclusión y la búsqueda por el reconocimiento y la justicia epistémica” dictado por la antropóloga Mariana Paladino en la Universidad Nacional de Salta los días 16 y 17 de noviembre de 2018. Se destacan la construcción de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasilera, las problemáticas en torno al racismo y la discriminación, las apropiaciones de los jóvenes indígenas en el ámbito universitario y los desafíos en torno a la interculturalización de la universidad. Por último, se esbozan puntos de comparación con la situación de las y los estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Salta.

Palabras claves: curso de extensión, justicia epistémica, jóvenes indígenas, Salta.

Resumo

O texto revisa o Curso de Extensão Universitária “Povos indígenas e Ensino Superior no Brasil e no México: entre a inclusão e a busca pelo reconhecimento e a justiça epistêmica” ditado pela antropóloga Mariana Paladino, na Universidade Nacional de Salta, nos dias 16 e 17 Novembro de 2018. Se destacam a construção de políticas de ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro, os problemas relacionados ao racismo e à discriminação, as apropriações dos jovens indígenas no âmbito universitário e os desafios em torno da interculturalização da universidade. Por fim, se esboçam pontos de comparação com a situação dos/das estudantes indígenas da Universidad Nacional de Salta.

Palavras-chave: curso de extensão, justiça epistêmica, juventude indígena, Salta.

Abstract

The text reviews the University Extension Course “Indigenous peoples and higher education in Brazil and Mexico: between inclusion and the search for recognition and epistemic justice” dictated by the anthropologist Mariana Paladino at the National University of Salta on the 16th and 17th November 2018. The construction of affirmative action policies in Brazilian higher education, the problems surrounding racism and discrimination, the appropriations of indigenous youth in the university sphere and the challenges related to the interculturalization of the college. Finally, points of comparison are drawn with the situation of the indigenous students at the National University of Salta.

Keywords: extension course, epistemic justice, indigenous youth, Salta.

Durante el 16 y 17 de noviembre de 2018 la antropóloga Mariana Paladino dictó en la Universidad Nacional de Salta el Curso de Extensión Universitaria “Pueblos indígenas y educación superior en Brasil y México: entre la inclusión y la búsqueda por el reconocimiento y la justicia epistémica”. El mismo fue promovido de manera conjunta por la Facultad de Humanidades (a través del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales – CONICET y la Escuela de Antropología) y el Servicio de Orientación y Tutoría de la Facultad de Ciencias de la Salud.

Mariana Paladino se desempeña como Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense



La disertante y los participantes durante una ronda de intercambio. Fuente: <http://www.boletincom.info/2018/11/20/la-experiencia-de-salta-es-muy-rica-y-en-el-caso-de-la-uns-a-hay-acciones-muy-importantes-de-darle-espacio-a-los-jovenes/>

(Brasil) y es referente en temáticas vinculadas con la Antropología de la Educación, la Educación Indígena y las Juventudes Indígenas.

El público destinatario fue amplio, incluyendo a miembros de la universidad (estudiantes, profesores, investigadores, becarios, personal de apoyo e integrantes de la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios -CEUPO-) como así también, a personas que se desempeñan en otros ámbitos educativos, profesionales y artísticos. Entre los temas abordados se encuentran: las acciones afirmativas en Brasil y México; el racismo y la discriminación étnico-racial en estos dos países; los retos del ingreso y la permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior, y los desafíos que plantea la interculturalización de la universidad y el diálogo de saberes. En la presente reseña nos detendremos de manera específica en el caso brasilero, intentando esbozar algunas comparaciones con la realidad de la UNSa.

RACISMO Y ACCIONES AFIRMATIVAS

Al abordar la temática del racismo, Paladino indicó que la raza no es un dato biológico, sino una construcción socio-cultural, producto de un proceso histórico-colonial. La docente explicó que, a nivel macro, el racismo constituye un sistema de desigualdades estructurales y un proceso histórico, creado y recreado mediante prácticas rutinarias. Por otro lado, desde una perspectiva micro, se trata de un conjunto de prácticas coincidentes con las estructuras macro de desigualdad racial del sistema, y cuyas consecuencias pueden ser intencionales o no.

Es importante tener en cuenta que el racismo forma parte de las estructuras de pensamiento y acción, y de inclusión y exclusión en las cuales desarrollamos nuestras vidas: "No se trata de una práctica individual, sino que actúa organizando la vida diaria de las personas a través de lo político, la organización cultural, la producción económica y la cohesión social; es decir, representa un fenómeno estructural e histórico", remarcó.

A partir del reconocimiento de estas desigualdades históricas, la profesora mostró de qué manera el Estado Brasilero puso en vigor una política basada en acciones afirmativas, que busca compensar y revertir formas de discriminación que recayeron a lo largo de la historia sobre colectivos sociales en posiciones vulnerables, como ser las mujeres, las capas sociales más desfavorecidas, los afrodescendientes y los pueblos indígenas. Las acciones afirmativas también pueden entenderse como medidas de discriminación positiva o políticas compensatorias, ya que tienen como propósito corregir la exclusión y la desigualdad históricamente acumuladas.

LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

En el caso particular del acceso de los pueblos indígenas a la Educación Superior, a partir de 2001 se registran las primeras experiencias de acción afirmativa para promover su inserción mediante dos vías. Por un lado, se actúa en pos de lograr el acceso a las universidades con-

vencionales, mediante la reserva de cupos en las diferentes carreras, programas de becas para apoyo a la permanencia y proyectos de inserción en investigación y vinculación comunitaria. Por otro lado, se crean cursos específicos para la formación de maestros indígenas en nivel superior. De manera más específica, desde 2012 se implementa la Ley de Cupos (Ley 12.711) a través de la cual, las universidades federales y estatales deben considerar determinado número de vacantes para estudiantes indígenas y afrodescendientes en sus exámenes de ingreso (llamados *vestibular*).

Paladino indicó cuál ha sido la evolución de estos programas, las diferentes apropiaciones que las comunidades universitarias hicieron de la propuesta, como así también las demandas y las expectativas de los jóvenes indígenas que lograron ingresar a la universidad a partir de las acciones afirmativas. Por ejemplo, para hacer referencia al ingreso y la permanencia, la expositora recuperó las miradas de los propios estudiantes en relación con sus experiencias:

“En nuestra concepción, una de las barreras encontradas para entrar en la universidad es el propio examen de ingreso que aplica la institución. Esta dificultad se debe no sólo a fallas de la institución, sino también a la falta de preparación de los jóvenes indígenas, que terminamos el secundario sin estar preparados para enfrentar este examen. Después que conseguimos entrar, surgen otras demandas, entre las que destacamos, inicialmente, la cuestión cultural y la dificultad que sentimos frente a la cultura del no indio. El indio se siente incómodo delante de los no indígenas, porque se choca con realidades que hasta entonces desconocía. Esto se refleja en nuestra inseguridad dentro de la clase; tenemos miedo de preguntar, pensando que el profesor no nos comprenda. La inseguridad es tanta, que al llegar al salón, nuestros compañeros se quedan mirándonos, nos parece que se estuvieran riendo de nosotros. (Estudiante de la carrera de Derecho, del pueblo indígena Umutina).

Este y otros textos similares se utilizaron durante el curso como “relatos disparadores”, los que fueron leídos en pequeños grupos y sirvieron para incentivar la reflexión. Allí fue posible reflexionar respecto de las vivencias de los jóvenes en la educación superior contemporánea. En todos los relatos aparecieron elementos comunes con las experiencias de los jóvenes indígenas que cursan sus estudios en la Universidad Nacional de Salta, como ser, concebir la formación superior como un compromiso asumido con la comunidad, y la alusión constante al “retorno a las comunidades” para colaborar en los procesos de organización socio-política. Se trata de un compromiso político que los jóvenes asumen con su comunidad o grupo de pertenencia, lo cual muestra que no están en juego solamente expectativas de ascenso social individual, sino también el deseo de conquistar un bienestar familiar y colectivo, y acceder a una ciudadanía, entendida como la adquisición de los mismos derechos y espacios que tienen los sectores de la sociedad dominante. Muchos jóvenes indígenas esperan que la universidad les proporcione conocimientos técnicos y científicos que les permitan luchar por sus derechos y establecer relaciones de diálogo con diferentes órganos gubernamentales y no gubernamentales, posibilitando la mejoría en las condiciones de vida de las comunidades.

En los relatos, también aparecen otras cuestiones tales como la

“oportunidad” (de acuerdo a las ofertas de estudio disponibles, las redes de apoyo construidas, etc.), la curiosidad y el deseo de estudiar en la universidad -y de viajar- para vivir en un centro urbano, entre otros.



El grupo que participó del Curso. Fuente: <http://www.boletincom.info/2018/11/20/la-experiencia-de-salta-es-muy-rica-y-en-el-caso-de-la-uns-a-hay-acciones-muy-importantes-de-darle-espacio-a-los-jovenes/>

La llegada de los jóvenes a las universidades, tanto en los casos presentados por la docente como en la UNSa, revela aspectos comunes de alta relevancia, entre los que destacamos:

- La existencia de trayectorias educativas previas marcadas por la discriminación y la desigualdad social (a pesar de ser jóvenes, muchos aún no se formaron bajo las nuevas propuestas educativas interculturales y bilingües).
- El reconocimiento de sí mismos en el encuentro/confrontación con los “otros”.
- El intercambio con compañeros indígenas de otros pueblos, en algunos casos antes desconocidos, que amplía los horizontes de diversidad e identidades indígenas.
- Ciertos cambios en los comportamientos, valores, gustos, que sin embargo no irían en desmedro de las identidades indígenas, y que guardan relación con la vida y el lenguaje universitario y la adaptación a nuevos códigos urbanos.
- La emergencia de tensiones intergeneracionales y de género, que varían de acuerdo a los contextos y a las posiciones que ellos (o su familia próxima) ocupan en la comunidad.
- Los desafíos y las dificultades de investigar las realidades de las cuales forman parte.
- La preocupación por el retorno y la vinculación con la comunidad, y cómo contribuir (retornando a los territorios o desde las grandes urbes).
- Entre los estudiantes brasileiros, se visualiza una incoherencia en garantizar educación primaria y secundaria “diferenciada y bilingüe”, exigiendo a la vez que los estudiantes indígenas aprue-

ben un examen de ingreso a la universidad que no considera sus saberes. Para el caso de Salta, cuyo ingreso es irrestricto, los estudiantes identifican estas dificultades durante el cursado, situación que se vuelve más compleja para aquellos que usan su idioma materno cotidianamente –como es el caso de los estudiantes del pueblo wichí–.

- Al interior de las instituciones se enumeran una serie de dificultades, que en muchos casos ponen en vilo su permanencia, entre ellas destacan: las económicas, la incompreensión de las dinámicas administrativas e institucionales, los preconceptos de docentes y estudiantes, las dificultades lingüísticas y pedagógicas y, finalmente, la poca apertura institucional a la valoración de las diferencias culturales y lingüísticas.

LOS DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL DIÁLOGO DE SABERES

El mayor desafío de los programas de acción afirmativa, señaló Paladino, continúa siendo la transformación institucional de los conocimientos, las metodologías y las formas de evaluación. Los propios jóvenes indígenas señalan que las universidades se han modificado muy poco en el sentido de adecuar contenidos, programas, metodologías y formas de evaluación en las carreras o en las materias que cursan, atendiendo a sus especificidades y demandas. En el mismo sentido reconocen la escasez de materias o cursos específicos en los que se incluyan los conocimientos *indígenas* y las pocas acciones tendientes a cambiar la filosofía y pedagogía individualista y de matriz occidental promovida en este ámbito.

Estos jóvenes demandan que todas las carreras puedan incorporar y dialogar con los conocimientos indígenas y con otras tradiciones de conocimientos, no solo con la occidental. “Consideran importante la incorporación en el cuerpo docente de especialistas y sabios indígenas, así como la capacitación de los docentes y gestores de las acciones afirmativas dentro de las universidades. Asimismo, reconocen que hasta que esto ocurra, es necesario diseñar más y mejores dispositivos de acompañamiento entre los que se destacan los espacios tutoriales tanto de docentes como de pares avanzados”, señaló la profesora.

NUEVAS FORMAS DE PENSAR Y DE PENSARNOS EN LA UNIVERSIDAD

La última jornada del curso fue destinada a pensar nuevas formas posibles para la convivencia universitaria, como así también para la construcción de mecanismos de transmisión de los conocimientos más amplios y respetuosos de la diversidad cultural y lingüística. La docente guió estas temáticas presentándonos perspectivas innovadoras en Brasil. Juliana Jodas (2016), por ejemplo, considera a las universidades como “nuevos territorios indígenas”, debido a la activa ocupación y apropiación de ese espacio por parte de los pueblos originarios en la

actualidad. Desde esta perspectiva, la universidad puede convertirse en un espacio estratégico para registrar, sistematizar y salvaguardar los conocimientos y prácticas propias de estos pueblos.

De manera similar, Sampaio (2010) entiende a las universidades como "áreas de influencia indígena". Para este autor, las universidades se han convertido en espacios o entornos de uso, donde se busca, no propiamente alimento, pero *sí conocimiento para uno mismo* y para su pueblo.

Desde la perspectiva de las y los participantes del curso, las jornadas fueron muy productivas, ya que el abordaje de las acciones afirmativas en Brasil muestra de qué modo, desde las decisiones gubernamentales, se puede incidir para la inclusión escolar de sectores históricamente privados del acceso a la educación superior. Asimismo, se elaboraron importantes reflexiones acerca de los modos en que los jóvenes indígenas ocupan las universidades y hacen sentido de su participación en la vida académica, tanto en la ciudad como en las comunidades de origen.

Por último, se reflexionó sobre las experiencias de las y los jóvenes indígenas en la Universidad Nacional de Salta. Se destacó la importancia de contar con los espacios de tutoría para estudiantes de pueblos originarios, como así también los desafíos que enfrenta esta casa de estudios para dar respuesta a las demandas de los diferentes pueblos. La docente, por su parte, señaló la importancia del trabajo local de profesores, estudiantes e investigadores en pos del reconocimiento de la diversidad, y remarcó que no existen recetas universales en la temática, sino que coexisten modos múltiples para entender la inclusión y la participación en la educación superior. Como cierre, invitó a debatir nuevas formas de pensar y de pensarnos en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sampaio, Oseias R.A. (2010). A universidade como área de influencia: o olhar de um guaraní sobre sua trajetória acadêmica. En Novak et al. (orgs.). *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: Eduem.
- Jodas, Juliana (2016). Universidade como fronteira? Políticas de ações afirmativas para indígenas no Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 7 (8) 47-66 . Recuperado de: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/resu_jod_3.pdf

Reseña de libro: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural

Resenha: Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. Políticas e experiências de inclusão e colaboração intercultural

Book review: Higher Education and Indigenous and Afro-descendant Peoples in Latin America. Policies and experiences of inclusion and intercultural collaboration

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
27 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
5 de abril de 2019

¹ El evento fue organizado por el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), en colaboración con el Programa de Estudios Posdoctorales (PEP) y la Secretaría de Investigación y Desarrollo (SID) de la UNTREF.

² Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y Experiencias (Eduntref, 2015); Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos (Eduntref y UNAM, 2016); y, Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y Prácticas de inclusión, democratización e interculturalización (Eduntref y UIMQRoo, 2017).



MATO, D. (Coord.) (2018). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero – EDUNTREF (ISBN: 978-987-4151-53-7) 492 p.

El libro que aquí se reseña está conformado por las versiones revisadas y ampliadas de las ponencias presentadas en el 4° Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas Públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos”, realizado los días 4, 5 y 6 de octubre de 2017 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina¹. El libro es el 4° volumen de la colección de textos² que es resultado de los sucesivos coloquios que ha llevado adelante el Programa ESIAL, programa que impulsó la creación de la Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina que mantiene relaciones de colaboración con más de sesenta universidades e institutos de educación superior de Amé-

Micaela Lorenzotti

Universidad Nacional del Litoral
Santa Fe / Argentina
lorenzottimicaela@gmail.com

rica Latina que trabajan con organizaciones y miembros de pueblos indígenas y Afrodescendientes en la construcción y gestión de experiencias de educación superior.

El volumen reúne veinticinco capítulos que ofrecen un panorama del campo de la Educación Superior, por, con y para pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina, con especial atención a políticas y experiencias de inclusión y de colaboración intercultural. Al igual que los volúmenes anteriores, el libro es coordinado por Daniel Mato, quien es responsable de la presentación y del primer capítulo.

En el primer capítulo, Mato presenta un estudio de alcance latinoamericano que analiza las principales tendencias en curso en el campo de la Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina. En este capítulo se enumeran las tensiones, conflictos, interpelaciones y desafíos que caracterizan el quehacer de este tipo de dinámicas; se reconstruye un panorama que incluye factores y tendencias favorables al desarrollo del campo, a la vez que se enumeran otros que constituyen retos significativos para el desarrollo de experiencias que van desde las acciones negativas instaladas desde los gobiernos nacionales, la brecha existente entre los derechos consagrados y su aplicación en políticas públicas concretas, hasta las limitaciones de los presupuestos asignados a la educación pública. Más allá de estos retos, se repasan en el capítulo los encuentros y construcción de redes que permiten apreciar la densidad, diversidad y alcance de las relaciones interinstitucionales e interpersonales de colaboración que sostienen el desarrollo del campo. Mato propone líneas para seguir avanzando en el desarrollo y mejoramiento de este tipo de experiencias en América Latina enfatizando en la necesidad de incorporar nuevos actores y recursos al campo; remarca la importancia de asegurar, por un lado, la participación de las comunidades locales de pueblos indígenas y Afrodescendientes en las experiencias, participación que mejoraría la calidad de las mismas; por otro lado, sugiere la conveniencia de incorporar nuevos actores y recursos, específicamente, universidades e institutos de educación superior que hasta el momento no participan del campo. Este primer capítulo permite adentrarnos en la lectura del libro teniendo presente que, a pesar de todos los avances logrados en el campo, el racismo es uno de los obstáculos más importantes, dentro y fuera de los medios universitarios. La lectura de cada uno de los trabajos de este volumen se encuadran en esta línea de trabajo, cómo no solo es necesario incluir a la población culturalmente diferenciada en las instituciones, sino también, tal como lo declara la CRES 2008, transformar las instituciones para que sean más pertinentes a la diversidad cultural.

Los capítulos subsiguientes se organizan en función de los contextos nacionales en los que se desarrollan las políticas y experiencias; de este modo, se agrupan en ocho apartados que se corresponden con los países de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua. Las experiencias que se presentan tienen como denominador común el desarrollo de programas de inclusión intercultural por parte de las Universidades Nacionales. Más allá de este eje en común, la lectura global del texto permite reordenar el corpus de experiencias en función de distintos focos de interés; por un lado, diversos

textos presentan experiencias concretas focalizando en la atención a estudiantes mujeres indígenas o afrodescendientes; por otro lado, se presentan relatos críticos de acciones específicas de atención a población indígena y afrodescendiente enmarcadas en políticas de Educación Superior.

Los trabajos que despliegan reflexiones sobre el lugar de las mujeres indígenas o afrodescendientes en la educación superior focalizan en la cuestión del acceso y la permanencia en la educación vinculada con el género y la etnia. Algunas de las experiencias están narradas de forma autobiográfica, como es el caso de Libertad Pinto Rodríguez quien presenta su experiencia en la Maestría en Sociolingüística (2014-2015), ofertada por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos en la Universidad Mayor de San Simón en el departamento de Cochabamba, Bolivia. A partir de una reflexión autobiográfica sobre su paso por la Maestría, se propone repensar la categoría de género en función del referente cultural y contextual, tomando como caso a los/las estudiantes quechuas que asistieron a dicha maestría. Desde México, Bertha Maribel Pech Polanco relata en primera persona, desde la visión de mujer maya, su experiencia como beneficiaria de tres programas que le han permitido hilvanar su educación; programas que no solo proporcionaron recursos económicos sino que también contaron con un componente cultural, favoreciendo la conservación de las lenguas originarias y los conocimientos tradicionales. La autora rescata su trayectoria destacando los desafíos, las experiencias y la importancia de la educación superior como estrategia para promover la construcción de la autonomía y el empoderamiento de las mujeres. En cuanto a los programas de becas, Ana Griselda López Salvador relata su experiencia como universitaria indígena en vinculación con el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. El programa se destaca porque brinda ayuda económica a la vez que se centra en formar profesionales críticos y analíticos que no solo mantengan sus lenguas y culturas sino que también reivindiquen su identidad, lo que ha permitido que se fortalezca el sentido de pertenencia con las comunidades.

Otras propuestas analizan el lugar de las mujeres indígenas o afrodescendientes en la Educación Superior ya no desde el punto de vista en primera persona; en el apartado destinado a Chile, Susana Riquelme Parra presenta el caso de la Universidad de Bío-Bío y analiza la trayectoria de estudiantes indígenas en la Facultad de Ingeniería. La reflexión se centra en lo que implica ser mujer indígena y estudiante de una carrera de ingeniería y se busca develar cómo han incidido las estrategias y políticas que se han desarrollado en el marco universitario en materia de éxito académico e identidad sociocultural. La autora señala que la Universidad de Bío-Bío ha generado diversas políticas que buscan contribuir con el desarrollo de relaciones interculturales y que en ese marco, la diversidad es reconocida como un valor, eje clave del modelo educativo. Sin embargo, las estrategias implementadas son universales y no permiten tener una mirada centrada en el grupo de mujeres indígenas estudiantes de alguna ingeniería, concluyendo que la mera definición de la heterogeneidad estudiantil no provoca cam-

bios sustanciales en las instituciones. En esta misma línea, Alexandra Paulina Quisaguano Mora presenta el caso de las mujeres indígenas en la Educación Superior en Ecuador; en ese marco, realiza un análisis de la incidencia del acaparamiento de oportunidades que tienen las mujeres indígenas cuando acceden a la universidad y cuestiona la ausencia de las mismas en el acceso a la educación superior. La autora parte de que el acceso (o no) a la universidad ya implica desigualdades, entre quienes pueden acceder al conocimiento y por lo tanto a redes laborales, y quienes están limitados a buscar otras alternativas. Como significativo se señala el hecho de que las mujeres indígenas que han accedido a la universidad han construido redes para acceder a esos espacios de conocimiento.

Otras propuestas analizan programas específicos destinados a población indígena y afrodescendientes focalizando en el impacto real en las estudiantes mujeres. Desde México, David Navarrete G. y María Antonieta Gallart N., describen el impacto que han tenido en el colectivo de estudiantes mujeres indígenas dos programas de becas de posgrado para indígenas operados por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, programas que han contribuido con el avance en el conocimiento y la atención de mujeres indígenas en posgrados en los últimos quince años. En el apartado destinado a Brasil, Graziela dos Santos Lima, Cristiane Mare da Silva Franciéle Carneiro Garcês da Silva, Ana Júlia Pacheco y Carol Carvalho reflexionan sobre las políticas afirmativas de acceso, permanencia y buen desempeño de estudiantes afro-brasileras en el contexto del proyecto Espacio de Referencia sobre Acciones Afirmativas vinculado al Núcleo de Estudios Afro-Brasileros de la Universidad do Estado de Santa Catarina. Al revisar las trayectorias y experiencias de estudiantes afro-brasileras, las autoras concluyen en que la implementación de este tipo de políticas permite a las estudiantes afros tener éxito en su ascenso por la carrera académica.

Otra línea de trabajo es la que presenta análisis de experiencias o de implementación de políticas de colaboración intercultural enmarcadas en instituciones de Educación Superior. En la sección destinada a Argentina se presentan dos experiencias desarrolladas en el marco de universidades nacionales; Alejandra Rodríguez de Anca, María Cristina Valdez, Jorgelina Villarreal y Ana Alves, analizan la experiencia del Centro de Educación Popular e Intercultural de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, centro del que forman parte. Se realiza un balance de la trayectoria de más de veinte años del centro en términos de las dificultades y tensiones que marcaron su recorrido de trabajo conjunto con organizaciones del pueblo mapuche. Una de las políticas y prácticas a las que apuesta el Centro es al trabajo colaborativo intercultural de doble articulación, esto es, por un lado, a la constitución de equipos de trabajo interculturales en los que se den procesos de diálogo interepistémicos y producción colaborativa de conocimientos; y, por otro lado, a la articulación de redes de trabajo con organizaciones e instituciones indígenas y educativas. La segunda experiencia del ámbito argentino es presentada por Gloria Mancinelli quien comparte reflexiones sobre los vínculos históricos entre los diferentes pueblos indígenas en Argentina y las Políticas de

Extensión Universitaria focalizando en las prácticas del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se recupera uno de los proyectos anclados en el instituto vinculado con la población toba/*qom* y mbyá-guaraní y que apunta a la construcción de saberes atendiendo a las demandas concretas de los pueblos basándose en los principios de la investigación colaborativa.

Oscar David montero De La Rosa relata su experiencia en el Programa de Admisión Especial PAES de la Universidad Nacional de Colombia. Si bien el programa brinda garantías de participación en la educación superior a bachilleres de comunidades indígenas, colaborando así con la reducción de brechas de desigualdad social en materia de educación superior hacia grupos étnicos en el país, el autor sostiene, al igual que muchos otros autores de este volumen, que la admisión en la universidad es sólo un paso en el camino de la educación superior; mantenerse y permanecer en ella son los retos. En esta línea, Félix Suárez Reyes revisa la trayectoria de la Universidad del Pacífico haciendo hincapié en los desafíos que llevaron a plantear transformaciones. Dicha Universidad fue creada con el fin de fomentar el avance de los pueblos de la región pacífica y está destinada a la formación de profesionales integrales que tengan el compromiso social de afianzar los conocimientos de sus comunidades para establecer un diálogo de saberes con la academia y fortalecer su identidad y sentido de pertenencia.

En el caso de Brasil, se analizan tres experiencias. Paulino de Jesus F. Cardoso presenta las experiencias de implementación de políticas de acciones afirmativas en la Universidad del Estado de Santa Catarina; resulta interesante la puesta en funcionamiento del Proyecto de Extensión "Observatorio de Políticas de Acciones Afirmativas" que tiene el objetivo de monitorear y acompañar a los estudiantes que ingresan a la universidad por medio de alguna acción afirmativa. Esta iniciativa da cuenta de que las acciones necesitan ir de la mano de acompañamiento en las dificultades que puedan encontrar los estudiantes en su desempeño académico. También en términos de acciones afirmativas, Rosemar Gomes Lemos, Beatriz Helena Mendes da Silva y Tassiele Viebrantz Cassuriaga toman como caso la Universidad Federal de Pelotas y relatan los avances a partir de la implementación de planificación administrativa abocada a la inclusión; las autoras sostienen que estas políticas de inclusión pintaron un cuadro actual en el que la universidad se ha transformado en un establecimiento en el que la presencia de estudiantes negros, indígenas y *quilombolas* ya puede ser percibida. Finalmente, Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Carina Elizabeth Maciel de Almeida realizan una reflexión inicial sobre datos referentes a la presencia de estudiantes indígenas en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul centrándose en los desafíos de la construcción de modalidades de colaboración intercultural en las Universidades ya que, tal como resalta Mato en el primer capítulo de este libro, no solo se trata de incluir a estudiantes indígenas en la educación superior sino de lograr incluir sus conocimientos en los diseños curriculares, epistémicos y metodológicos de las universidades.

A lo largo del volumen se relatan diversas acciones concretas llevadas a cabo por las instituciones de nivel superior en clave intercultural;

en esta línea Angélica Rojas y Alma Soto relatan el caso de la creación de la Licenciatura en Lingüística Indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social en México; José Antonio Caicedo Ortiz describe el proceso de implementación de la Cátedra Afrocolombiana "Rogerio Velásquez" en la Universidad de Cauca, Colombia, propuesta que funciona como una acción de educación superior intercultural y de formación sociohumanística. La cátedra tiene como fundamento pedagógico la visibilización de los legados afrocolombianos, a través de la enseñanza de los saberes expertos sobre la cultura y la historia de lo que se conoce como la diáspora africana. Desde Brasil, Ivani Ferreira de Faria presenta la experiencia del Curso de Licenciatura Indígena, Políticas Educativas y Desarrollo Sustentable de la Universidad Federal del Amazonas; curso bilingüe e intercultural que promueve la formación de profesores e investigadores proporcionando la formulación de políticas públicas educativas y procesos pedagógicos propios respetando la diversidad cultural de los pueblos indígenas. El curso busca promover las lenguas vehiculares co-oficiales para que puedan ocupar nuevas funciones en el mundo de la administración pública y de la alfabetización. También desde Brasil, José Guilherme dos Santos Fernández presenta el caso del Curso de Licenciatura en Educación Intercultural en proceso de aprobación en la Universidad Federal de Pará; el curso pretende atender no solamente al público indígena, sino también a todos los segmentos de los pueblos y comunidades tradicionales, buscando alcanzar así el precepto de la interculturalidad. El principio de la propuesta de educación intercultural, basada en la perspectiva de etnosaberes, considera la interrelación de grupos diversos, convivientes en regiones culturales próximas, hablantes o no de una misma lengua. Se destacan los etnosaberes en tanto proceso mediador entre saberes y culturas puestas en contacto lo que genera propuestas educativas más relacionales y menos universales.

En mayor escala, otros autores relatan las experiencias de universidades gestadas desde las demandas interculturales. En el apartado dedicado a Nicaragua, Francisco Sequeira Rankin presenta la experiencia de la *Bluefields Indian & Caribbean University*, institución de educación superior que busca responder a las necesidades y realidades de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de la Costa del Caribe de Nicaragua. La universidad se orienta hacia el interés, las aspiraciones y el desarrollo de los pueblos de la zona y se busca articular una propuesta de formación profesional que valore tanto los saberes denominados occidentales como los saberes indígenas y Afrodescendientes. Jaime Zambrana Vargas analiza el caso de la Unibol Quechua "Casimiro Huanca", una de las tres universidades indígenas creadas por decreto en el año 2008 en Bolivia que tiene como principios, entre otros, la intraculturalidad, la interculturalidad y la producción comunitaria. Particularmente se analiza el *jatun llank'ay* como el espacio pedagógico en el que se develan las relaciones de género entre los estudiantes y otros miembros de la comunidad universitaria, espacio que contribuye con los procesos de socialización y recreación de los *yachaykuna* y con la interacción y convivencia entre los miembros de la comunidad universitaria.

En cuanto a acciones concretas, se relatan otras experiencias que

surgen de organizaciones comunitarias pero que se vinculan de algún modo con instituciones de Educación Superior. Francisco Castro Cuenú relata la experiencia de la Escuela de Identidad Cultural "Sé Quién Soy", organización comunitaria que surge en el marco de la Fundación Social y Cultural para el bienestar del pueblo afrodescendiente y la defensa de la vida y que se vincula con el Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. La iniciativa fue impulsada por un grupo de mujeres y hombres afrocolombianos en tanto dinámica comunitaria de formación, recuperación y fortalecimiento de los usos y costumbres tradicionales y como una forma de resistencia y afrontamiento de la violencia en el territorio. El objetivo de la escuela es recuperar la memoria histórica y los conocimientos de las comunidades Afrodescendientes del Pacífico colombiano en situación de vulnerabilidad. Desde México, Flor Marina Bermúdez Urbina y Martín de la Cruz López-Moya presentan una reflexión sobre prácticas de agenciamiento social y cultural de los escenarios sociopolíticos de la diversidad que se están produciendo entre las nuevas juventudes indígenas en entornos urbanos en el estado de Chiapas. Los autores recuperan el caso del Centro de Cultura y Lengua Zoque, centro integrado por jóvenes profesionales, y resaltan las estrategias vinculadas con prácticas artísticas que los jóvenes utilizan para narrarse a sí mismos y dignificar sus lenguas. Lo interesante es que este tipo de prácticas tienen sus bases en las universidades en tanto espacios para la construcción de conocimientos colectivos.

Finalmente, en el apartado dedicado a México, José Manuela del Val y Carolina Sánchez reconstruyen el panorama de la política pública orientada a la educación superior intercultural dirigida a población indígena y afrodescendiente del país. Si bien se describen algunas propuestas orientadas a fortalecer el acceso de la población indígena a la educación, la oferta resulta insuficiente y parece ser aún un reto para el sistema universitario. En este marco, surgen programas de educación superior autogestionados en tanto opciones autónomas y semiautónomas en términos políticos, normativos y pedagógicos. Los autores proponen que las universidades tienen que esforzarse en la formulación de modelos interculturales destinados a diversificar el conocimiento universal y académico para que pueda ser relacionado con los conocimientos locales, las etnociencias y los saberes alternativos.

En su conjunto, pueden señalarse algunas cuestiones que comparten los trabajos de este volumen. Por un lado, la revisión de las experiencias plantea la necesidad de seguir construyendo políticas públicas en materia de educación superior desde una visión intercultural, políticas en las que los pueblos indígenas no solo sean incluidos, sino también partícipes de la gestión de dichas políticas. El recorrido por las demandas impresas en las presentaciones indica que, hasta ahora, se pueden enumerar muchas políticas de acceso a la universidad pero no así políticas de construcción intercultural de diálogo de saberes y formas diversas de conocimiento. Las demandas giran en torno a la necesidad de tender puentes entre los saberes denominados "profesionales", "occidentales" y los saberes comunitarios; de esta manera, el diálogo intercultural permitiría "reforzar lo propio y aprender críticamente lo no propio" (322). El desafío está en apostar a la revalorización

de los conocimientos culturales en vistas a potenciar la posible incidencia social. Por otro lado, se resalta la importancia de estas acciones en términos de empoderamiento de los procesos educativos para miembros de comunidades indígenas o afrodescendientes. Como señalan Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Carina Elizabeth Maciel de Almeida, el acceso de indígenas a las instituciones de enseñanza superior ha cambiado el perfil de los jóvenes líderes, hecho que impacta en la autonomía de la gestión de sus territorios tradicionales; muchos jóvenes indígenas han pasado a liderar sus comunidades y ocupar espacios antes dominados por los no indígenas a partir de sus experiencias en la educación superior.

Si bien las distintas experiencias son un relato esperanzador sobre los avances en el campo de la educación para pueblos indígenas y Afrodescendientes, el desafío al que se enfrenta la Educación Superior es el de problematizar su rol en la construcción de sociedades interculturales dado que, en palabras de Francisco Sequeira Rankin, "el abordaje de la interculturalidad, el diálogo de saberes y el reconocimiento de las epistemologías indígenas y Afrodescendientes debe permear el trabajo de todas las instituciones de nivel superior" (475), para que los miembros de las comunidades indígenas no pierdan el sentido de pertenencia y sus lenguas y culturas se vean potencialmente empoderadas.



Tramas/*Maepova*

Misceláneas
Diversos
Miscellaneous

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
FACULTAD DE HUMANIDADES

6° ATENEO INIL 2019



ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, "El Principito" Y EL LENGUAJE INCLUSIVO

Viernes 2 de agosto 2019
Anfiteatro K – 15h30

ESTELA PICÓN
ALICIA TISSERA

Acceso libre



SAINT-EXUPÉRY

"Solo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos"

- Antoine de Saint-Exupéry
- "El Principito"
- El lenguaje inclusivo
- Razones del cambio en las formas del género gramatical
- El lenguaje inclusivo en los registros y géneros discursivos
- "La Princesa"



El Principito
CON LAS ACUARELAS DEL AUTOR



La Princesa
Adaptación de la obra de
Antoine de Saint-Exupéry



3er FORO
PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN

9 y 10 de Agosto de 2019
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones

El III Foro Pueblos Indígenas y Educación: Experiencias de Educación Intercultural en la Región del Norte Grande Argentino busca generar una instancia de intercambio reflexivo y difusión de experiencias, que problematicen aspectos relativos a procesos educativos en el nivel educativo superior y medio, en contextos interculturales de las regiones del Noroeste y Noreste Argentino



Facultad de Humanidades
y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones

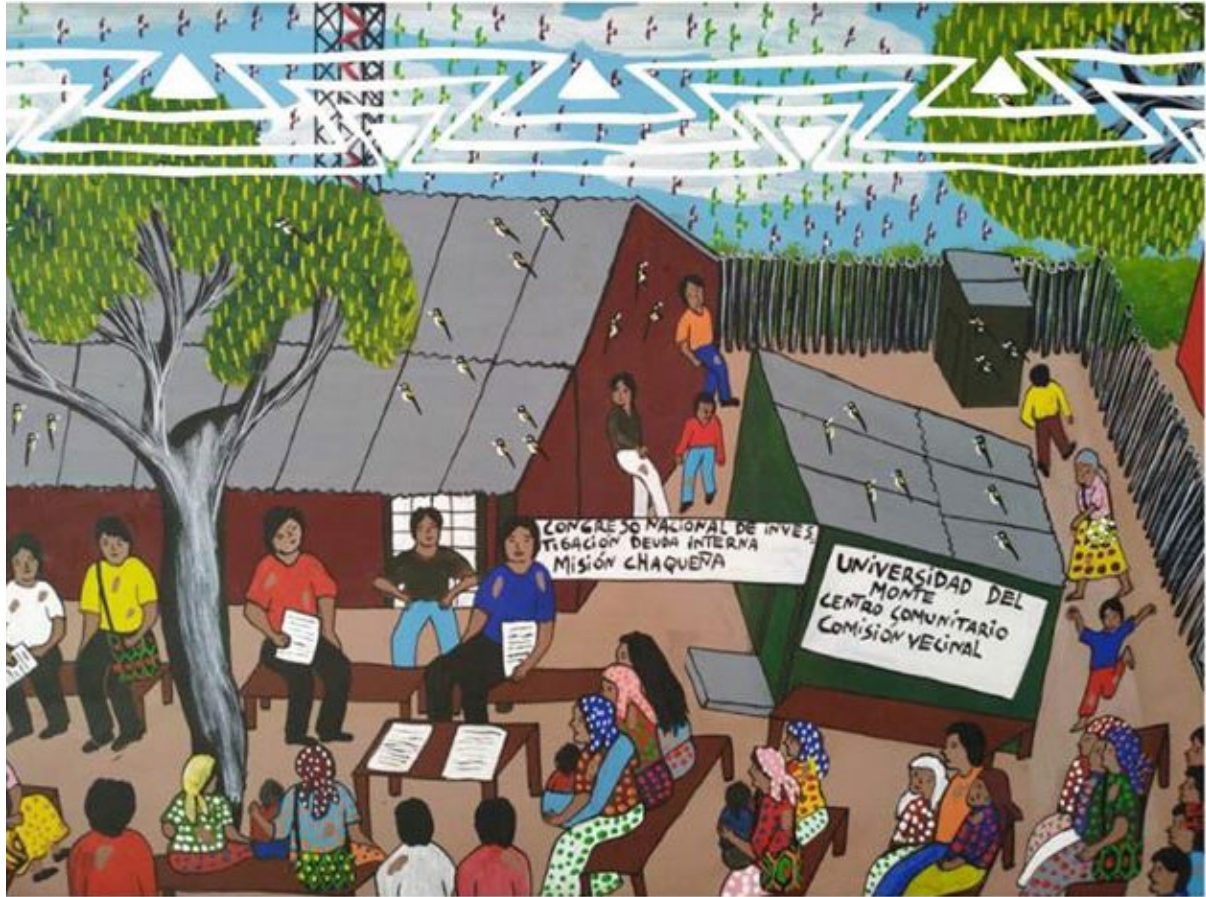


Facultad de
Humanidades
Ciencias Sociales
y de la Salud



RED DE FACULTADES DE HUMANIDADES
DEL NORTE GRANDE





Conversatorio/Presentación

La
Universidad
del **MONTE**

Una Propuesta del **Pueblo Wichí**

Presentación a cargo de
Leonardo Pantoja, María Palma, Alberto Gómez

Mie 14.8
17 hs.

Aula B de Anatomía
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Nacional de Salta
Campo Castaños



Actividad organizada en el marco de la propuesta de "Formación Docente para la Educación Pluricultural", Salta, agosto de 2019.

ATENEIO "La emergencia de la investigación intercultural frente al racismo epistémico", a cargo de Felipe Curivil Bravo, Centro Indígena de Investigaciones Taki Unkuy, Kollasuyu Bolivia y Abya Yala.

• Actividad no arancelada
• Se entregan constancias de asistencia.
Informes: cisen@unsa.edu.ar

Taki Unkuy Centro Indígena de Investigaciones
cisen Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino
 Universidad Nacional de Salta

martes 20 de agosto, 15hs.
Sala Osvaldo Maidana.
Cisen-UNSa. Salta



Actividad organizada en el marco de la propuesta de "Formación Docente para la Educación Pluricultural", Salta, agosto de 2019.

ATENEIO "Indigenizar la conciencia para descolonizar la Justicia. Cómo rescatar las singularidades para no caer en la colonización jurídica", a cargo de Sonia Ivanoff, Instituto Superior de Formación Docente N° 806, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut.

• Actividad no arancelada
• Se entregan constancias de asistencia.
Informes: cisen@unsa.edu.ar

CATEDRA LIBRE DE PUEBLOS ORIGINARIOS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA
cisen Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino
 Universidad Nacional de Salta

martes 20 de agosto, 16 hs.
Sala Osvaldo Maidana.
Cisen-UNSa. Salta



Actividad organizada en el marco de la propuesta de "Formación Docente para la Educación Pluricultural", Salta, agosto de 2019.

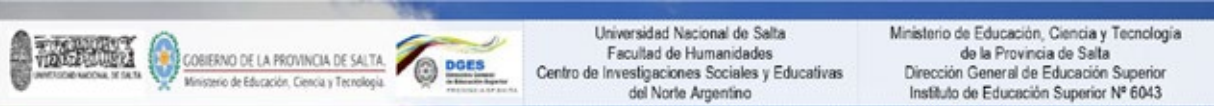
ATENEO "La formación continua de profesores(as) indígenas en las experiencias de la Universidad Católica Dom Bosco (UCDB) y la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS)", a cargo de Adir Casaro Nascimento (UCDB) y Beatriz do Santos Landa, UEMS- Brasil.

• Actividad no arancelada
• Se entregan constancias de asistencia.

Informes: cisen@unsa.edu.ar



Miércoles 21 de agosto, 15 hs.
Auditorium
Facultad de Ciencias Naturales
UNSA.- Salta



PRESENTACIÓN DEL LIBRO
"Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de Interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos". CEPAL-ONU.

Miércoles 21 de agosto de 2019.
14.00 hs.
Auditorium de la Facultad de Ciencias Naturales.
Universidad Nacional de Salta.

Presentan:
Dra. Catalina Buliubasich - Decana de la Facultad de Humanidades.
Lic. Analía Villagrán, Investigadora del CISEN/CIUNSA

Participan:
Dra. Silvina Corbetta - UNSE
Dr. Carlos Bonetti - UNSE
Dr. Fernando Bustamante - UNSE



LAS COLONIALIDADES INSTITUIDAS

Procesos, relaciones, estrategias

IV Coloquio Internacional

Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial

Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario
28, 29 y 30 agosto de 2019

2ª Circular



VI seminário

POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE
Produção do conhecimento e interculturalidade

16 a 18 de setembro de 2019

UCDB - Campo Grande, MS
Anfiteatro do Bloco A



Realização:
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - PPGE/UCDB
Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI - UCDB
Programa Rede de Saberes (UCDB, UFMS, UEMS e UFGD)

Apoio:
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Local/UCDB
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

povosustentabilidade.wixsite.com/viiispis



INSCRIÇÕES:

Gratuitas
Inscrições de trabalhos até 31/07/2019 em:
<https://www.ufrgs.br/jornadaskusch2019/>

“ *El rescate de un pensar indígena es importante porque abre la comprensión de esta América.* ”

Rodolfo Kusch

EIXO TEMÁTICOS:

- Educação, interculturalidades e libertação
- Povos indígenas: educação, cosmologias e línguas
- Filosofias do sul e processos de libertação
- Histórias, memórias e narrativas
- Corporeidade, espiritualidade e saúde
- Colonialismo, colonialidade e pensamento decolonial
- Teatro, artes, literaturas e estéticas
- Políticas e estudos de América
- Mulheres, sabedorias e lutas
- Territórios e territorialidades e modos de estar sendo
- América profunda, democracias e movimentos sociais

CONFERÊNCIAS:

Conferência de abertura: “Rodolfo Kusch e Pensamento Indígena na América contemporânea” com Malvina do Amaral Dorneles e Sonia Guajajara.

Conferência de encerramento: “O Popular como re-existência: Freire e Kusch” com Balduino Andreola e Carlos Cullen.





CALL FOR PAPERS

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN

VOL. 15 No 1:

Las posibilidades educativas de la realidad aumentada virtual y mixta

Editores temáticos:

Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla (Sevilla, España)
Dr. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba (Córdoba, España)
Dr. Julio M. Barroso Osuna, Universidad de Sevilla (Sevilla, España)

Fecha límite para el envío de artículos:

30 de agosto de 2019

Fecha de publicación de esta edición

1 de enero de 2020



ANDEN

PARADA OBLIGADA EN LA COMPRESION DE LA REALIDAD

#91
año X
Junio - Julio 2019
precio: este periódico
no se vende
(pero escuchamos olerías)

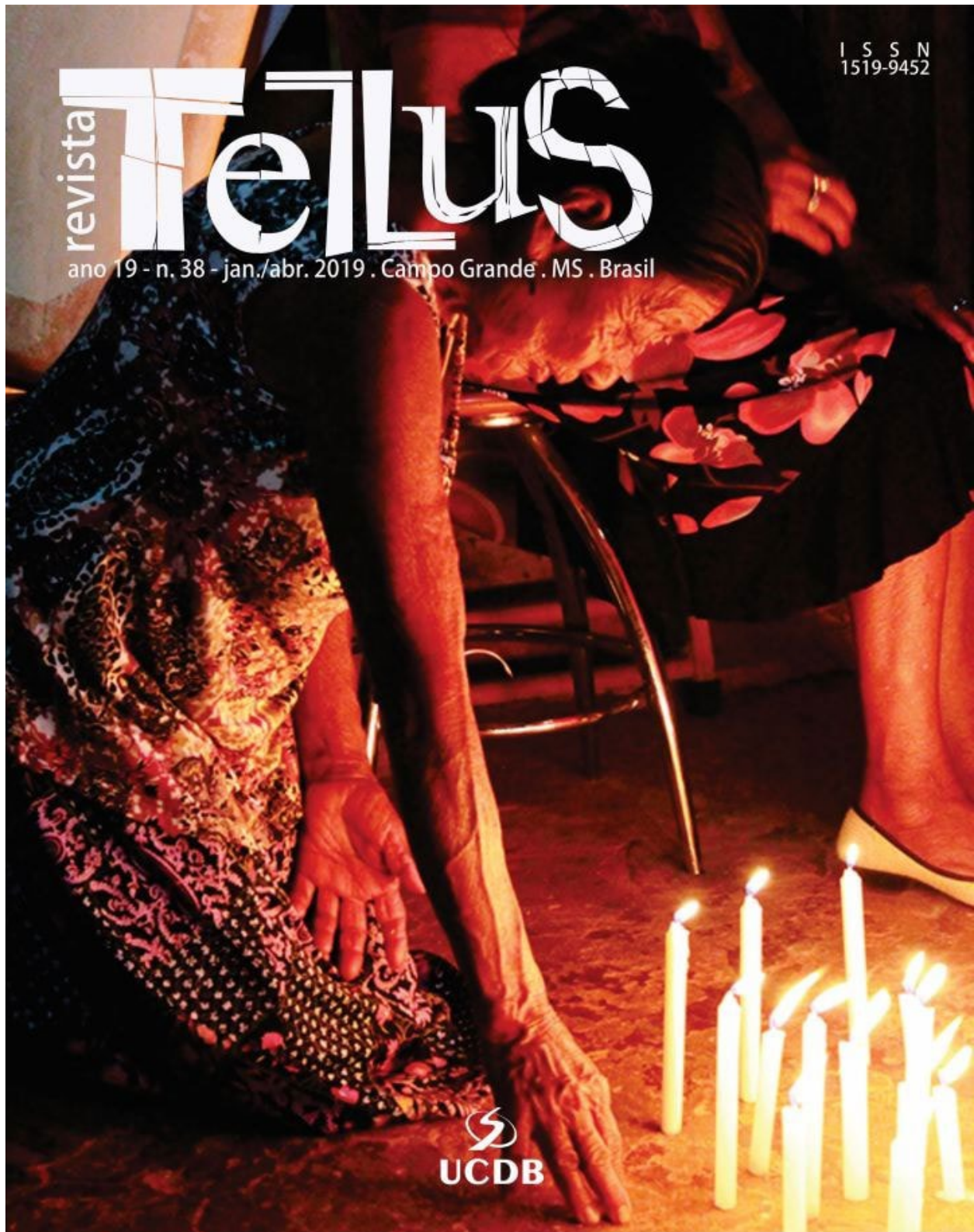


ilustración por daniel mauricio - www.dmsdesign.com.ar - maurodamalagosa.com

Sonidos

la más maravillosa música





revista **TELUS**

ano 19 - n. 38 - jan./abr. 2019 . Campo Grande . MS . Brasil

I S S N
1519-9452


UCDB



ISSN (Versión Electrónica) 2250-6543

Revista

Grupo de Filosofía Latinoamericana - UNC

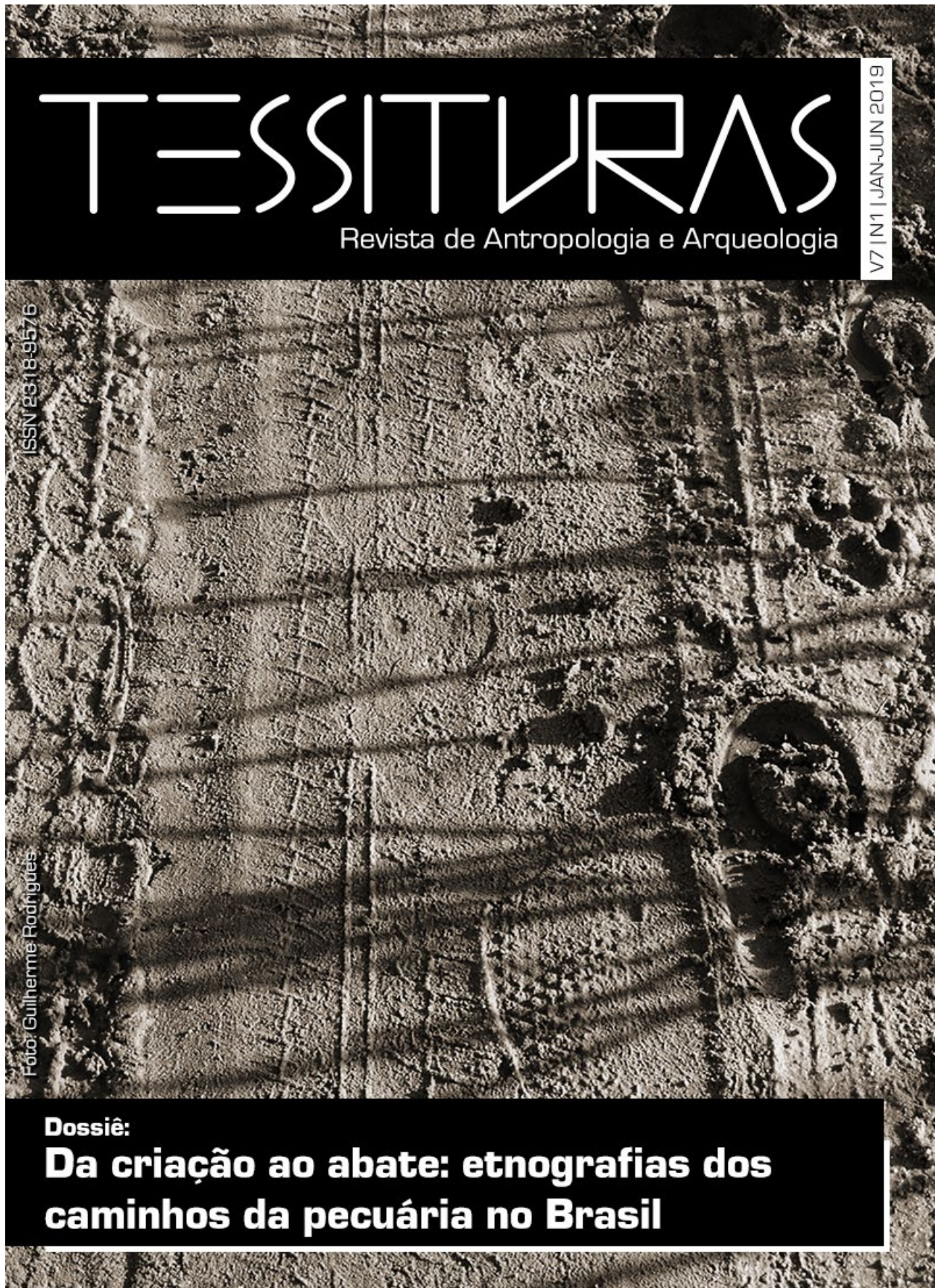
Vol. 8 / Núm. 15 / Año 2019

INTERSTICIOS

de la política y la cultura | intervenciones latinoamericanas



Racismo, negritud y género: África, América Latina y el Caribe



TESSITURAS

Revista de Antropologia e Arqueologia

V7 | N1 | JAN-JUN 2019

ISSN 2344-9594

Foto: Guilherme Rodrigues

Dossiê:
Da criação ao abate: etnografias dos caminhos da pecuária no Brasil





Dossier:
Intelectuales indígenas y ciencias sociales en América Latina

Programa de Postgrado en Antropología Social
Secretaría de Investigación y Postgrado
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Publicación Semestral
ISSN 1515-2413
ISSN 1851-1694 (online)

avã
REVISTA DE ANTROPOLOGÍA

Diciembre de 2018 N° **33**





ISSN 2525-2089

saberes y prácticas

REVISTA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

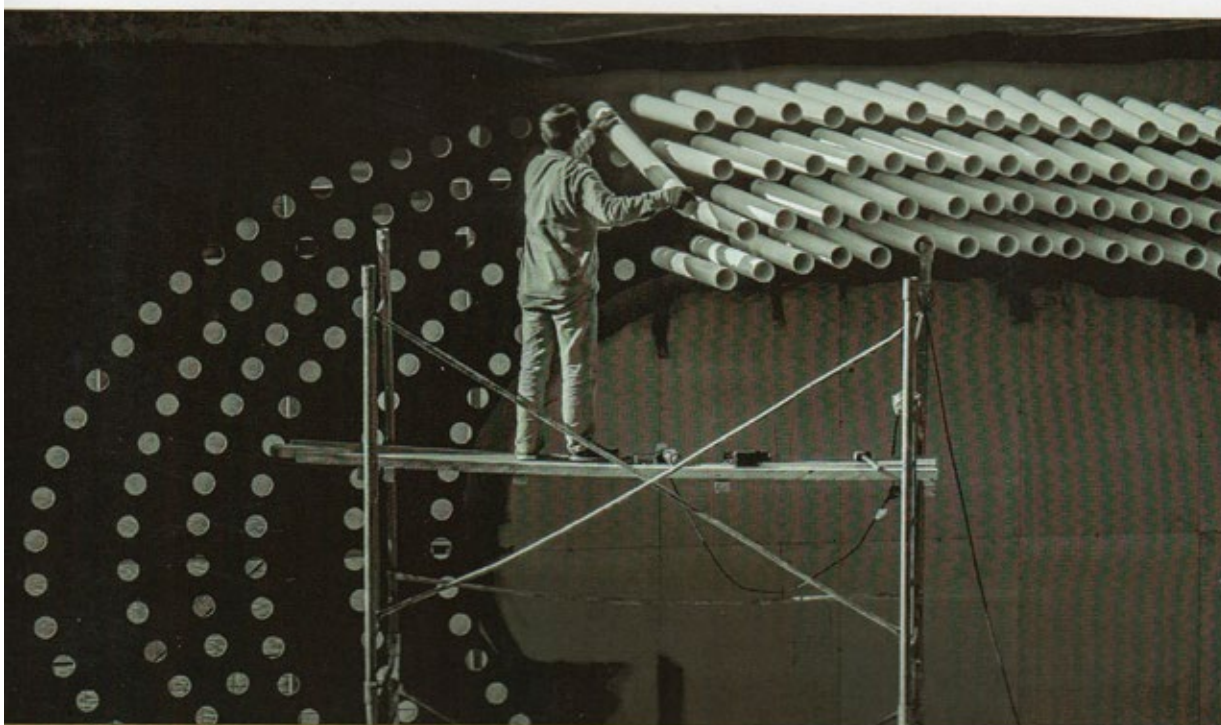
VOL 4
2019



Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE)
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Mendoza, Argentina

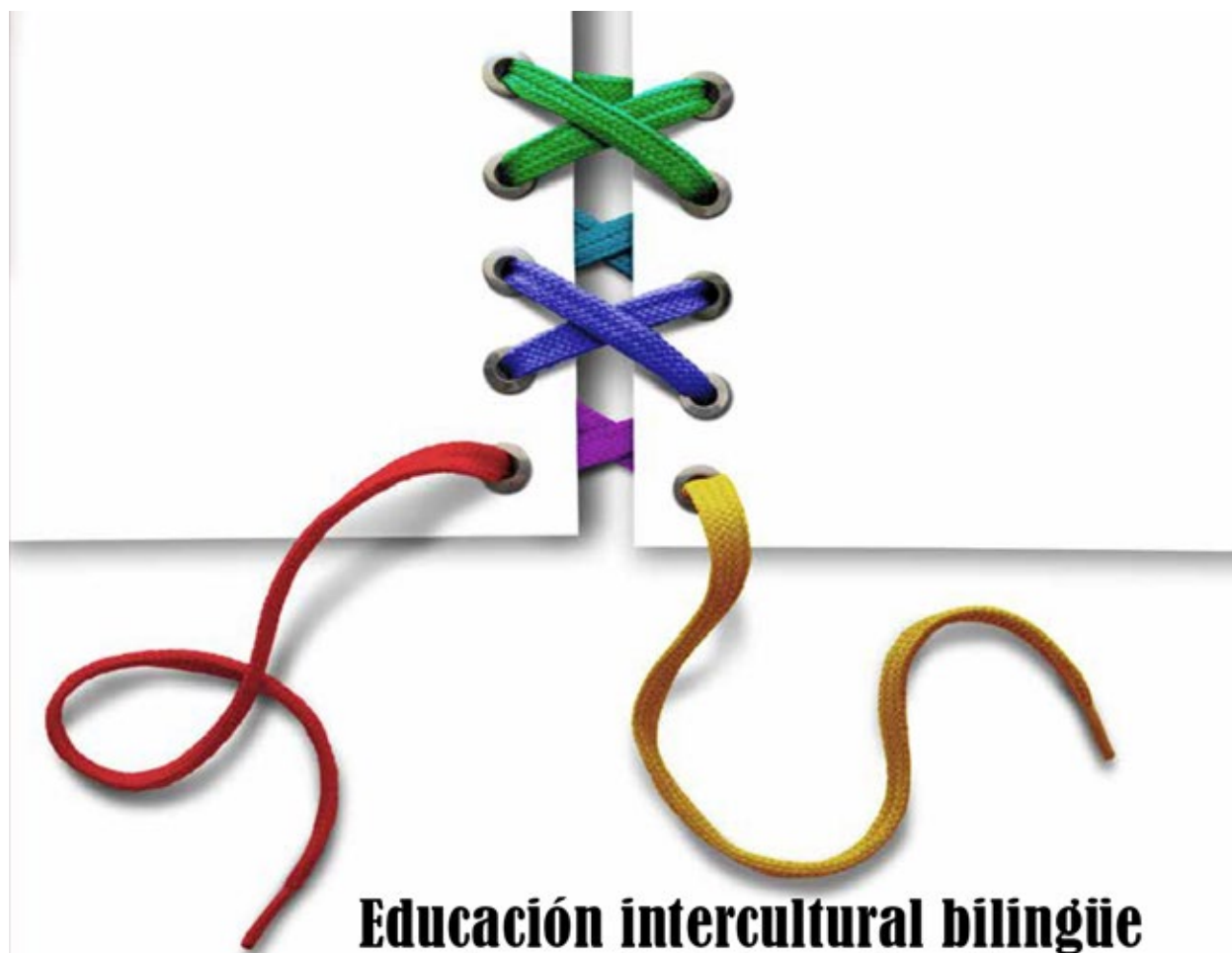


Ciudadanías en construcción



María Luisa Rubinelli
(Compiladora)





Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos

Avances y desafíos

Silvina Corbetta
Carlos Bonetti
Fernando Bustamante
Albano Vergara Parra



Guía para las autoras y los autores

ACERCA DE LA REVISTA

La Revista del Cisen Tramas/Maepova, es una publicación electrónica de alcance internacional, con una periodicidad semestral fija -enero/julio- arbitrada, de carácter científico y humanístico editada de forma ininterrumpida desde el año 2013 por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (cisen) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa).

La revista se publica en Acceso Abierto (Open Acces) a través de la plataforma Open Journal System (OJS) del Portal de Publicaciones Científicas Técnicas (PPCT) del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (Caicyt-Conicet), bajo la licencia Creative Commons, por lo cual todos los textos están disponibles en su totalidad de forma permanente.

Actualmente la revista se encuentra indexada en Sistemas de Evaluación, Bases de Datos, Directorios, Catálogos, Bibliotecas y Portales especializados en línea como LATINDEX, DOAJ, ERIHPLUS, REDIB, BASE, PKPINDEX, WordICat, JournalTocs, DEYCRITSur, MIAR, Actualidad Iberoamericana, BINPAR, entre otros.

Tramas/Maepova evalúa los textos a través del sistema de evaluación externa por expertos (peer review), bajo la metodología doble ciego (doble blind review), elaborados conforme a la normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología (APA) edición del año 2015, y adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

La revista no cobra APCs, tasa de procesamiento de artículos, tampoco cobra por el envío, procesamiento ni publicación de un artículo.

TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista del Cisen Tramas/Maepova está dirigida a la comunidad científica nacional e internacional y tiene por objetivo difundir trabajos originales que aporten a ampliar los conocimientos en campo de las ciencias sociales y humanas por lo que acepta contribuciones originales en español y portugués resultados de procesos y conclusiones de investigaciones y experiencias en materia de cultura, educación, sociedad, trabajo, salud y los derechos humanos.

PARÁMETROS GENERALES PARA PUBLICAR

El envío de un trabajo a la Revista del Cisen Tramas/Maepova supone que sus autores/as autorizan a que la misma publique los textos en

otros medios electrónicos e impresos, bases de datos, directorios, catálogos y registros en acceso abierto.

Es responsabilidad de las autoras y los autores el contenido de cada texto, como así también tramitar la autorización para reproducir ilustraciones, tablas o figuras tomadas de otras/os autoras/es y/o fuentes.

Los textos postulados serán originales e inéditos, no estarán sometidos en forma simultánea a ningún otro proceso de postulación y/o evaluación. El envío de originales se realizará de forma digital, utilizando la plataforma online para envíos de contribuciones de la revista. Se deberá elegir una sección de la revista para presentar el trabajo.

El archivo enviado estará compuesto por la carátula y el artículo propuesto. La caratula contendrá: el título (centrado en negrita) y nombre del/la autor/a o autores/as, (Alineado a la izquierda) Por renglón también alineado a la izquierda se consignará: a) Pertenencia institucional, (Nombre completo, no siglas) b) Líneas de investigación que desarrolla, c) Dirección postal completa para envío de correspondencia, d) Correo electrónico, e) Número telefónico.

El artículo propuesto se iniciará con el nombre del mismo -centrado en negrita-, no debe incluirse ningún tipo de referencia del/la autor/a o autores/as [esta advertencia es válida para todo el desarrollo del texto] a continuación el resumen -texto justificado- debajo con alineación izquierda las cinco palabras claves. Así mismo el autor incluirá Título, Resumen y Palabras Claves en español, portugués e inglés. El desarrollo del artículo se ajustará a las características de la Política de Sección a la que se postula.

Toda contribución será acompañada con una carta dirigida a la Dirección de la Revista, donde se solicitará que el trabajo sea sometido al proceso de arbitraje, declarando que la obra es original e inédita y que no es presentada en forma simultánea a otro proceso de evaluación, además se incluirá una breve reseña curricular (CV abreviado), no más de una página.

PAUTAS DE FORMATO Y EXTENSIÓN

Los artículos y las reseñas serán presentados en procesador de texto Word RTF (compatible). El papel será configurado en tamaño A4, márgenes: izquierdo 3cm, superior, inferior y derecho 2,5 cm., tipografía Times New Roman número doce (12), espacio doble. Título centrado en negrita, subtítulos alineados a la izquierda, separados del párrafo anterior por un espacio. Los párrafos tendrán formato justificado, sin espacio, sin sangría, salvo cuando se trate de los que siguen a títulos o subtítulos. El título del trabajo, preferentemente, no debe exceder las 7 palabras. Los artículos no superarán la cantidad de 9.000 palabras y las reseñas se redactarán en un máximo de 5.000 palabras.

Resumen: 150 palabras en español, portugués e inglés.

Palabras clave del trabajo: 5 conceptos en español, portugués e inglés, separados por una coma.

Notas de pie de página: Se utilizarán para ampliar o sugerir información, no para las referencias bibliográficas. a) Irán a espacio sencillo, fuente Times New Roman en 8 puntos, formato justificado b) con numeración consecutiva, y c) en caracteres arábigos. Se recomienda usar comando "Referencias: Insertar notas al pie".

Citas textuales: A) Hasta 40 palabras se incorporan al cuerpo del texto, destacando la cita entre comillas, seguida de la referencia correspondiente. B) Más de cuarenta palabras, en párrafo nuevo con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático.

Testimonios de entrevistas: en un párrafo aparte con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático, destacado el párrafo en cursivas o itálica. Recordamos que la confidencialidad de datos e informantes es responsabilidad de los autores.

Referencias bibliográficas: En el texto, deberán incluirse según criterios establecidos por Normas APA (American Psychological Association), edición del año 2015.

Ilustraciones, gráficos y tablas: Todos los materiales gráficos irán en archivos aparte nombrados por orden de aparición en el texto ("IMAGEN 1"; "GRÁFICO 2"; "TABLA 3"). En el texto, el/la autor/a indicará claramente el lugar donde se ubicarán cada uno, mediante la siguiente instrucción: "FIGURA 5". Las imágenes tendrán calidad de 300dpi (para imprenta) y se enviarán en formatos .jpg o .gif. Las tablas no superarán los 10 renglones (filas) de extensión. Las tablas y gráficos deberán ser enviados en Excel. En el caso de los gráficos, el autor enviará también los datos numéricos a partir de los cuales se generaron los mismos.

PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

1. Se comunica la recepción de la contribución vía correo electrónico.
2. El Comité Editorial evalúa si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista y las instrucciones para las autoras y los autores. De esta primera etapa pueden darse los siguientes casos:
 - Sí el artículo cumple con el marco normativo y el perfil de la revista, pasa a la etapa de revisión doble ciego (doble blind review).
 - Si el artículo, no cumple con alguna/s de las instrucciones para las autoras y los autores o con el perfil de la revista. Se devuelve para que se realicen las modificaciones necesarias, un lapso de 15 días hábiles. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá que no desea publicar.
 - No es pertinente. Se devuelve a su autor.
 - Todas las decisiones tomadas por el Comité Editorial son comunicadas a sus autoras/es en todos los casos.

3. El arbitraje doble ciego (doble blind review), es un proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la Revista del cisen Tramas/ Maepova y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo. Se remite la contribución a cada evaluador o evaluadora sin elementos ni referencias que pudieran identificar la autoría de la misma, se prevé un periodo aproximado de 60 días hábiles para la evaluación del artículo.
4. Cumplido el plazo establecido cada árbitro enviará una evaluación debidamente fundamentada y con recomendaciones si las hubiera. Existen tres dictámenes posibles: publicación directa, publicación sujeta a modificaciones y no se recomienda publicar, esta decisión es inapelable.
5. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se solicitará su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 30 días. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá como decisión que no desea publicar.

Especificaciones sobre el contenido mínimo según secciones

A) Artículos: se consideran resultados y avances de investigación, reflexiones teóricas sobre temáticas del campo social en general. Como mínimo los artículos contendrán: Introducción: en ella se explicita el tema, el propósito u objetivos del artículo, la contextualización del problema según marco teórico de referencia, la justificación o relevancia del trabajo, los aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y explicitar la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: en este apartado se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque y decisiones de orden metodológico, procedimientos de análisis de datos. Resultados: en este apartado se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. Conclusiones: en este apartado se señalarán los hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. Referencias Bibliográficas: en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA). Así mismo en esta sección se espera recibir contribuciones vinculadas a prácticas socioeducativas y culturales: se considerarán documentos de trabajo, ensayos, reflexiones y experiencias. Las mismas presentarán como mínimo: Introducción: presentando el propósito u objetivos del artículo, la contextualización de la experiencia o problema abordado, marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo y aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y explicita la organización del resto del texto, no se deben incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: en este apartado se dará a conocer el escenario y/o sujetos desti-

natarios de la experiencia o mejora propuesta, enfoque y decisiones metodológicas. Resultados: se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas, imágenes según corresponda al tipo de experiencia. Conclusiones: se señalarán las principales reflexiones acerca de la experiencia o propuesta presentada, se destacarán logros y dificultades más relevantes de forma breve y clara, si fuera pertinente se plantearán las condiciones necesarias para el mejor aprovechamiento de la propuesta o mejoras. Referencias Bibliográficas: se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.

- B) Dossier:** Esta sección dará a conocer artículos relacionados a problemáticas y/o temáticas específicas por convocatorias internas (realizadas por la revista) o convocatorias externas (realizadas por coordinadores/as o responsables que postulan su temáticas o áreas problemática). Se espera difundir resultados y avances de investigación que aporten a la producción de conocimiento especializado. Las contribuciones como mínimo presentarán: Introducción: donde se expone el tema, propósito u objetivos del artículo, contextualización del problema según marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo, aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y se explicita la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque, decisiones de orden metodológico y procedimientos de análisis de datos. Resultados: se presentarán a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. Conclusiones: se señalarán hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. Referencias Bibliográficas: en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.
- C) Reseñas:** Se espera recibir contribuciones que den a conocer obras y/o eventos académicos recientes, (no más de dos años de edición de la obra académica o de realización del evento) vinculados al perfil de la revista. Las características del texto serán las siguientes: El texto iniciará con el título la obra o evento reseñado destacado en negrita, centrado, de bajo un renglón de por medio se consignarán los datos completos de la obra incluyendo números de páginas, del ISBN y/o medio de acceso: dirección electrónica, biblioteca donde se encuentra la obra, o alguna otra forma de ponerse en contacto con la obra y/o evento, alineación derecha letra tipografía once (11). En el cuerpo del texto el autor dará a conocer su posicionamiento respecto de la obra o evento. Las reseñas no presentan subtítulos de contenido, pero el texto debe contener introducción, desarrollo y cierre. Es preciso que se especifique el público al que está dirigida la obra o el público destinatario del evento. Se presente la estructura (capítulos, temas, tópicos) u organización (si se tratara de un evento). Se destaquen las cualidades de la obra o evento. La reseña da una visión panorámica y crítica sobre una obra o evento según la

perspectiva del autor de la misma, se caracteriza por un lenguaje narrativo y descriptivo, sitúa el contexto de producción y referencia al autor u organizadores.

Estas especificaciones pretenden asegurar los contenidos mínimos de los textos, no obstante la presentación de títulos y subtítulos es creatividad del autor.

Para este sistema de citas es importante tener presente que:

- Los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias NO van entrecomillados.
- Los nombres de los autores llevan sólo la inicial.
- Cuando hay varias obras de un mismo autor, deben enumerarse en orden cronológico
- Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el Autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes, por ej. Sarmiento, D.F. (1966 [1850]).
- Los números de páginas de artículos en revistas van sobre el final de la referencia, mientras que los de los capítulos se ubican entre paréntesis luego del nombre del libro, precedidos por la expresión "pp."
- Los Autores son los responsables del contenido, los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen. Si se utiliza material que no sea de propiedad de los autores, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc.

REVISIÓN CIEGA HECHA POR EXPERTOS

Para asegurar la integridad de la evaluación ciega, es necesario evitar que la identidad de las/os autoras/es sea conocida. Para ello seguir los siguientes pasos al momento de guardar el archivo:

1. Haber eliminado toda referencia de la autoría del texto, por ejemplo haber utilizado "Autor" y año en las referencias y en las notas al pie de página,
2. Con los documentos de Microsoft Office, la identidad del autor debe ser eliminada también de la propiedades del archivo (ver bajo Archivo en Word), pulsando sobre lo siguiente, comenzando por Archivo en el menú principal de la aplicación Microsoft: Archivo > Guardar Como > Herramientas (u Opciones en una Mac) > Seguridad > Eliminar información personal de las propiedades del archivo al guardar > Guardar.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envío, las/os autoras/es se comprometen a cumplir con todos los criterios que se nombran a continuación:

1. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Instrucciones a las/os autoras/es.



2. Corroborar el cumplimiento de las instrucciones "Revisión Ciega hecha por Expertos".
3. El trabajo, o una significativa para del mismo, no ha sido publicado en ningún medio y no será enviado a otra revista científica o a cualquier otra forma de publicación, mientras dure el proceso de evaluación.
4. Todas/os las/os autoras/es son responsables del contenido del artículo.
5. Todas/os las/os autoras/es manifiestan si hubo o no, conflicto de intereses.
6. Se detallan todas las fuentes de financiación externa.

NOTA DE COPYRIGHT

La Revista del cisen Tramas/Maepova publica su contenido bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial- Sin derivadas 2.5 - Argentina. Por lo que es posible copiar, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre y cuando se cite a las autoras y/o autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editora. Cabe destacar que el contenido de esta revista no puede bajo ningún caso ser utilizada con fines comerciales.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

DATOS DE CONTACTO

Revista del cisen Tramas/Maepova
 ISSN-e 2344-9594.
 Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (cisen)
 Universidad Nacional de Salta (UNSa).
 Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400. Argentina.
 Tel. (+54) 387 / 42-55551.
 Fax. (+54) 387 / 42-55520.
 Correo electrónico: tramas@unsa.edu.ar
 Página web: <http://humani.unsa.edu.ar/cisen/>

Formulario para la evaluación de colaboraciones

El Comité Editorial de la **Revista del Cisen: Tramas/Maepova**, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, la/lo invita a participar como evaluador/a de las contribuciones dirigidas a nuestra revista. De aceptar nuestra invitación le solicitamos complete sus datos y considere la siguiente grilla de criterios en la evaluación:

Título del artículo: _____

Datos de Evaluador/a

Nombres	
Apellido/s	
Lugar de nacimiento	
Fecha de nacimiento	
Documento de identidad	
Dirección	
Ciudad	
Teléfono	
E-mail	
Pertenencia institucional	
Formación académica	

I. Criterios orientadores

- 1.- Calidad de la escritura.
- 2.- Pertinencia y congruencia del texto en su conjunto.
- 3.- Relevancia de la obra: valoración de la obra.

Resumen o abstract

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El resumen evidencia la estructura del artículo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El resumen es concreto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El resumen describe el objetivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palabras claves

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿Las palabras claves Identifican el área del conocimiento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Las palabras claves responden al tema tratado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Título

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El título permite la identificación del tema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El título recoge las categorías de estudio en forma clara y concisa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuerpo del artículo

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El artículo tiene coherencia interna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Sitúa adecuadamente el problema de investigación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Enuncia el propósito y objetivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El artículo cuenta con datos y referentes conceptuales que brindan soporte a la argumentación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El autor asume una posición sobre el tema de investigación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El artículo examina bibliografía reconocida en la temática?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Las conclusiones presentadas aportan nuevos conocimientos teóricos o prácticos sobre la temática trabajada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cumple con las normas APA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Observaciones y recomendaciones (que permitan a la/él/las/los autoras/es comprender claramente los fundamentos del concepto final e indicar si recomienda o no, corrección de estilo)

III. Concepto final del evaluador/a

<input type="checkbox"/> Aceptar el Artículo: El texto es publicable como esta.
<input type="checkbox"/> El texto es publicable con cambios, no requieren una nueva evaluación. Ver ítem I y II
<input type="checkbox"/> El texto NO es publicable en la Revista.

Se solicita que en la medida de lo posible se envíe lo requerido en los próximos 20 días corridos

Nombre y apellidos del/la evaluador/a
Docente Investigador/a

Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista

La Revista del Cisen Tramas/Maepova comparte las *Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta*, considerando las funciones de promoción, difusión y preservación de la cultura, en permanente contacto con el pensamiento universal, procurando la generación y transmisión del conocimiento, de la ciencia y sus aplicaciones y de las artes desde una perspectiva ética.

Tal como la Universidad prescindente en materia ideológica, política y religiosa de posicionamientos que obstaculicen la posición crítica y científica frente a los problemas sociales, políticos e ideológicos, la revista es ajena a todo interés sectorial o concepción dogmática. Promoviendo la actitud crítica, asegurando en su seno la más amplia libertad de expresión.

Se acuerdan las siguientes prácticas, responsabilidades y garantías de las partes intervinientes:

Director/a:

Es el responsable legal del funcionamiento de la revista, de garantizar la comunicación entre los comités, dar a conocer los acuerdos, mediar ante conflictos, acompañar y coordinar las redefiniciones de la política editorial. Proponer la ampliación o reducción del comité científico y del comité editorial, según el desempeño de sus integrantes y compromiso con el perfil y funciones de la revista. Asegurar la transparencia en el manejo de fondos y recursos.

Comité Científico Nacional e Internacional

Se comprometen a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.

Asesorar para la mejora, actualización y definición de los lineamientos editoriales de la revista.

Estará a cargo de la promoción y difusión de la revista.

De acuerdo al perfil de la revista podrá solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.

Estos comités podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo a las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

Comité Editorial

Es el encargado de definir las políticas editoriales y garantizar su difusión y comprensión respecto a las funciones de la revista.

Será el primer organismo en realizar la revisión de las contribuciones: pertinencia a la temática y perfil de la revista, cumplimiento de los normas para los autores y adecuación a las secciones, garantizando que los textos sean originales e inéditos.

Las contribuciones que no sean inéditas y originales, o estén siendo evaluados en forma simultánea en otra revista serán desestimadas, al igual que la participación sus autores en la revista.

Actuará prestando particular atención a la detección de plagios en todas sus formas y grados, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación, quedando el/los autores registrados en la infracción e impedidos de nuevas presentaciones a esta revista.

Recomendará la terna de evaluadores asegurando la confidencialidad de los datos de los autores de las contribuciones y todo sesgo de conflicto de intereses.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Establecerá una comunicación fluida con los autores durante el proceso de evaluación manteniéndolos al tanto del estado del proceso.

Autoras/es

Se comprometen a garantizar la originalidad de su contribución. Teniendo presente que la colaboración presentada ha de ser inédita, es decir no haber sido publicada, total ni parcialmente por ningún medio. Así como que la misma no será sometida a evaluaciones simultáneas en otras revistas.

Es estricta responsabilidad ética de los autores, evitar o hacerse cargo de los conflictos de intereses que pudiera generar su producción. No incurrir en ningún grado ni tipo de plagio en su obra, respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible

Son responsables directos de la veracidad lo expresado, de la protección de datos confidenciales, por ejemplo la identidad de informantes o datos institucionales.

La presentación de una colaboración es expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones de la revista.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Los autores tienen derecho a retirar su contribución ante el incumplimiento de los tiempos y procesos de evaluación declarados públicamente la plataforma de la revista.

Evaluadoras/es

Los evaluadores sólo se expedirán sobre contribuciones en las que tengan probada pertinencia, rechazando toda evaluación que no corresponda a su formación y experticia.

Las evaluaciones y dictámenes estarán libres de sesgos ideológicos, de género, raza, culto o cualquier otra visión dogmática, que obstaculice el diseno en el marco del respeto, la construcción crítica y conjunta.

Los dictámenes, en todos los casos, estarán fundamentados en todas sus decisiones y tendrán por objetivo orientar y aportar a la mejora de las producciones, brindando sugerencias o explicitando las coincidencias con la producción presentada.

Será compromiso ético de los evaluadores rechazar toda intervención

cuando por razones ajenas a la voluntad de la revista y/o de las partes intervinientes no se cumpla la condición de anonimato respecto a los autores de la contribución a evaluar.

Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a éste código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses lo comunicara al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.

Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometen a cumplir con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

