



## **Proyecto INT/16/K09 “Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes”**

Fondo Pérez Guerrero para la Cooperación Económica  
y Técnica entre los Países en Desarrollo  
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

### **INFORME FINAL**

**Abril de 2016 - Abril de 2017**



Coordinadora General: Dra. Diana Milstein  
Asistente de Coordinación: Mgtr. Andrea Tammarazio  
7 de junio de 2017



Título del proyecto: **PGTF INT/16/K09 “Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes (RIENN)”**

Destinatarios: 4 países de América Latina (Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador)

30 especialistas de 5 centros académicos que trabajan en etnografía con niñ@s y adolescentes.

Red de profesionales y técnicos que formulan, implementan y evalúan políticas públicas; red de organizaciones de la sociedad civil que implementan sus acciones en áreas urbanas de extracción popular; y niñ@s, jóvenes y adultos que habitan en asentamientos urbanos en los 4 países.

Duración: Abril de 2016 a Mayo de 2017

Aporte PGTF: US\$ 29.000 (Se presenta en archivo adjunto la rendición de gastos como anexo 1)

Otros aportes: US\$ 57.425

Costo total: US\$ 86.425

Unidad Ejecutora: Centro de Investigaciones Sociales (CIS) del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Coordinadora: Dra. Diana Milstein

Asistente de Coord.: Mgtr. Andrea Tammarazio

## INDICE

Introducción	p.4
Origen de RIENN	p.5
Resultados alcanzados	p.7
1. Red internacional	p.7
2. Línea de Base	p.9
3. Seminario Internacional	p.11
4. Página web de la red	p.13
5. Plan de Trabajo 2017-2010	p.15
Conclusiones	p.17

## INTRODUCCIÓN

El presente informe final corresponde al proyecto Proyecto “Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes” (RIENN) financiado por el Fondo Pérez Guerrero PNUD (PGTF INT16K09), desarrollado durante el período abril 2016 a abril de 2017.

El proyecto fue implementado por investigadoras e investigadores de Argentina, Brasil, Colombia, y Ecuador de cinco centros de investigación: Centro de Investigaciones Sociales (CIS) del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina; Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires, Argentina; Departamento de Antropología, Instituto de Ciencias Sociales - Universidad de Brasilia, Brasil; Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; y Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. También se incorporaron miembros fundadores de RIENN, pertenecientes a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (México) y la Western Oregon University (EEUU).

El objetivo de RIENN durante este año de proyecto fue: contribuir al desarrollo de capacidades y al intercambio de conocimiento para la formulación de políticas públicas enfocadas en niños, niñas y adolescentes en áreas urbanas de extracción popular en países en desarrollo.

El proyecto ha cumplido con el período de ejecución de 12 meses, ha ejecutado el presupuesto disponible según lo establecido en la propuesta inicial y ha logrado alcanzar los resultados esperados acordados entre los miembros de la red y los responsables del Fondo Pérez Guerrero.

En este documento se presentan los principales avances, actividades destacadas y logros:

- 1) Se conformó y fortaleció una red internacional de especialistas y expertos, centros de excelencia académica e instituciones que investigan con enfoque etnográfico con niños, niñas y adolescentes, generando espacios de intercambio y aprendizaje entre sus miembros.
- 2) Se elaboró una Línea de Base sobre la etnografía con niños, niñas y adolescentes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador, y se comenzó a difundir en el sector académico y entre técnicos y profesionales que intervienen en programas sociales y educativos.
- 3) Se realizó un seminario de capacitación internacional sobre etnografía con niños, niñas y adolescentes en Buenos Aires, Argentina.
- 4) Se desarrolló una página web con el objetivo de ser un centro virtual de referencia sobre etnografía colaborativa con niños, niñas y adolescentes; y se compilaron y compartieron referencias bibliográficas y producciones de los integrantes de la red y novedades sobre programas y proyectos etnográficos en vigencia.

- 5) Se elaboró y consensuó un Plan de Trabajo 2017-2020 y una Guía Operativa entre los miembros y potenciales aliados de RIENN.

## ORIGEN DE RIENN

La Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes (RIENN) fue creada para producir e intercambiar conocimiento entre investigadores e investigadoras que realizan investigaciones con enfoque etnográfico y con la participación de niños, niñas y adolescentes.

La necesidad de desarrollar colectivamente una línea de investigación de Etnografía con Niños y Niñas surgió en 2008 cuando Diana Milstein (Argentina), Alba-Lucy Guerrero (Colombia), Ángeles Clemente (México) y Michael Higgins (EEUU – México) presentaron los resultados de sus investigaciones en la Conferencia de Etnografía y Educación en Oxford, Reino Unido, y planificaron entonces el primer Simposio de Encuentros Etnográficos con Niños, Niñas y Adolescentes en Buenos Aires en 2009, al cual se incorporó María Dantas (EEUU). Desde entonces, se generaron trabajos y publicaciones conjuntas, compartieron eventos: realización de Simposio Internacional “Encuentros Etnográficos con Niñ@s y Adolescentes en Contextos Educativos” en Buenos Aires en 2009; en Bogotá en 2011; y en Oaxaca en 2013.

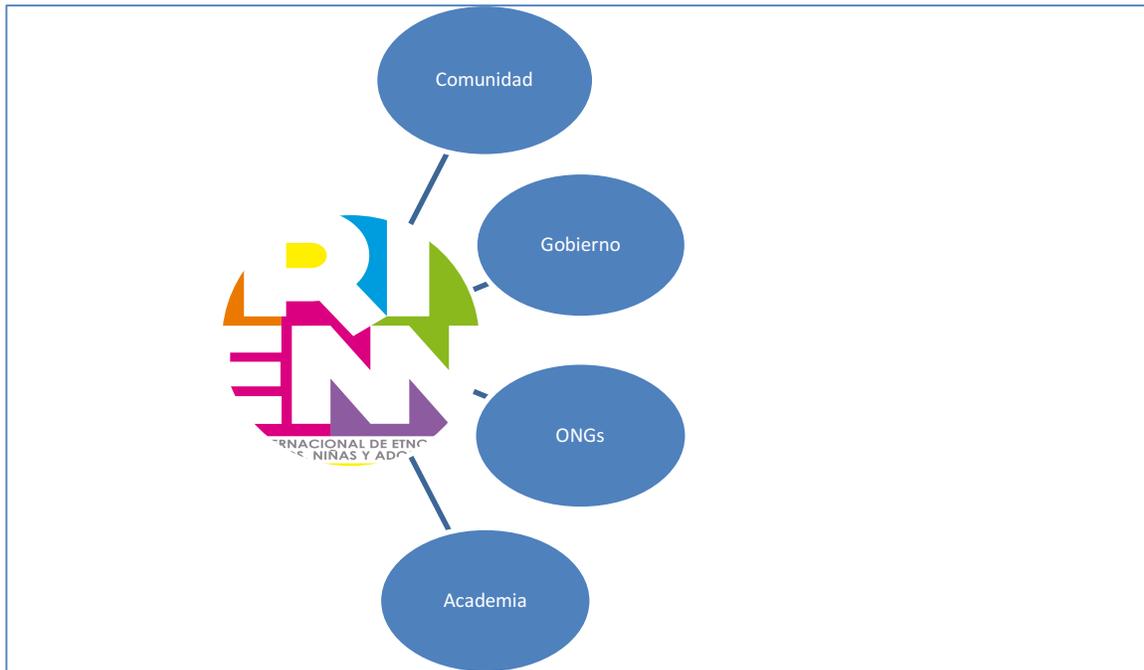
En 2016, el proyecto de la red fue seleccionado por la convocatoria Fondo Pérez Guerrero PNUD para la Cooperación Sur-Sur. El lanzamiento del proyecto RIENN se llevó a cabo en la ciudad de Foz de Iguazu, Brasil, en el *IV Simposio Internacional Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos* del 27 de abril de 2016. El período de ejecución del proyecto es abril 2016 a mayo del 2017.

A través de sus acciones, el proyecto RIENN procura aportar a la construcción de una perspectiva interdisciplinaria que impacte en el diseño de las políticas públicas, contemplando la diversidad geográfica, cultural y política de los países miembros de la red y la atención a lo producido en este aspecto. El proyecto tiende a producir un giro en las investigaciones e intervenciones socioeducativas, diferenciando el trabajo *sobre* niños, niñas y adolescentes, del trabajo *con* niños, niñas y adolescentes.

RIENN contribuye a fortalecer cuatro niveles de actores:

- 1) **Académico:** investigadores/as independientes y pertenecientes a centros académicos que trabajan en etnografía con niños, niñas y adolescentes;
- 2) **Público / de gobierno:** profesionales y técnicos que formulan, implementan y evalúan políticas públicas;
- 3) **ONGs / tercer sector:** organizaciones de la sociedad civil que implementan sus acciones en áreas urbanas y rurales de extracción popular;
- 4) **Comunidad:** niños, niñas, jóvenes y adultos que habitan en áreas urbanas y rurales quienes se ven beneficiados a partir de los resultados de esta interacción entre los sectores científico-técnico y de intervención en el territorio.

## Destinatarios de RIENN



## RESULTADOS ALCANZADOS

- 1. Conformación y fortalecimiento de una red internacional de especialistas, centros de excelencia académica e instituciones que trabajan el enfoque etnográfico con niños, niñas y adolescentes, que genera espacios de intercambio y aprendizaje.**

### Actividades destacadas

- Se formó el Comité Directivo de la Red.
- Se constituyeron grupos de trabajo formados por los centros de investigación de los cuatro países, y se realizaron reuniones entre los miembros de la red y entre los miembros del Comité Directivo.
- Se elaboró y consensuó la Guía Operativa de la red.
- La Coordinación General de la red mantuvo comunicación regular con los coordinadores de cada país y los miembros del Comité Directivo.
- Se diseñó y consensuó un logo para la red.
- Se presentó la red en las “VI Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos” que se desarrollaron en el IDES (Buenos Aires, Argentina) el 28,

29 y 30 de septiembre de 2016. Se difundió un folleto; y se establecieron contactos entre los participantes interesados en incorporarse como miembros de la red.

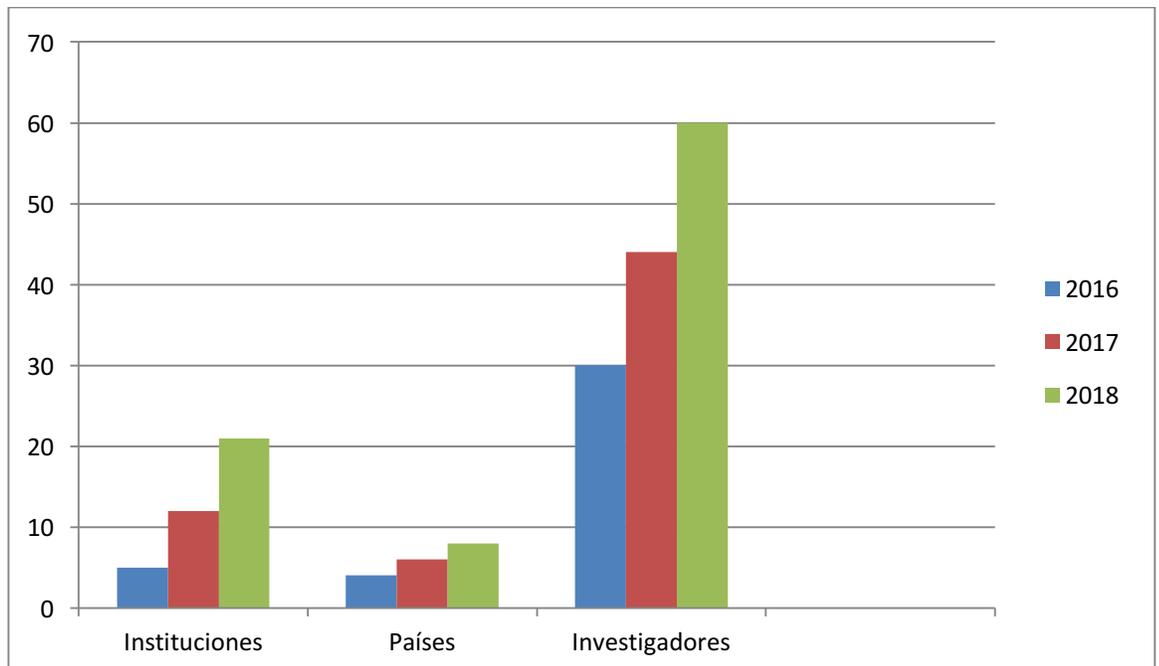
- Se amplió la membresía, de 5 a 12 centros de investigación (ver listado de miembros).
- Se invitó a 9 organizaciones más a formar parte de la red, las cuales se encuentran en proceso de evaluar y formalizar sus membresías.
- 44 investigadores se encuentran participando de las acciones de RIENN.

Listado de miembros de RIENN		Pais	Investigadores
<b>Miembros desde 2016</b>			
1	Centro de Investigaciones Sociales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y del Instituto de Desarrollo Económico y Social- CIS (CONICET) IDES	Argentina	4 Diana Milstein (Coord.), Cecilia Carrera, Jesús Jaramillo(*), Andrea Tammarazio
2	Departamento de Antropología, Instituto de Ciencias Sociais - Universidad de Brasilia - DAN Unb	Brasil	2 Antonádia Monteiro Borges (Coord.), Raissa Menezes de Oliveira (*).
3	Pontificia Universidad Javeriana- PUJ	Colombia	8 Alba Lucy Guerrero (Coord.), Diana Bejarano, Anny Bertoli, Marina Camargo, Clara Carreño, Marisol Marín, Ivonne Peña, Andrea Muñoz.
4	Universidad Politécnica Salesiana –UPS	Ecuador	4 María Verónica Di Cauda(*) (Coord.), Daniel Llanos, Sara Madera, María Fernanda Solórzano.
5	Instituto Gino Germani, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires –IGG (CONICET) UBA	Argentina	2 Analía Inés Meo (Coord.), Silvina Fernández.
<b>Miembros a partir de 2017</b>			
6	Universidad Estadual del Oeste de Paraná – UNIOESTE	Brasil	6 Regina Coeli de Machado (Coord.), Ariana Regina Storer Brunieri, Thiago Pelegrinelli Engelage, Marlene Niehues Gasparin, Aline Cristina Paiva, Samuelli Cristine Fernandes.
7	Universidad Tecnológica de Pereira-UTP	Colombia	1 Maicol Ruiz (Coord.)
8	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca – UABJO	México	3 Vilma Huerta Cordova (Coord.), María de los Angeles Clemente, María Dantas-Whitney
9	Universidad Católica Argentina- UCA	Argentina	1 María Verónica Di Cauda (*) (Coord.)
10	Universidad Nacional del Nordeste-UNNE	Argentina	8 Carolina Gandulfo (Coord.), María Florencia Conde, Tamara Alegre, Mabel Miranda, Ayalen Morales Michelini, Iriel Reyes Beyer, Guadalupe Quiroz

11	Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal- CEDECA/DF	Brasil	3	Raissa Menezes de Oliveira (*), Andrea Rodrigues Crispim, Joaquim Alberto Andrade Silva
12	Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue	Argentina	2	Alejandra Parra (Coord.), Jesús Jaramillo (*)

(\*) Investigadores con doble pertenencia institucional.

### Proyección de la membresía de RIENN



**2. Línea de Base sobre la etnografía con niños, niñas y adolescentes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador elaborada y difundida en el sector académico y entre técnicos y profesionales que intervienen en programas sociales y educativos.**

**Actividades destacadas**

- Se conformaron los equipos de investigadores para el desarrollo de cada capítulo por país; se diseñaron y consensuaron las formas de abordar el relevamiento, las dinámicas de trabajo, y los plazos de entrega con todos los equipos.
- Todos los equipos realizaron el rastreo de investigaciones etnográficas en colaboración con niños, niñas y adolescentes en cada uno de los países y elaboraron un capítulo en el que sistematizaron los análisis de la bibliografía seleccionada y analizada.
- Como producción colectiva de todos los equipos se elaboró un documento final “Panorama de la etnografía con niños, niñas y adolescentes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador”, conformado por los cuatro capítulos y una introducción, que se encuentra disponible para su consulta.
- Asimismo, se compiló y publicó en la página web de RIENN el listado de publicaciones relevadas en los cuatro países como modo de difundir este campo emergente de investigación social.
- Se discutieron y presentaron los resultados de este estado del arte - Línea de Base- entre los miembros de RIENN y entre los 60 participantes del Seminario Internacional realizado en abril de 2017.
- Se comenzó a difundir -actividad que continuará desarrollándose por los miembros de RIENN- en eventos científicos y culturales, artículos de revistas especializadas y político culturales, en espacios periodísticos, en redes sociales y en cursos y seminarios de capacitación.

A continuación presentamos una síntesis de la introducción y los títulos de cada capítulo del documento Línea de Base que consta de 136 páginas y se presenta en archivo separado de este informe como Anexo 2

**LÍNEA DE BASE.**

**“PANORAMA DE LA ETNOGRAFÍA CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN ARGENTINA, BRASIL, COLOMBIA Y ECUADOR”**

**Mayo de 2017**

Coordinación general : Diana Milstien y Andrea Tamarazzio

Introducción

En este panorama, presentamos una primera aproximación a la investigación etnográfica que ha examinado las “voces” y los puntos de vista de distintos grupos de niñas, adolescentes y jóvenes desde 1995 y hasta la actualidad en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador.

Los criterios de pertinencia para la inclusión de publicaciones a nuestra base de datos o corpus fueron múltiples. En primer lugar, incorporamos publicaciones con hallazgos de investigaciones etnográficas. Hay diferentes maneras de entender qué es una etnografía y éstas entran en disputa en contextos socio-históricos e institucionales específicos (ver Milstein y Clemente, en prensa). Por esta razón, optamos por incluir aquellas publicaciones en las cuales sus autorxs categorizaran a sus estudios como etnográficos (utilizando diferentes nominaciones, tales como “etnografía”, estudio “de tipo etnográfico”, “abordaje etnográfico”, etc.) y en los cuales se pudiera reconocer un problema/pregunta de investigación y la realización de trabajo de campo. En segundo término, del conjunto de trabajos “etnográficos” identificados seleccionamos aquéllos que habían incluido explícitamente a niñas, adolescentes y jóvenes como participantes e interlocutores, ya sea en calidad de nativos, informantes, colaboradorxs en el trabajo de campo y/o investigadorxs. En otras palabras, nos interesaban las investigaciones que registrarán, organizarán y analizarán las perspectivas, representaciones y prácticas de niñas para comprender, interpretar y explicar el fenómeno que se estaba estudiando. Así, muchos estudios que fueron incluidos en una primera selección fueron posteriormente descartados porque - aunque hacían referencia a procesos, lógicas y fenómenos vinculados con la niñez o juventud - no interrogaban los puntos de vista de los niñas, adolescentes y/o jóvenes.

El trabajo de sistematización realizado por los equipos en cada uno de los países tuvo algunas características comunes y otras específicas que se detallan en cada uno de los capítulos. En términos generales, a partir de la lectura de cada trabajo del corpus, se confeccionó una tabla en Excel en donde el equipo de trabajo de cada país volcó información bibliográfica del documento; el foco o eje de la publicación; los temas que analiza; el tipo de población al que se estudia; el lugar donde se realizó la indagación; los objetivos del artículo; las preguntas de investigación; las modalidades en las que se incorporó a niñas, adolescentes y jóvenes como participantes; la estrategia metodológica; el abordaje conceptual; y la concepción sobre la infancia que subyace al trabajo de campo y análisis de los datos. Esta planilla fue confeccionada colectivamente. Con este material, las autoras de los respectivos capítulos procedieron a realizar lecturas detalladas de la base, las publicaciones y a clasificarlos según los problemas de conocimiento que se plantean, las preguntas de investigación que se formulan y los abordajes conceptuales que adoptaron.

**Capítulo Argentina:** “Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina. 1995-2016”. Analía Inés Meo, Silvina Fernández

**Capítulo Brasil:** “Panorama de pesquisa etnográfica com crianças” Raissa Menezes de Oliveira, Regina Coeli Machado e Silva, Antonádia Monteiro Borges, y Maria Dantas-Whitney.

**Capítulo Colombia:** “Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia. 1995-2016”. Alba Lucy Guerrero, Diana Bejarano, Anny Bertoli, Marina Camargo-Abello, Clara Carreño, Marisol Marín, Ivonne Peña, y Andrea Muñoz.

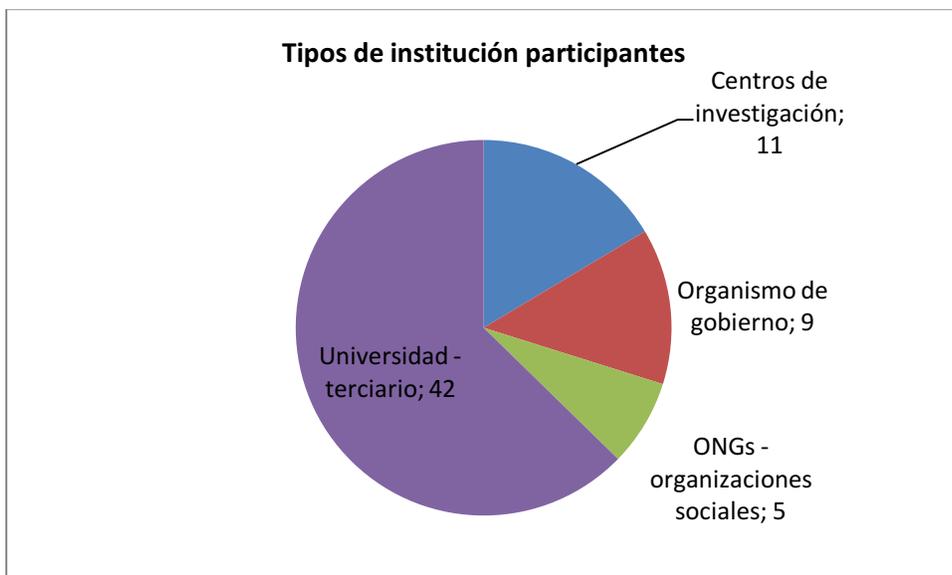
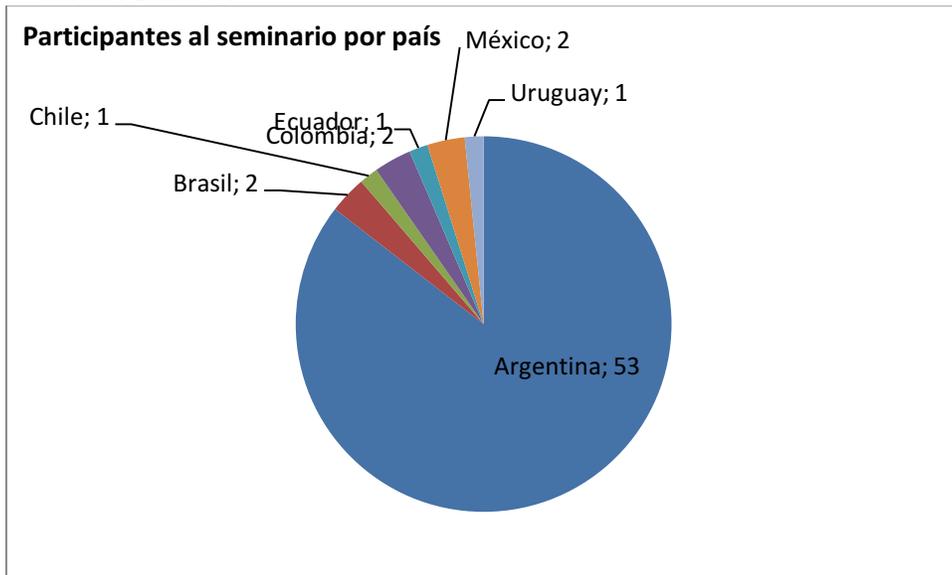
**Capítulo Ecuador.** “Panorama de investigación etnográfica con niños, niñas y adolescentes.” María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo, Sara Madera, y María Fernanda Solórzano.

### **3. Realización del 1º Seminario Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Adolescentes.**

#### **Actividades destacadas**

- Se organizó y realizó el seminario los días 20 y 21 de abril de 2017, en el IDES, Buenos Aires, Argentina.
- Se convocó a 3 capacitadores y a 9 expositores, quienes representaron a instituciones miembros de RIENN de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México.
- La convocatoria y el programa del Seminario se difundieron entre todos los miembros de RIENN, quienes a su vez los transmitieron entre sus contactos. 153 personas intercambiaron mensajes con la Coordinación General de RIENN respecto al seminario.
- Participaron 62 investigadores, técnicos de gobierno y profesionales interesados en la etnografía con niños, niñas y adolescentes .
- 7 países de la región latinoamericana estuvieron representados en el seminario: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, y Uruguay.
- El seminario tuvo una instancia de capacitación y dos instancias de intercambio de resultados sobre la Línea de Base y experiencias de investigaciones con niños, niñas y adolescentes:
  - Curso-taller: “Investigación etnográfica con niños, niñas y jóvenes: más allá de los ámbitos académicos”
  - Mesa redonda con presentación audiovisual de “Experiencias de Investigadores”.
  - Mesa redonda “La investigación etnográfica con niños, niñas y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador”
- Se filmaron y grabaron algunos momentos del seminario con el objetivo de compartir y difundir el evento. Próximamente colocaremos una versión editada en la página web.

En archivo separado se presenta el programa del Seminario internacional como Anexo 3.





Panel de apertura del Seminario Internacional

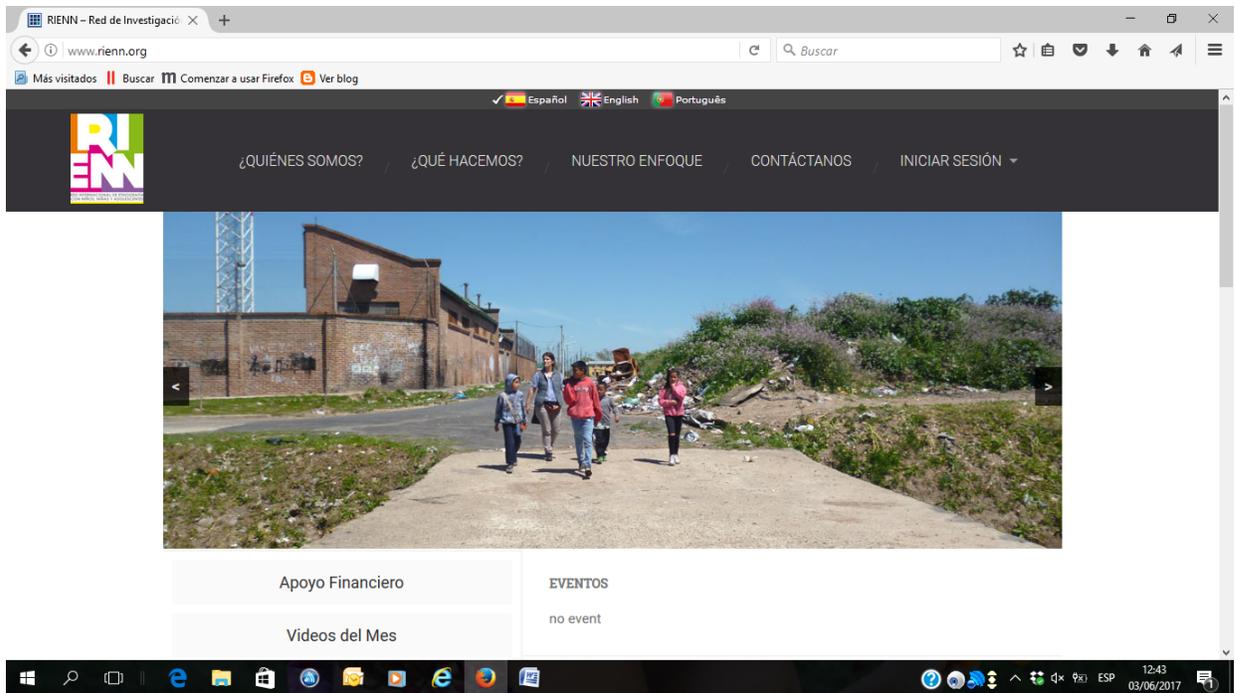


Vista de público asistente

4. **Una página web que reúne referencias bibliográficas, las producciones de los integrantes de la red, novedades sobre programas y proyectos etnográficos en vigencia, base de datos de socios constituida como un centro virtual de referencia en etnografía con niños, niñas y adolescentes; y difusión a través de redes sociales.**

#### **Actividades destacadas**

- Se diseñó y consensó una página web [<http://www.rienn.org/>] que se encuentra on-line.
- Las secciones principales se encuentran disponibles en tres idiomas: castellano, inglés y portugués.
- Se difundió la página web (<http://www.rienn.org/>) en la convocatoria al seminario internacional, entre los asistentes y entre potenciales aliados de RIENN.



### Secciones de la página web de RIENN



En la Página Web, se puede ver la difusión y publicación de la lista de estudios, artículos, capítulos y tesis de Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador, que fueron recopilados para elaborar la Línea de Base sobre Etnografía con niños y niñas. Asimismo, se encuentran recientes publicaciones alcanzadas y compartidas por miembros de RIENN. Nos falta capacidad de tiempo para el vaciado de datos continuos, para lograr un mayor número disponible en la página para los usuarios.

## 5. Un Plan de Trabajo 2017-2020 elaborado y consensado entre los miembros y potenciales aliados de RIENN.

### Actividades destacadas

- Se discutió y elaboró el Plan de Trabajo 2017-2020 entre los miembros de la red, el Comité Directivo y los nuevos miembros y aliados de RIENN.
- Se elaboró un nuevo proyecto para realizar en el marco de la red y se presentó a la convocatoria del Fondo Pérez Guerrero 2017.

## Líneas estratégicas para 2017-2020

### *VISIBILIDAD Y TRANSPARENCIA:*

Creemos que generar espacios de intercambio, ya sean presenciales o virtuales, es importante para dar visibilidad al tema, al enfoque y a los protagonistas. Asimismo, la transparencia en nuestro trabajo, el dar cuenta de las limitaciones de las investigaciones, la metodología, y el alcance de nuestras actividades y resultados contribuirá a posicionar a la red como una organización de referencia en la región.

### *SUSTENTABILIDAD DE LA RED*

La fortaleza de la red se encuentra en el trabajo articulado y complementario entre los miembros y socios, a través de una coordinación que facilite las actividades, aúne recursos y facilite la comunicación entre grupos e individuos. La diversidad de miembros, el conocimiento local y la forma de trabajo descentralizado junto a una estructura de costos compartida será promovida con el fin de lograr contribuciones de varias fuentes.

### *INNOVACIÓN Y CALIDAD*

Las diversas acciones, experiencias pilotos, investigaciones y publicaciones, espacios de capacitación e intercambio que se desarrollen en el marco de RIENN deben ser de excelencia y contar con rigurosidad científica. Pero además, creemos en la necesidad de innovar y recrear formas de producción científica colaborativa y de divulgación. Entre otras estrategias para la innovación, promoveremos el registro audiovisual de las acciones de la red para tener más impacto y alcance entre los distintos grupos meta.

## Actividades para el período 2017-2020

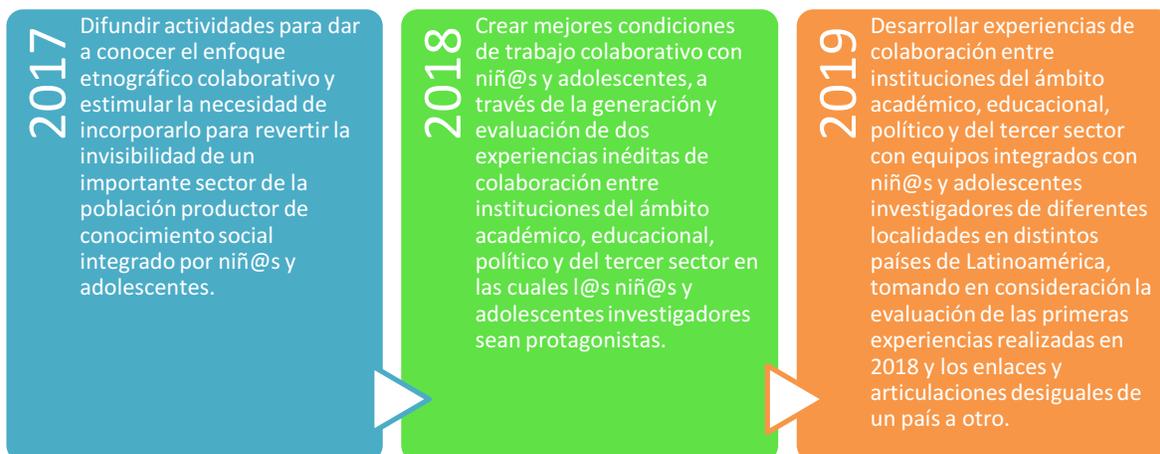
*Año 2017:* Difundir actividades para dar a conocer el enfoque etnográfico colaborativo y estimular la necesidad de incorporarlo para revertir la invisibilidad de un importante sector de la población integrado por niños, niñas y adolescentes.

*Año 2018:* Crear mejores condiciones de trabajo colaborativo con niños, niñas y adolescentes, a través de la generación y evaluación de dos experiencias inéditas de colaboración entre instituciones del ámbito académico, educacional, político y del tercer sector, tomando en consideración los enlaces y articulaciones desiguales de un país a otro, y en las cuales los niños, niñas y adolescentes investigadores sean protagonistas.

*Año 2019:* Desarrollar experiencias de colaboración entre instituciones del ámbito académico, educacional, político y del tercer sector con equipos integrados con niños, niñas y adolescentes investigadores de diferentes localidades en distintos países de Latinoamérica, tomando en consideración la evaluación de las primeras

experiencias realizadas en 2018 y los enlaces y articulaciones desiguales de un país a otro.

### Objetivos 2017-2020



En archivo separado se presenta el plan 2017-2020 como anexo 4.

## CONCLUSIONES

El proyecto ha cumplido con los objetivos y resultados trazados, y ha logrado elaborar y desarrollar los productos esperados.

Se ha consolidado a RIENN como espacio de estudio, investigación y trabajo colaborativo y articulado entre grupos, equipos e individuos y ha alcanzado a interesar a equipos de organismos gubernamentales y del tercer sector en la importancia del rol de niños, niñas y adolescentes como investigadores que forman parte de equipos que realizan etnografía. Tomando en cuenta la escasa experiencia existente en el trabajo conjunto y articulado entre técnicos, profesionales, asesores políticos y etnógrafos en nuestra región, haber logrado la manifestación de este interés y haber iniciado el proceso para sus membresías, muestra la viabilidad y la potencia de esta actividad en red.

El proyecto ha contribuido al fortalecimiento de investigadores/as independientes y pertenecientes a centros académicos que trabajan en etnografía con niños, niñas y adolescentes y extendido la relación con profesionales y técnicos que formulan, implementan y evalúan políticas públicas y con organizaciones de la sociedad civil que implementan sus acciones en áreas urbanas y rurales. Está previsto en el Plan 2017-2020, para el año 2018, dar los primeros pasos para avanzar en la relación con niños,

niñas, jóvenes y adultos que habitan en áreas urbanas y rurales quienes se verían beneficiados a partir de los resultados de la interacción entre los sectores científico-técnico y de intervención en el territorio.

El trabajo articulado entre los cinco centros de excelencia académica de Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador dio cuenta de las diferencias entre países, y de la necesidad de trabajar líneas en común para fortalecer la etnografía con niños y adolescentes en la región.

El mapeo de investigaciones con este enfoque realizado en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador por RIENN en 2016-2017 confirma la existencia de una masa crítica en centros académicos y organizaciones sociales con capacidad para dar continuidad y ampliar esta modalidad de producción colaborativa de conocimiento científico.

La recopilación de resultados de investigaciones de Etnografía con niños, niñas y adolescentes, las entrevistas realizadas a investigadores e investigadoras y la elaboración del estado del arte de cada uno de los países, ha logrado mostrar la necesidad del trabajo en mapeos y estados del arte en el campo de la Etnografía colaborativa, la existencia y relevancia de un campo de investigación emergente en la región latinoamericana, las particularidades regionales y por países, la necesidad del trabajo colaborativo entre equipos de investigación y las perspectivas de trabajo a mediano y largo plazo que abre este enfoque, más allá de los mundos académicos.

Los análisis producidos a partir de los mapeos han desbordado la idea de producir una Línea de Base, constituyendo un estado del arte, es decir un panorama sobre la forma como investigadores e investigadoras diferentes han tratado el tema, qué problemas y preguntas han explorado, cómo lo han hecho, qué resultados han alcanzado. Los equipos de RIENN han podido resumir, organizar y editar los avances del conocimiento sobre Etnografía con niños, niñas y adolescentes de una forma original produciendo materiales que hasta la fecha no existían, para apoyar la comprensión de este campo específico de conocimiento.

Los análisis desarrollados en la Línea de Base y que fueron expuestos y discutidos con investigadores/as, docentes, estudiantes, técnicos y profesionales interesados en temas relacionados con infancias y adolescencias muestran que la etnografía en colaboración con niños, niñas y adolescentes es relevante y sobre todo un enfoque necesario por su productiva y valiosa capacidad para describir, interpretar y comprender la realidad social, así como para redefinir problemas y colaborar en la búsqueda de respuestas y soluciones a los mismos.

El Primer Seminario Internacional resultó un aporte importante para la construcción de una perspectiva interdisciplinaria que impacte en el diseño de las políticas públicas, contemplando la diversidad geográfica, cultural y política de los países miembros de la red y la atención a lo producido en este aspecto.

La actividad de capacitación, las conferencias, ponencias y exposición analítica de la Línea de Base en el Primer Seminario Internacional de Etnografía con niños, niñas y adolescentes superó las expectativas en cuanto a cantidad y diversidad de público asistente. Asimismo, mostró las escasas oportunidades de trabajo articulado entre los diferentes sectores en la región latinoamericana y la necesidad de generar espacios de capacitación y de intercambio entre los actores que se dedican y desean dedicarse a la etnografía con niños, niñas y adolescentes.

La diversidad de actividades y propuestas surgidas, el interés por diferentes sectores sociales, las alianzas y nuevos miembros que se incorporan a la red, la posicionan en un lugar destacado por diferentes actores sociales que reconocen las oportunidades que se pueden incrementar a partir de la existencia de una red de estas características.

Se ha extendido el alcance de la red al ámbito rural.

Si bien, como se señaló, existe una masa crítica de investigadores que hacen etnografía con niños y niñas, no existen espacios u organizaciones que los nucleen. En este sentido, RIENN surge como respuesta estratégica a la necesidad de reunirlos. Se han sumado a la red cinco centros de excelencia más, y otras ocho instituciones se encuentran en proceso de formalizar su membresía. Entre estas instituciones, se ha ampliado la red a México, Chile y Uruguay (estos dos últimos aún en proceso).

Varias instituciones y equipos de investigadores han demostrado interés en formar parte de RIENN. En un año, se han duplicado la cantidad de miembros que dieron origen al proyecto de RIENN, y se espera triplicarlo una vez que se formalice la incorporación de las instituciones en curso.



Dra Diana Milstein

Coordinadora General

Proyecto PGTF INT/16/K09

## **LÍNEA DE BASE**

# **PANORAMA DE LA ETNOGRAFÍA CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN ARGENTINA, BRASIL, COLOMBIA Y ECUADOR**

**Publicación de la RED INTERNACIONAL DE ETNOGRAFÍA CON NIÑOS,  
NIÑAS Y ADOLESCENTES**

Coordinación General de este proyecto:  
Diana Milstein y Andrea Tammarazio  
(CIS-IDES, CONICET, Argentina)

**Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Mayo, 2017)**

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	Pg. 4
---------------------------	-------

### **CAPÍTULO ARGENTINA: Una aproximación a los estudios etnográficos con niños, adolescentes y jóvenes en Argentina. 1995-2016**

Introducción .....	Pg. 7
Identificación y análisis de las publicaciones: etapas, procedimientos y límites de este ejercicio .....	Pg. 8
Temas, poblaciones y maneras de integrar a los niños y a jóvenes .....	Pg. 10
Análisis de grupos y “tradiciones” .....	Pg. 17
Comentarios finales .....	Pg. 39
Referencias bibliográficas .....	Pg. 41

### **CAPÍTULO BRASIL**

Introducción .....	Pg. 43
Perspectivas etnográficas .....	Pg. 48
Estratégias participativas .....	Pg. 50
A experiência escolar .....	Pg. 51
Experiências nos diferentes contextos do urbano e suas fronteiras .....	Pg. 54
Experiências da relação com o Estado .....	Pg. 61
Considerações finais: sobre as noções de infância, crianças e adolescentes .....	Pg. 65
Referencias bibliográficas .....	Pg. 68

### **CAPÍTULO COLOMBIA: Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia. 1995-2016**

Introducción .....	Pg. 76
Presencia de lo etnográfico en el presente estado del arte .....	Pg. 81
Las técnicas usadas en la investigación etnográfica con NNJ .....	Pg. 84
Tendencias en investigación en colaboración con niños, niñas y jóvenes en Colombia .....	Pg. 87
Caracterización de la investigación con niños y niñas en Colombia .....	Pg. 92

Concepciones de infancia en las investigaciones con NNJ .....	Pg. 101
Recorrido histórico .....	Pg. 101
Concepciones de infancia de los investigadores colombianos .....	Pg. 104
Consideraciones finales .....	Pg. 112
Referencias bibliográficas .....	Pg. 114

**CAPÍTULO ECUADOR: Panorama de investigación etnográfica con niños, niñas y adolescentes**

Introducción .....	Pg. 117
La antropología en el Ecuador, sus trayectorias .....	Pg. 120
Niñas, niños y adolescentes en el Ecuador.	
Breves reflexiones sobre el Estado, la sociedad civil y la academia .....	Pg. 124
Niños, niñas y adolescentes en las investigaciones .....	Pg. 127
En cuanto a tipo de población y temáticas o intereses de investigación .....	Pg. 128
En cuanto a espacios de producción de conocimiento y su circulación .....	Pg. 130
En cuanto a la metodología y el enfoque etnográfico .....	Pg. 131
Dos casos interesantes .....	Pg. 133
Comentarios finales .....	Pg. 135
Referencias bibliográficas .....	Pg. 136

## **Introducción**

Este documento presenta un estado del arte sobre la investigación etnográfica en colaboración con niños, niñas y adolescentes en cuatro países Latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. Teniendo en cuenta que entre las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX se ha producido un giro en los estudios sobre la infancia (Prout y James 1997; James, 2007), la revisión de trabajos abarcó el período que se extiende entre 1995 y 2016. Puesto que los avances en este campo de investigación son recientes, el período de tiempo elegido tuvo como propósito recoger un número significativo de estudios que nos permitan ver las tendencias investigativas de estos países en este campo. Por otra parte, en estas dos últimas décadas, a nivel internacional, regional y local, se evidencia una mayor preocupación e interés en las prácticas, experiencias y perspectivas de niñas, adolescentes y jóvenes, tanto por parte de organismos gubernamentales y no gubernamentales (a nivel internacional, nacional y sub-nacional), movimientos y organizaciones sociales, gremiales y culturales, e investigadorxs provenientes de distintas disciplinas (tales como la sociología, antropología, y ciencias de la educación). Diferentes procesos sociales, culturales, políticos y epistemológicos han promovido esta mayor visibilidad de lxs niñas, adolescentes y jóvenes en la arena política, mediática y académica: la consagración de estos grupos como “sujetos de derecho”; la emergencia de nuevas maneras de estudiar y concebir la niñez y la juventud en las ciencias sociales, y, en el caso de Latinoamérica, los procesos de democratización de la década de 1980 y el protagonismo que han asumido niñas y jóvenes en luchas políticas de distinto tipo en varios países de la región.

En este panorama, presentamos una primera aproximación a la investigación etnográfica que ha examinado las “voces” y los puntos de vista de distintos grupos de niñas, adolescentes y jóvenes desde 1995 y hasta la actualidad en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. Nos interesa focalizar la investigación con enfoque etnográfico por dos razones centrales. Por un lado, consideramos que la etnografía brinda maneras fructíferas de problematizar la realidad a partir de incorporar los puntos de vista de niñas y jóvenes y los sentidos que éstos despliegan y forjan cotidianamente en sus prácticas y representaciones (Milstein et al, 2011). Por el otro, entendemos que en

Latinoamérica se está desplegando un rico acervo de investigaciones etnográficas que focalizan su atención en lxs niñxs y jóvenes para comprender tanto procesos que han sido asociados a los llamados “mundos infantil” y “mundo juvenil” -tales como los procesos educativos escolares- como lógicas y relaciones que han sido usualmente interpretados como ajenos a las experiencias vitales de estos grupos, tales como los procesos de identificación religiosa, de construcción social del espacio público y participación política, entre otros.

Los criterios de pertinencia para la inclusión de publicaciones a nuestra base de datos o corpus fueron múltiples. En primer lugar, incorporamos publicaciones con hallazgos de investigaciones etnográficas. Hay diferentes maneras de entender qué es una etnografía y éstas entran en disputa en contextos socio-históricos e institucionales específicos (ver Milstein y Clemente, en prensa). Por esta razón, optamos por incluir aquellas publicaciones en las cuales sus autorxs categorizaran a sus estudios como etnográficos (utilizando diferentes nominaciones, tales como “etnografía”, estudio “de tipo etnográfico”, “abordaje etnográfico”, etc.) y en los cuales se pudiera reconocer un problema/pregunta de investigación y la realización de trabajo de campo. En segundo término, del conjunto de trabajos “etnográficos” identificados seleccionamos aquéllos que habían incluido explícitamente a niñxs, adolescentes y jóvenes como participantes e interlocutores, ya sea en calidad de nativos, informantes, colaboradorxs en el trabajo de campo y/o investigadorxs. En otras palabras, nos interesaban las investigaciones que registraran, organizaran y analizaran las perspectivas, representaciones y prácticas de niñxs para comprender, interpretar y explicar el fenómeno que se estaba estudiando. Así, muchos estudios que fueron incluidos en una primera selección fueron posteriormente descartados porque - aunque hacían referencia a procesos, lógicas y fenómenos vinculados con la niñez o juventud - no interrogaban los puntos de vista de los niñxs, adolescentes y/o jóvenes.

El trabajo de sistematización realizado por los equipos en cada uno de los países tuvo algunas características comunes y otras específicas que se detallan en cada uno de los capítulos. En términos generales, a partir de la lectura de cada trabajo del corpus, se confeccionó una tabla en Excel en donde el equipo de trabajo de cada país volcó información bibliográfica del documento; el foco o eje de la publicación; los temas que analiza; el tipo de población al que se estudia; el lugar donde se realizó la indagación; los objetivos del artículo; las preguntas de investigación; las modalidades en las que se incorporó a niñxs, adolescentes y jóvenes como participantes; la estrategia

metodológica; el abordaje conceptual; y la concepción sobre la infancia que subyace al trabajo de campo y análisis de los datos. Esta planilla fue confeccionada colectivamente. Con este material, las autoras de los respectivos capítulos procedieron a realizar lecturas detalladas de la base, las publicaciones y a clasificarlos según los problemas de conocimiento que se plantean, las preguntas de investigación que se formulan y los abordajes conceptuales que adoptaron. A continuación se presenta la sistematización y el análisis en cuatro capítulos: Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador.

### **Referencias bibliográficas**

MILSTEIN, D y CLEMENTE, A. (en prensa) “Latin American educational ethnography” en Dennis Beach, Carl Bagley y Sofia Marques Da Silva (Eds) *Wiley Handbook Ethnography and Education* London: Wiley.

MILSTEIN, D, CLEMENTE, A, DANTAS, M, GUERRERO, A y HIGGINS, M (2011) “Introducción”, en Milstein, D, Clemente, A, Dantas, M, Guerrero, A y Higgins, M (Comp.) *Encuentros Etnográficos Con Niños y Adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* Buenos Aires: Miño y Dávila y CAS-IDES.

JAMES, A. (2007). Giving voice to children’s voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.

JAMES, A. y PROUT, A. (Ed.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge Falmer Press.

## Capítulo Argentina

### “Una aproximación a los estudios etnográficos con niñxs, adolescentes y jóvenes en Argentina. 1995-2016”<sup>1</sup>

Analia Inés Meo  
Silvina Fernández

#### Introducción

En Argentina, la progresiva visibilidad de lxs niñxs, adolescentes y jóvenes en la arena pública ha sido acompañada por la emergencia de investigaciones que buscan conocer sus diversos puntos de vista, experiencias y trayectorias. Estas investigaciones tiene distintos anclajes disciplinares, teórico-metodológicos y variadas maneras de problematizar y conocer las perspectivas, representaciones y prácticas. Disciplinas como la sociología, la antropología, la historia, las ciencias de la educación, y la psicología (entre otras) han formulado preguntas en torno a la niñez y la juventud en diálogo con distintas zonas y problemas de conocimiento y/o con las demandas del Estado y de sus políticas. Muchas veces estos estudios han respondido a estos interrogantes a partir de indagar las prácticas y discursos de los adultos. En otros casos, la inclusión de los niñxs y jóvenes es acompañada por una falta de reconocimiento de las maneras específicas en que éstos otorgan sentido y se apropian, resisten y subvierten los discursos sociales (Rockwell 2006). Así, en diferentes subcampos disciplinares, tales como la antropología y la sociología de la educación, parecería aún ser dominante una manera de problematizar la realidad que privilegia y jerarquiza las prácticas y representaciones de lxs adultxs y, en un mismo movimiento, tiende a marginalizar la de lxs niñxs y jóvenes (García Palacios et al 2014, Milstein et al 2006, Milstein et al 2011, Meo et al 2015, Szulc, 2006).

Si bien existen valiosos trabajos que han empezado a mapear las investigaciones etnográficas con niñxs y jóvenes en Argentina (García Palacios et al 2014, Palacios et al 2016) y que reflexionan sobre cómo se hace investigación con niñxs (Gandulfo 2012,

---

<sup>1</sup> El equipo que realizó la búsqueda de las publicaciones y una primera sistematización de los materiales estuvo formado por Georgina Andrada, Cecilia Carreras, Jesús Jaramillo, Silvina Fernández, Analia Meo y Diana Milstein. La coordinación académica fue responsabilidad de Analia Meo y Cecilia Carreras colaboró en la coordinación técnica. Las autoras agradecen a Ana Inés Heras, Carolina Gandulfo, Carolina Hecht y Andrea Szulc por su colaboración en la etapa de búsqueda de materiales.

2015, 2016; Milstein 2006, 2008; Palacios y Hecht 2014; Shabel 2013) no hemos encontrado publicaciones que, como la presente, i) visibilicen la diversidad y riqueza temática y teórico-metodológica del campo de producción de conocimiento local, ii) las características centrales de diferentes “grupos” o “tradiciones de investigación”, tanto las emergentes como las más consolidadas (Stevens ver handbook), y iii) analicen las variadas formas en que se incluyen a lxs niñxs y jóvenes en las investigaciones (como interlocutores, como colaboradores en el trabajo de campo, y como colaboradores en la producción escrita, visual y audiovisual). En relación a este último punto, prestaremos atención a las investigaciones que incluyen a niñxs y jóvenes como colaboradorxs de quien investiga. Si bien se trata de una minoría de trabajos que proponen este abordaje, consideramos que éstos ilustran maneras novedosas, ricas y fructíferas de producir conocimiento de manera colaborativa, dialógica y reflexiva.

A continuación, en primer lugar, detallaremos la estrategia de búsqueda, organización y análisis del corpus de publicaciones que hemos examinado en esta Línea de Base. Seguidamente realizaremos una caracterización general de las publicaciones, identificando ritmos de crecimiento, núcleos temáticos consolidados y emergentes, las poblaciones estudiadas, las áreas o localizaciones en las que se llevaron a cabo los estudios, y las maneras en que se integra a lxs niñxs y jóvenes en las investigaciones. Luego examinaremos los seis grupos y “tradiciones” de investigaciones más significativos, en términos de cantidad de producciones que las componen y de riqueza teórico-metodológica que despliegan. Finalizaremos con mención a los aspectos centrales analizados en las distintas secciones.

### **Identificación y análisis de las publicaciones: etapas, procedimientos y límites de este ejercicio**

En la actualidad es posible rastrear valiosas aproximaciones a las maneras en que se está produciendo investigación etnográfica con niñxs en nuestro país. Éstas hacen referencias a grupos de estudios que indagan poblaciones específicas (tales como las indígenas y migrantes), o a temáticas particulares (tales como juego, religión). Esta línea de base se propuso enriquecer estos análisis. Para ello, y a diferencia de los abordajes anteriores, hemos puesto en juego una estrategia sistemática de búsqueda de producciones académicas con el objetivo de reconocer la riqueza y heterogeneidad temática, conceptual, metodológica y sustantiva de las investigaciones etnográficas con niñxs y adolescentes/jóvenes. La definición de una serie explícita de preguntas que

utilizamos para examinar las publicaciones nos permitió ir más allá de los pre-conceptos y perspectivas que teníamos cuando nos embarcamos en esta tarea. A continuación, presentamos los criterios, etapas y decisiones que finalmente adoptamos en este artesanal y colectivo proceso de construcción del corpus de publicaciones y en el análisis que volcamos en esta primera versión de la línea de base.

Además de los criterios generales (ver Introducción General) de selección de las publicaciones y de sistematización de la información a analizar, para el mapeo en la Argentina el equipo de trabajo optó por seleccionar artículos en revistas con referato académico, capítulos o libros. Esta decisión nos permitió reconocer líneas de trabajo y maneras de producir conocimiento que son reconocidas como legítimas por pares pertenecientes a distintas “tribus” o “comunidades” académicas. Sin embargo, dejar de lado otras producciones - tales como ponencias, tesis de doctorado y maestría, e informes de investigación – nos impidió develar dinámicas y desarrollos recientes de este campo de producción de conocimiento. Otro de los criterios que compartimos con los equipos que analizaron los otros casos nacionales fue elegir documentos publicados entre 1995-2016. En el caso argentino, si bien hay antecedentes de investigaciones etnográficas con niñxs con anterioridad, recién en la década de 1990 puede reconocerse un grupo de producciones que interrogan la cotidianeidad de lxs niñxs, aunque muchas veces de manera “colateral” (Milstein et al 2006; García Palacios et. al., 2014; Meo et al 2015). La selección de este período apuntaba a delinear cambios y continuidades entre las producciones iniciales y las más recientes. Finalmente, decidimos incluir sólo trabajos escritos en castellano.

La búsqueda de materiales adoptó tres momentos. En una primera etapa se definió un corpus de 30 revistas académicas en las cuales se buscarían las publicaciones pertinentes.<sup>2</sup> A partir de la lectura de los resúmenes, títulos y en varios casos los textos completos de 6990 artículos<sup>3</sup> -incluidos en 715 volúmenes de estas revistas-, pudimos establecer que las investigaciones etnográficas que cumplían los criterios de selección fueron sólo 23 (de ellos nueve fueron publicados en revistas de “antropología” y los

---

<sup>2</sup> Estas revistas se seleccionaron por múltiples razones: i) incluyen hallazgos de investigaciones en diferentes campos de producción de conocimiento (disciplinares e interdisciplinares), a los cuales la antropología y, en especial, la antropología de la educación han contribuido -con particulares ritmos, intensidades y capacidad persuasiva en distintos momentos históricos; ii) son reconocidas por catálogos de publicaciones académicas tanto internacional (LATINDEX) como nacional (CAYCIT); iii) han estado vigentes por un período no inferior a los 10 años; y iv) se corresponden con variadas inscripciones geográficas e institucionales.

<sup>3</sup> No se incluyeron en esta lectura entrevistas, reseñas de libros, reseñas de tesis, ni introducciones.

restantes en revistas de “educación”). En un segundo momento, utilizamos el buscador Google Académico<sup>4</sup> e identificamos 45 nuevos trabajos pertinentes. La lectura de estos trabajos nos permitió localizar, en un tercer momento de la búsqueda, nuevas publicaciones (muchas de las cuales eran libros o capítulos de libros). El corpus de materiales ascendió a 86 documentos. A pesar de este laborioso recorrido, sabemos que nuestra base de publicaciones no es exhaustiva e imaginamos que hay valiosas contribuciones que aún no hemos registrado.

Las lecturas y los análisis de las publicaciones seleccionadas dieron como resultado la identificación de grupos o “tradiciones” de investigaciones, los cuales fueron redefinidos a medida que fuimos leyendo en detalle las investigaciones y estableciendo las fronteras entre los grupos, las cuales son porosas y suponen – en ocasiones- solapamientos y diálogos antes que la demarcación de compartimentos estancos. Los grupos de estudios vertebran en torno a temas y problemas de conocimiento similares más bien generales. Lo que hemos dado en llamar provisoriamente “tradiciones de investigación”, en cambio, se destacan por una mayor coherencia interna en término de sus modos de anclar teóricamente y de problematizar los fenómenos analizados. Asimismo, los estudios que las conforman se caracterizan por dialogar con zonas de conocimiento académico más acotadas. Las “tradiciones de investigación” cuentan con líneas de indagación más definidas que los “grupos de estudios”.

### **Temas, poblaciones y maneras de integrar a lxs niñxs y a jóvenes**

El conjunto de trabajos que incluye esta línea de base revela un reciente crecimiento del campo de estudios etnográficos que incorporan como interlocutores a niñxs y jóvenes con el objetivo de comprender y explicar diversos fenómenos sociales. Aunque podemos señalar el carácter novedoso de este desarrollo, la mención a niñxs y jóvenes en investigaciones etnográficas locales puede ser incipientemente rastreada desde finales del siglo XIX. Si bien la preocupación por las perspectivas de niñxs y jóvenes no es prioritaria, estos antecedentes incluyen en sus descripciones etnográficas y en algunos análisis actividades cotidianas de las cuales participan niñxs (Metraux, 1946, 1948; Susnik, 1983; Nordeskiöld, 2002; Schaden, 1998). Sin embargo, en dichas

---

<sup>4</sup> Las combinaciones de palabras claves utilizadas fueron “etnografía - niños OR niñas Argentina”, “etnografía - adolescentes - Argentina”, “etnografía - jóvenes - Argentina”, “antropología niños OR niñas Argentina”, “antropología- adolescentes Argentina”, “antropología- adolescentes Argentina”, “investigación -etnográfica - colaboración - niños OR niñas - Argentina”, “investigación -etnográfica - colaboración - adolescentes - Argentina”, “investigación -etnográfica - colaboración - jóvenes - Argentina”.

investigaciones, todas abocadas al estudio de comunidades indígenas (guaraní, quom o mbyá), el modo en el que es comprendida la infancia remite a una perspectiva adultocéntrica, por cuanto la vida de lxs niñxs es interpretada como una etapa de preparación, asumiendo que se trata de sujetos incompletos, con menor estatus social que lxs adultxs (Palacios et al 2014). En estudios más contemporáneos, ya de los años '80 y '90, se identifican también investigaciones que integran a los niños y niñas en sus preguntas de investigación: etnografías sobre niñxs indígenas mbyá-guaraní y tobas que, influenciados por perspectivas piagetianas, abordaron el desarrollo cognitivo y conductual (Mendoza, 1984, 1985, 1994; Feldman, Petersen y Mendoza, 1984). Siguiendo a Palacios et al 2014, en estos trabajos son descritas y analizadas las prácticas de niñxs en relación al aprendizaje, sin embargo estas investigaciones no logran dar cuenta de las perspectivas de lxs niñxs. Además estos trabajos han sido criticados por la centralidad otorgada a los “estadios del desarrollo” (uno de los elementos más revisado de la teoría de Piaget), y porque mediante los mismos lxs niñxs indígenas fueron comparados con otros escolarizados, de sectores urbanos. En la misma época otro grupo de investigaciones prestó atención a lxs niñxs para entender procesos educativos escolares, tales como el “fracaso escolar” y “trayectorias”, en clave intercultural, analizando el contrapunto entre representaciones y prácticas escolares, familiares y de lxs niñxs (Heredia, 1983; Mendoza y Wright, 1986; Lynch, 1990; Messineo, 1989, 1998 y 1999).

Es en la década de los 2000 que comienza a crecer significativamente el número de investigaciones etnográficas cuyas preguntas remiten expresamente a experiencias de niñxs y jóvenes, tanto en contextos urbanos como rurales, atendiendo a diversos procesos de la vida social (Milstein et al 2006; García Palacios et. al., 2014; Szulc y Cohn, 2012). En nuestro relevamiento se evidencia un crecimiento sostenido de las publicaciones durante el período 1995-2016 - observándose un ritmo más lento en la primera década y una fuerte aceleración en la última, en la cual se ha publicado casi un 90% de los documentos identificados (ver Tabla 1). Estos textos fueron publicados en 47 revistas académicas antropológicas e interdisciplinarias: 25 latinoamericanas, cuatro europeas y las restantes nacionales; la mitad ellas tiene quince años o más de antigüedad; 11 de ellas son digitales y las otras se publican en formato digital e impreso. En la Tabla 1 se aprecia que a medida que aumenta la cantidad de publicaciones tiene lugar una mayor diversificación de las temáticas abordadas. Así, durante el período 1995-2005 se destacan los estudios sobre procesos educativos escolares, tales como

conocimiento escolar, y relaciones e identidades sociales; rasgo que se vincula con los ritmos y características que asumió el desarrollo de la antropología de la educación en Argentina (Milstein et.al. 2006). A partir del año 2006, si bien continúan siendo significativos los análisis sobre estos fenómenos escolares, es posible reconocer una proliferación de nuevas temáticas en estudios que tienen lugar dentro y/o fuera de la escuela. Como se aprecia en la Tabla 1, las cinco “tradiciones” o grupos de estudios que reúnen la mayor parte de los trabajos exploran fenómenos novedosos: i) la producción de alteridades étnicas y nacionales de distintos grupos indígenas y migrantes, relativas a procesos educativos escolares y a contextos de desigualdad social; ii) los usos y apropiaciones de las lenguas por parte de los niños y, en menor medida, de los jóvenes, y conflictos y procesos de socialización en torno a ellas; iii) las experiencias formativas de niños marcadas por la transmisión e intercambio de conocimientos y procesos de aprendizaje extraescolares; iv) la participación de niños y jóvenes en la construcción del espacio social; y, v) la participación política de niños y jóvenes en el espacio público en general y en la escuela en particular. Los restantes trabajos identificados indagan fenómenos muy variados, como la construcción de masculinidades (Jaramillo, 2015) o procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado en relación al consumo de drogas y las trayectorias de vida con enfermedades tales como el VIH-sida (Nally et. al., 2003, Domínguez Mon, 2007, Adaszko, 2013, Leavy, 2015).

**Tabla 1. Documentos por grupo o “tradición” de estudios, según años de su publicación**

<b>Año de la publicación</b>	<b>Total</b>	<b>Identificación étnico-nacional</b>	<b>Socialización, conflictos e ideología lingüística</b>	<b>Prácticas, percepciones y apropiaciones en</b>	<b>Conocimiento escolar, identidades y trayectorias</b>	<b>Procesos políticos, escenarios y formas de participación</b>	<b>Experiencias formativas y procesos de aprendizaje</b>	<b>Otros temas</b>
1995-2000	6	1	0	0	5	0	0	0
2001-2005	3	1	0	0	2	0	0	0
2006-2010	17	5	2	1	0	6	2	2
2011-2016	61	15	10	7	13	7	10	3
<b>Totales</b>	<b>89</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>5</b>

Fuente: elaboración propia a partir de la base de publicaciones etnográficas con niños y jóvenes confeccionada colectivamente.

Es posible hipotetizar acerca de las condiciones normativas, políticas, institucionales y epistémicas que estarían contribuyendo al creciente interés académico por estudiar los puntos de vista de los niños y jóvenes. En primer lugar, durante las últimas tres décadas nuevos marcos normativos internacionales y nacionales - por ejemplo, la Convención por los Derechos del Niño (CDN) firmada en el año 1989 por 192 países, incluido el nuestro - han contribuido a la producción de discursos “oficiales” sobre la infancia, instalando una visión de los niños como partícipes y hacedores de la vida social, política y cultural en la que participan (Shabel, 2016; Grinberg, 2004; Chávez y Fidalgo Zeballos, 2013). En Argentina este fenómeno fue a la vez acompañado por las

iniciativas gubernamentales y del conjunto de la sociedad civil en el marco del proceso democratizador abierto tras la culminación de la última dictadura militar, entre cuyas preocupaciones se destacó el interés por incorporar a los diferentes actores sociales, prestando particular atención a niñxs (Milstein et.al., 2006; Batallán y Campanini, 2008). Así, los discursos de las políticas y el Estado interpelan a lxs niñxs y jóvenes de maneras renovadas y, en sintonía con ello, demandan producciones de conocimiento que sean capaces de integrar sus “voces”. Asimismo, desde mediados de la década del 2000, las condiciones materiales e institucionales de producción de conocimiento científico se alteraron significativamente. Entre ellas cabe mencionar el crecimiento del financiamiento destinado a la producción científica, el aumento de la cantidad de investigadorxs con dedicación de tiempo completo en las ciencias sociales<sup>5</sup> (incluyendo la antropología), el incremento del número de becarixs de investigación (dependientes del CONICET y de universidades nacionales) y de los programas de formación de grado y postgrado en Antropología, y el impulso que organismos a nivel internacional y nacional (en particular el CONICET) le han dado a las publicaciones periódicas académicas como espacios privilegiados para la circulación de hallazgos de investigación. Podría decirse que estas transformaciones han favorecido el desarrollo de equipos de investigación y de líneas de indagación específicas en departamentos e institutos de investigaciones de variedad de universidades e institutos (tales como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad de Córdoba, Instituto de Desarrollo Económico y Social, etc.) así como la publicación de sus hallazgos en una amplia variedad de revistas académicas. En cuarto lugar, durante las últimas tres décadas es posible rastrear nuevas concepciones sobre la niñez en las ciencias sociales (tanto a nivel internacional como en Argentina). En nuestro país, desde la vuelta de la democracia, la proliferación de estudios centrados en la historia de la educación y antropología de la educación contribuyeron a la consolidación de una perspectiva socio-histórica y constructivista de la niñez, la cual también fue abonada por investigaciones afiliadas a la antropología y sociología de la niñez y la juventud. Estas producciones han cuestionado los supuestos adultocéntricos dominantes en distintos campos de conocimiento. La antropología social y sus diversos sub-campos (la antropología de la educación, urbana, política, entre otros) sólo recientemente han empezado a problematizar las representaciones hegemónicas occidentales sobre lxs

---

<sup>5</sup> Esto no implica que han sido superadas las condiciones de trabajo precarias de numerosos investigadorxs que trabajan en variedad de instituciones.

niñxs (Enriz, 2015 y 2016; Palacios et.al., 2016). Aún hoy, para buena parte de la investigación antropológica, lxs niñxs y los jóvenes no asumen roles protagónicos en la vida social, y tienden a ser definidos más por sus carencias (madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos, ciertas facultades cognitivas, etc.) que por su agencia y participación activa en la configuración de sentidos que circulan y se producen en las redes de relaciones que integran (Szulc, 2006).

La mayoría de las publicaciones identificadas hace referencia a trabajos de campo realizados en zonas urbanas en diferentes provincias, destacándose significativamente la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, en tercer lugar Misiones, Neuquén y Córdoba. Aunque en menor cantidad también hay trabajos cuyas localizaciones fueron las provincias de Jujuy, Salta, Corrientes, Chaco, Río Negro y Santiago del Estero. Algunas de los lugares de estas investigaciones han sido visitadas por diferentes investigadores/as en distintos momentos (ver por ejemplo el grupo de investigaciones que se ha generado en torno a la comunidad toba de Derqui -provincia de Buenos Aires-, en Toma Norte de Neuquén y en comunidades mbya-guaraní de Misiones).

En cuanto a las poblaciones estudiadas, es interesante señalar que un importante número de trabajos remiten a niñxs indígenas de las comunidades toba, quom, mbyá y mapuche, tanto de contextos rurales y urbanos; niñxs migrantes o hijxs de migrantes; y niñxs que viven en barrios populares. Cabe destacar que, mayoritariamente, las perspectivas de niñxs o jóvenes son puestas en diálogo –en distintos grados- con las de adultxs, sean éstos familiares, docentes, o referentes (barriales, de organizaciones sociales, “comunitarios”).

Los trabajos en esta línea de base conciben a lxs niñxs y jóvenes como actores sociales relevantes, partícipes de los procesos de producción y reproducción social cultural en los más variados escenarios de la vida social. Así, estos estudios entienden que los relatos y el conjunto de acciones que desarrollan e interacciones en las que participan niñxs y jóvenes tienen que ser descriptos, analizados e interpretados si se quiere avanzar en la producción de conocimiento en torno a múltiples problemas de conocimiento y preguntas de investigación. Varios trabajos (Milstein, 2009; Szulc, 2006; entre otros) destacan que hacer etnografía con niñxs no implica tomar a sus interpretaciones y acciones como si fueran parte de una "cultura particular", sino 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: 314). En esta clave, es

necesaria una mirada situacional de los procesos de los cuales niñxs participan para comprender contextualizadamente sus modos particulares de participación en la vida social; por ello lxs diversos autorxs aquí reunidos describen y analizan las formas específicas en las que lxs niñxs se involucran, apropian, producen, resignifican fenómenos sociales, tales como jugar, aprender, caminar, recorrer, dibujar, vincularse, entre otras.

Las “voces” de lxs niñxs y/o jóvenes son incorporadas en las investigaciones con diversos objetivos, tales como dilucidar saberes, prácticas y conocimientos omitidos por otros actores sociales, discursos políticos, mediáticos, educativos, pedagógicos e incluso académicos (ya sea de la antropología o de otras disciplinas como la sociología). Por ejemplo, al incorporar las perspectivas de los “destinatarios” de políticas sociales y/o educativas, numerosos estudios revelan procesos de construcción identitaria étnico-nacional, de socialización lingüística, experiencias, saberes, y, al hacerlo, maneras de apropiarse, resistir o subvertir representaciones y prácticas escolares. En este sentido, los hallazgos de las investigaciones de esta línea de base brindan contrapuntos para interrogar y cuestionar las formas de socialización consideradas legítimas. Así, enriquecen nuestra comprensión de prácticas y lógicas de producción de sentido muy diversas, a través de la deconstrucción de la mirada dominante de la “niñez” como un colectivo unificado u homogéneo, y de procesos de extrañamiento de las perspectivas adultas, incluso la de lxs propixs investigadorxs. Respecto a este último aspecto cabe mencionar aquellos trabajos que han reflexionado en forma particular sobre cómo la incorporación de las perspectivas de lxs niñxs posibilitaron reformular sus preguntas de investigación o reconocer procesos que de otra manera no hubieran sido considerados. Milstein (2008, 2009 a, 2009 b) a través de la interlocución con niñxs y su posterior incorporación como colaboradores de una investigación sobre procesos políticos escolares, pudo reflexionar sobre el sesgo que invalidaba considerar a lxs niñxs como actores políticos; este proceso de extrañamiento permitió, a la vez, comprender como políticos prácticas y lugares aparentemente no reconocidos como tales. En un sentido similar en los trabajos de Gandulfo (2007, 2012, 2016) la incorporación de niñxs como colaboradores en una investigación sobre usos del guaraní “acorrentinado”, permitió construir datos que revelaron una fuerte incidencia de la lengua, pese al discurso de la prohibición que la acompaña. En ambos trabajos, la “sorpresa” producida alrededor de la participación de lxs niñxs fue reconstruida, derivando en nuevos problemas de conocimiento y nuevos descubrimientos en los respectivos temas.

En los trabajos que constituyen el corpus analizado lxs niñxs y jóvenes son incorporados en las investigaciones mayoritariamente como interlocutores, es decir que lxs investigadorxs incluyen en su construcción de datos, análisis o resultados lo recogido en la interacción con lxs niñxs o jóvenes. En esta interlocución investigadorxs y niñxs o jóvenes comparten los distintos espacios por los que transitan, participan de las distintas interacciones y momentos que los incluyen; registrando aquello que dicen y hacen. En una proporción mucho menor algunas investigaciones incorporan a niñxs como interlocutores e investigadores, es decir que lxs niñxs trabajan colaborativamente en algunas etapas o en todo el proceso de trabajo etnográfico: formulación pregunta /problema, trabajo de campo, publicación.

En todos los casos la observación participante es la forma de acceder a las perspectivas de niñxs o jóvenes, comprendiendo diversos grados de involucramiento y tiempo compartido. En muchos casos las visiones de lxs niñxs son organizadas a partir de conversaciones o entrevistas informales, y en algunos casos se incorporan entrevistas biográficas, producción de textos biográficos o entrevistas clínicas. En una buena proporción de casos se generan espacios específicos, tales como talleres de escritura, o encuentros para producir actividades específicas tales como cartografías, dramatizaciones, dibujos, registros fotográficos o producciones escritas organizadas en periódicos o libros. Aquellos trabajos que los incluyen como investigadorxs en las diferentes instancias del proceso de estudio, lxs niñxs participan realizando entrevistas, encuestas, censos, registros fotográficos cuyos datos fueron sistematizados en informes de investigación presentados a través de libros (Milstein, 2009) o bien en espacios escolares (Gandulfo, 2016).

### **Análisis de grupos y “tradiciones”**

Este apartado se organiza en torno a la descripción y análisis de los seis grupos o “tradiciones” de estudios, los cuales reúnen a la mayoría de las publicaciones identificadas. Éstas se nuclean en torno a “procesos de identificación étnico-nacionales”, “experiencias formativas y procesos de aprendizaje”, “socialización, ideología y conflictos lingüísticos”, “conocimiento escolar, trayectorias e identidades sociales”, “prácticas, percepciones y apropiaciones del espacio”, y “procesos políticos, escenarios y formas de participación”. En cada una de estas secciones señalaremos los problemas de conocimiento y preguntas de investigación que orientan estas indagaciones, las poblaciones que estudian, los lugares en los que realizan sus trabajos

de campo, y las referencias que hacen en torno a las políticas públicas -si corresponde-. Esta tarea no implicará dejar de reconocer particularidades y diferencias al interior de cada “grupo” o “tradición”.

### *Procesos de identificación étnico-nacionales*

Esta rica “tradición” de investigaciones reúne trabajos que se preocupan por la producción de alteridades étnicas y nacionales de distintos grupos indígenas y migrantes, y cómo éstas se despliegan dentro y fuera de la escuela y, en general, en contextos de desigualdad social. Muchas de estas investigaciones comparten interrogantes generales y supuestos pero se desarrollaron con matices e intensidades diferentes y en contacto con sujetos diversos (Novaro et al 2008). Esta “tradición” discute con visiones esencialistas de las identidades étnicas que discursos escolares y sociales, prácticas y representaciones de variedad de referentes adultos -ancladas en discursos sociales más amplios- contribuyen a reproducir. Éstos no están exentos de contradicciones y tensiones, tales como los favorecidas por “mandatos sociales y educativos” (tales como la normalización y el discurso democratizador) y por políticas (tales como las “inclusivas” e “interculturales”) y por los intentos de valorizar los saberes de los pueblos indígenas y migrantes y de escuchar las “voces” de los niños y niñas –ver, por ejemplo, Heras y Holstein 2004; Martínez 2012; Novaro 2009, 2011). Así, aunque no siempre se expliciten las perspectivas teóricas en las que se ancla<sup>6</sup>, esta “tradición” entiende a las identidades como inmersas en procesos de “disputa”, en los cuales “interpelaciones”, “referencias”, “adscripciones” y “apelaciones” identitarias (tales como “ser toba”, “ser boliviano”, “ser mapuche”, y “ser wichí”) son apropiadas por lxs niñxs y jóvenes de maneras específicas, tales como el auto-reconocimiento como parte de grupos étnicos o nacionales y la participación en procesos de “etnogénesis” (Hecht 2008; Ossola 2013; Szulc 2011), la “vergüenza étnica” (Martínez 2012), y la desidentificación respecto de esas identidades (Díaz y Novaro 2011) en sus interacciones con adultxs y/o con pares. Estos análisis evidencian el carácter complejo, situado y muchas veces contradictorio de los procesos de identificación nacional y/o étnica en los que participan adultxs y niñxs y jóvenes, y cómo estos se despliegan en mayor medida en distintos espacios formativos escolares (siendo el nivel primario el

---

<sup>6</sup> Una excepción es Martínez (2012). Este trabajo explicita el alcance de la categoría analítica de “identificación”, la cual permite introducir la dimensión contextual y relacional de las identificaciones, las cuales siempre son realizadas por discursos públicos y por sujetos.

más estudiado)<sup>7</sup> y no escolares. Muchos argumentan que lxs niñxs y jóvenes se encuentra en contextos cambiantes y conflictivos que configuran lo que Hecht (2008) ha llamado “encrucijada” identitaria y en los cuales ellxs son capaces de “entrelazar diferentes formas de representación del mundo, para traducir y resignificar sentidos en contextos claramente interculturales” (Novaro 2009: 53). Varias investigaciones muestran cómo en los procesos de apropiación de identidades étnico-nacionales lxs niñxs y jóvenes tienen que articular (de manera situada, negociada y dinámica) tanto valorizaciones positivas de sus identidades étnico-nacionales como percepciones de “marcas negativas” con las que son asociadas (Hecht 2008; Novaro et al 2008; Zlachevsky 2013).

Esta tradición empieza a delinearse como un grupo distintivo de investigaciones a mediados de los 2000 y a su interior es posible reconocer estudios centrados en los procesos educativos escolares y otros que vertebran en torno a procesos sociales, culturales y políticos fuera del espacio escolar. Respecto de estos últimos, algunos refieren a comunidades indígenas tobas (Hecht y García Palacios, 2010; Reyero, 2009) y mapuches (Kropff, 2009), a jóvenes hijos de bolivianos y paraguayos (Gavazzo, 2014) y otros a jóvenes jujeños (Jerez y Cabana, 2000). Dos aspectos son significativos en estos trabajos: por un lado la articulación entre los procesos de identificación étnico nacional con la filiación a los sectores populares (Gavazzo, 2014; Kropff, 2009, Jerez y Cabana, 2000), y por otro, la contextualización de estos procesos identitarios en el marco de fenómenos políticos más amplios que favorecen la adscripción de niñxs y jóvenes a sus grupos (Gavazzo, 2014; Kropff, 2009; Hecht y García Palacios, 2010). La mayoría de estos trabajos incorporan a los barrios o la vida urbana como contexto para analizar interacciones entre niñxs, jóvenes y entre ellxs y lxs adultxs (Gavazzo, 2014; Hecht y García Palacios, 2010; Jerez y Cabana, 2000). Algunos otros recuperan vivencias en torno a la ruralidad (Reyero, 2009) o a la interrelación entre la vida urbana y la rural (Kropff, 2009). En estos contextos las interrelaciones reconstruidas refieren a la construcción de categorías étnicas por parte de niñxs, que les permiten identificarse entre sí y con otrxs (Hecht y García Palacios, 2010), la elaboración colectiva de la memoria y la cosmovisión toba (Reyero, 2009) y las intervenciones políticas protagonizadas por jóvenes mapuches (Kropff, 2009) o jóvenes jujeños (Jerez y Cabana, 2009). Los procesos discriminatorios, producidos por la pertenencia a grupos étnicos o

---

<sup>7</sup> Solo un trabajo se preocupa por el nivel inicial (ver Solari Paz, 2013) y dos por el nivel universitario (ver Ossola, 2013, 2015).

de clase, son articulados sustancialmente en la construcción identitaria, mientras aspectos asociados al género o la edad no son destacados más que en un sólo trabajo (Kropff, 2009)

En cuanto a los trabajos preocupados por los procesos educativos escolares, la gran mayoría examina la relación entre las representaciones y prácticas docentes, sus interpelaciones identitarias y los procesos de identificación étnica, nacional o étnico-nacional de diferentes grupos de niños y jóvenes pertenecientes a ciertos segmentos de población, tales como indígenas (toba, wichí y mapuche) y migrantes (en particular, bolivianos o hijos de familias migrantes bolivianas). Identificamos también estudios que problematizan cómo el discurso nacionalista escolar contribuye cotidianamente a la construcción de la identidad nacional argentina, la alterización del extranjero y el desconocimiento de experiencias, intereses y saberes locales y regionales de los niños (Novaro 2009, Zlachevsky 2013). Estas publicaciones contribuyen a una rica tradición de investigaciones etnográficas que problematizan las maneras en que se despliega la diversidad socio-cultural en espacios formativos escolares e iluminan procesos que habían sido marginalmente examinados localmente (Meo et al 2015, Milstein y Clemente, mimeo, Novaro 2011). Para examinar los procesos de identificación étnico-nacional en las escuelas, las indagaciones describen las maneras en las que los docentes (en particular del nivel primario) contribuyen a alterar y a definir a estos segmentos sociales como “otros” y a entenderlos desde una perspectiva de la “privación cultural” (Novaro 2009); y exploran cómo las categorizaciones étnico-nacionales son vivenciadas, interpretadas y apropiadas por niños y jóvenes en y fuera de instituciones educativas (ver por ejemplo Hecht 2008; Heras y Holstein 2004; Ossola 2013; Novaro 2009). Los analizadores utilizados para conocer los sentidos nativos y los procesos de construcción de las identidades étnico-nacionales tanto en las interacciones infantiles<sup>8</sup> como en las de los niños con los docentes han sido: i) el uso de la lengua indígena en contextos de desplazamiento lingüístico (Hecht 2008, 2011, 2015); ii) los “estilos” e “interacciones comunicativas” (incluyendo el “silencio” en sus distintas significaciones, ver Diez y Novaro, 2011; Novaro et al 2008; Heras y Holstein 2003; Novaro et al 2008, 2009); iii) las emociones, específicamente la “vergüenza” (ver Martínez 2012); iv) los sentidos atribuidos a la “frontera”, la cual hace referencia tanto al territorio como a la escuela (Ossola 2013); v) la religión y en particular las categorías de identificación

---

<sup>8</sup> El trabajo de Diez y Novaro (2011) se centra en las interacciones entre los niños. Los restantes también incluyen interacciones entre niños y adultos.

religiosa (García Palacios 2011, 2015); vi) el conocimiento escolar y los saberes legítimos (Novaro 2011); y vii) el discurso “nacionalista” escolar (Novaro 2005, 2009, Zlachevsky 2013).

En relación a las vinculaciones de este grupo de documentos con los procesos políticos y, en particular, con las políticas educativas, cabe mencionar que muchos de los trabajos buscan “intervenir” en la agenda pública en torno a la interculturalidad y la educación (Novaro 2011), ya sea a través de reflexiones sobre cambios deseables en los diseños curriculares y relaciones pedagógicas en el aula (Hecht 2015, Novaro 2009, Diez y Novaro 2012), como en la participación directa en la elaboración y puesta en marcha de programas estatales sobre la Educación Intercultural Bilingüe (Novaro 2009).

Más allá de las importantes similitudes entre los estudios preocupados por los procesos educativos escolares, es posible reconocer algunas diferencias. En primer lugar, las etnografías con niños y jóvenes indígenas desarrollan intensivos trabajos de campos en distintos espacios sociales para responder a sus interrogantes (entre ellos la escuela). Esto les permite contraponer las perspectivas que adultos y niños tienen sobre las identidades étnico-nacionales tanto en la escuela como en las “comunidades”, “organizaciones” y “familias”. En cambio, los trabajos de campo en las investigaciones con migrantes se despliegan principalmente en la escuela como espacio formativo. Sus análisis giran centralmente en torno a las prácticas y representaciones de los docentes y alumnos, a las interacciones entre éstos y también entre los niños en situaciones de aprendizaje en el aula (ver, por ejemplo, los trabajos de Novaro).<sup>9</sup> Describen cómo la producción de alteridad se imbrica cotidianamente con atribuciones de “desventaja cultural”, y en situaciones de “discriminación”, “silenciamiento” (de saberes, experiencias e intereses) y de estigmatización de los niños y niñas migrantes en el aula (Diez y Novaro 2011, 2015, Heras y Holstein 2004; Martínez 2013; Novaro 2009, 2012). Al hacerlo, registran cómo los docentes desconocen los saberes, conocimientos y estilos comunicativos de los niños y, al hacerlo, delinean prácticas pedagógicas con efectos excluyentes (más allá del consenso en torno a visibilizar y valorar “la diversidad cultural”).

### *Experiencias formativas y procesos de aprendizaje*

---

<sup>9</sup> Esto no significa que los análisis no incluyan menciones a otros discursos sociales significativos para entender los procesos de identificación étnico-nacional, como por ejemplo las referencias a “lo boliviano” como referente a un territorio nacional y a formas y estilos de vida (ver Novaro 2009, 2011)

El conjunto de trabajos de este grupo remite a experiencias formativas de niños o jóvenes, que incluyen transmisión, intercambio de conocimientos y procesos de aprendizaje, en múltiples espacios y eventos sociales de los que participan. Mientras algunos de ellos remiten expresamente a comunidades indígenas (mbyá, toba o mapuche) en contextos rurales (Padawer y Enriz, 2009; Enriz, 2011 y 2013; Padawer, 2011; Remorini, 2015) o urbanos (Palacios y Hecht, 2014; Szulc, 2013), otros trabajos no incluyen la cuestión étnico-nacional como elemento significativo (Di Iorio y Seidman, 2012; Shabel, 2013 y 2016). Dentro de los trabajos abocados a experiencias de niños indígenas la mayoría retoma la categoría de *experiencias formativas* introducida por Elsie Rockwell (1996), para dar cuenta de este proceso y resaltar que la apropiación cultural se da en los diferentes ámbitos y relaciones en los que los niños se encuentran insertos, sin establecer *a priori* cortes por edades o contextos (Padawer y Enriz, 2009; Enriz, 2011 y 2013; Padawer, 2011; Palacios y Hecht, 2014; Remorini, 2015). En articulación con los aportes que habilita la noción de “apropiación” desarrollada por Roger Chartier (1993)<sup>10</sup>, Rockwell define que la categoría “experiencias formativas” pone en primer plano la capacidad transformadora de los sujetos y la construcción activa de la realidad social, lo cual permite dar cuenta con mayor profundidad del proceso a través del cual se forman las subjetividades (Cerletti, 2005). Consecuentemente la mayoría de estos estudios tensionan la idea de la escuela como institución privilegiada para la transmisión de contenidos culturales. En este sentido varios artículos proponen aportar al ya nutrido debate en torno a las formas en que los niños aprenden más allá del contexto escolar a partir de análisis antropológicos de los “procesos de aprendizaje situados”. Para algunas de las autoras (Enriz, 2012; Enriz y Padawer, 2011; Padawer, 2011) las experiencias recuperadas son producto de un tipo de aprendizaje que “(...) se realiza en contextos reales, en situaciones cotidianas que tienen significado y valor para el niño y para su vida en comunidad” (Hecht, 2004: 4)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> E. Rockwell retoma los aportes de Roger Chartier (1993) sobre el concepto de apropiación, con el cual recupera el carácter activo y transformador de la agencia humana. Para ella, el término apropiación, a diferencia del de producción, da cuenta simultáneamente del sentido activo y transformador de la agencia humana, así como del carácter restrictivo y posibilitador a la vez de la cultura; sitúa la agencia en la persona ya que se refiere a la forma en que se toma posesión y se usan los recursos culturales disponibles. Así, esta autora entiende a la apropiación como “múltiple, relacional, transformativa e inserta en luchas sociales” (Rockwell, 1996 en Cerletti, 2005).

<sup>11</sup> Hecht, A. C. 2004. “Hacia una revisión de la categoría ‘niño’ y ‘cultura wichi’ a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa)”. *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.

En los trabajos referidos a comunidades indígenas las formas en las que niños y jóvenes aprenden y producen saberes son considerados como elementos que permiten comprender, en parte, la construcción de sus los procesos identitarios. Ejemplo de ello son los trabajos en torno a las experiencias formativas de niños mbyá, radicados en la provincia de Misiones, siendo la población a la que refieren la mayoría de los trabajos (Padawer, 2011; Enriz y Padawer, 2011; Enriz, 2012; Remorini, 2015). Otro pequeño grupo de artículos recuperan las experiencias de niños mapuches de Neuquén que viven en contextos urbanos (Szulc, 2013) y a niños tobas de un barrio de la periferia de la Ciudad de Buenos Aires (Palacios y Hecht, 2009). Algunas producciones remiten a procesos que se producen centralmente entre pares (Szulc, 2013; Palacios y Hecht, 2009; Enriz, 2012) y otros en la interrelación con adultos (Mastrangelo, 2009; Padawer, 2011; Remorini, 2015).

Las experiencias formativas de niños indígenas recuperadas son organizadas centralmente entre a) las que se producen mediante la participación en actividades productivas destinadas a la producción familiar doméstica (Enriz y Padawer, 2011; Padawer, 2011; Remorini, 2015; Szulc, 2013; Palacios y Hecht, 2009, Mastrangelo, 2009; ) y b) las que se producen como parte de la participación en juegos infantiles (Enriz y Padawer, 2011; Remorini, 2015; Enriz, 2012; Szulc, 2013; Palacios y Hecht, 2009). Respecto a la participación en actividades productivas algunos estudios la abordan en esos términos, diferenciándola del trabajo infantil (Enriz y Padawer, 2011; Padawer, 2011). En estos casos la experiencia formativa de los niños mbyá es analizada a partir de la categoría “participación periférica legítima”, conceptualizada por Lave y Wenger (2007) quienes, a partir de la reformulación del término adiestramiento, buscan referir al tipo de conocimiento que se produce en el hacer. En este sentido la participación periférica legítima describe el involucramiento en prácticas sociales que están constituidas por procesos de aprendizaje (Lave y Wagner citado en Enriz y Padawer, 2011). En algunos de estos artículos la participación de los niños en las actividades productivas del grupo doméstico es comprendida como condición de transmisión del patrimonio de saberes y la formación de “sucesores” en las actividades desarrolladas por adultos (Enriz y Padawer, 2011). Aún sin remitir a esta categoría, otros trabajos (Remorini, 2015; Szulc, 2013; Palacios y Hecht, 2009) describen y analizan los procesos por los cuales los niños forman parte, acompañando a adultos, de actividades de recolección de alimentos o plantas medicinales, o en tareas más complejas como la caza o la recolección en el monte (Remorini, 2015), en procesos

rituales, actividades políticas, o en tareas en pos de la subsistencia material (Szulc, 2013), o bien en labores cotidianas vinculadas a la organización familiar y barrial-comunitaria (Palacios y Hecht, 2009). En este sentido, los trabajos que abordan las experiencias formativas vinculadas a actividades productivas, destacan los aprendizajes que niñxs capitalizan, tales como el conocimiento del espacio en el que viven, su vegetación, las especies de animales del entorno, y los usos que su comunidad da a los mismos en términos de alimentación, cuidado de la salud o procesos rituales (Remorini, 2015; Enriz y Padawer, 2011; Padawer, 2011). Hay un trabajo que aún sin ocuparse de la cuestión étnica como si lo hacen las anteriores investigaciones, aborda especialmente la realización de actividades laborales por parte de lxs niñxs misioneros que viven en cercanías a las minas de Wanda (Mastrangelo, 2009). En este sentido este trabajo realiza aportes en términos de aprendizajes de niñxs en actividades productivas de contextos rurales, concluyendo que mediante el trabajo se obtienen “aprendizaje para la vida”, especialmente en las familias que constituyen una unidad doméstica donde se produce y se consume.

Las experiencias formativas de niñxs indígenas producidas a raíz de la participación en juegos, permitió a algunas de las autoras comprender la puesta en escena de diversos saberes y conocimientos capitalizados, mientras se ponían en evidencia aquello que para lxs niñxs era importante saber. La categoría “juego” es recuperada sin ser en todos los casos definida; en aquellos trabajos que sí lo hacen (Enriz, 2011; Enriz y Padawer, 2011) se incorpora como categoría flexible, recurriendo a la noción de “práctica lúdica” (Mantilla, 1999; citado en Enriz, 2011 y Enriz y Padawer, 2011). Pensar al juego en términos de práctica permite, según las autoras, enfatizar su valor como experiencia transformadora. Los trabajos que describen las prácticas que niñxs desarrollan en el marco de diversos juegos buscan dar cuenta de la multiplicidad de saberes y conocimientos que niñxs obtienen en esos intercambios (Enriz, 2011; Enriz y Padawer, 2011; Szulc, 2013). A través del juego y la participación en ceremonias religiosas, niñxs mbyá comienzan aprenden códigos que les posibilitan vincularse tanto con los miembros del grupo como con los dioses (Enriz, 2011); participar jugando alrededor de las tareas de la caza les permiten distinguir animales comestibles y cómo deben ser cazados, mientras muestran y adquieren destrezas físicas asociadas al buen desempeño en el monte (Enriz y Padawer, 2011). Otros trabajos han destacado cómo mediante distintos juegos lxs niñxs aprenden la lengua originaria de sus comunidades (Szulc,

2013; Palacios y Hecht, 2009), la cosmovisión mapuche (Szulc, 2013) y saberes importantes para la interacción entre pares y con adultxs de sus grupos sociales.

Es importante destacar que en este conjunto de trabajos, tanto en experiencias netamente rurales, como en aquellas que se articulan contextos rurales y urbanos, las experiencias formativas de estxs niñxs, se imbrican en un escenario caracterizado por disputas de las comunidades indígenas por su reconocimiento, que reclaman y ejercitan derechos ciudadanos desde sus especificidades como comunidades políticas. Con esto queremos decir que en algunos casos hay énfasis por parte de las comunidades para que lxs niñxs se apropien de conocimientos, prácticas y saberes participando activamente en el conjunto de eventos de la vida social, ya sea mediante juegos o el acompañamiento en actividades productivas. Esto se inscribe en las disputas políticas por fortalecer sus identidades (Szulc, 2013; Enriz y Padawer, 2011).

Por último cabe mencionar un pequeño grupo de trabajos que está enfocados en la experiencia urbana, no se interesa por el componente étnico-nacional, y comparte la preocupación por procesos de aprendizaje protagonizadas por niñxs, más allá del espacio escolar. Uno de estos trabajos (Di Iorio y Seidman, 2012) reconstruye las interacciones cotidianas de niñxs en el marco de hogares convivenciales, con la finalidad de analizar los modos en el que los conocimientos sociales, mediados por experiencias subjetivas, brindan esquemas interpretativos a niñxs para orientarse en “ese mundo”, como también construir versiones sobre “el deber ser” y “lo deseable”. Más allá de las intervenciones estatales sobre los cuerpos de lxs niñxs en términos de resguardo, tutela, asistencia, este trabajo busca recuperar sus agencias reconociéndolos como sujetos activos en la construcción de vidas propias (Di Iorio y Seidman, 2012: 99). En otro sentido, los trabajos de Paula Shabel (2014 y 2016) remiten a la experiencia de formación política en el marco de las relaciones sociales (barriales, escolares, grupales) de las que participan lxs chicxs. Según la autora los debates sostenidos al interior del centro cultural en el que realiza su investigación permiten a lxs chicxs organizar saberes a partir de la reflexión sobre la organización política de lxs estudiantes, las elecciones de cargos políticos y las posibilidades de niñxs para participar en las contiendas electorales. A la vez la “participación periférica” en otras actividades del centro cultural, como la organización de eventos culturales, movilizaciones, también son constitutivas de las experiencias de formación política de lxs niñxs que allí participan. De este modo, en este pequeño subgrupo de trabajos, la experiencia de niñxs interviene como mediadora de conocimientos, siendo –tal como

abordan la multiplicidad de trabajos incorporados en este grupo- lo situacional un factor sustancial en el modo de aprender de niñxs.

### *Socialización, ideología, y conflictos lingüísticos*

Consideramos a este pequeño y significativo grupo de trabajos como una “tradición”, en donde los análisis son guiados por interrogantes y perspectivas pertenecientes a la antropología lingüística y la sociología lingüística. Estas sub-disciplinas emergieron luego de la Segunda Guerra Mundial y enriquecieron los estudios del lenguaje al interrogar sus usos, las complejas e implícitas codificaciones sociales y culturales que los regulan, sus conflictos y relaciones de poder en escenarios específicos; y las maneras en que son apropiados, movilizados y recreados por diversidad de actores. En Argentina, desde la década de 1990, se han desplegado numerosos estudios desde estos abordajes. En particular, se destacan los trabajos antropológicos sobre lenguas indígenas (por ejemplo, Messineo y Cúneo 2008) y, en el campo de la antropología de la educación sobre la relación entre distintas lenguas y procesos educativos escolares en situaciones lingüísticas específicas, en especial en el nivel primario (ver Milstein et al 2006; Meo et al 2015). Los estudios antropológicos y lingüísticos que reconocen a lxs niñxs y jóvenes como actores sociales plenos, agentes de su propia socialización lingüística y aprendizajes, emergen a mediados de los 2000 y han crecido de manera sostenida desde entonces.

La mayoría de los estudios de esta “tradición” se interroga por los usos y apropiaciones de las lenguas por parte de lxs niñxs y, en menor medida, de lxs jóvenes. Entienden a las lenguas como “recursos culturales” (“herramientas”) que se ponen en juego en diferentes situaciones y también como medios a través de los cuales se apropian valores, tradiciones, cosmovisiones, jerarquizaciones sociales, sentimientos de pertenencia y fronteras simbólicas. Se preocupan por examinar cómo se despliegan las relaciones entre “lenguas en contacto” (la mayoría en situaciones de “bilingüismo”), rastreando conflictos, imposiciones, hibridaciones así como apropiaciones creativas en situaciones de intercambio intercultural en distintos espacios y tramas de relaciones sociales en la CABA, la provincia de Buenos Aires, Misiones y Santiago del Estero. Un escenario intercultural privilegiado por las indagaciones son las escuelas primarias en zonas rurales y urbanas (Gandulfo 2015; Hecht 2011; Enriz y Hecht 2016; Messineo y Hecht 2007). Una minoría de estudios lo hace en escuelas secundarias (ver Hernández 2014) o con estudiantes secundarios fuera de la escuela en actividades extra-escolares (ver

Andreani 2014). Los análisis rastrean las diferentes maneras en que docentes, familias y niños significan los usos de las lenguas (indígenas y no indígenas) minorizadas (tales como el toba, “la quichua”, el guaraní y el mbyá guaraní). Muchos también integran en sus análisis los puntos de vista que los niños y jóvenes, sus familias y otros adultos despliegan en las más variadas actividades, interacciones y situaciones por fuera de las instituciones escolares. Entre ellas: los “juegos” entre niños -incluyendo “juegos de palabras”- (Enriz y Hecht 2016); “durante la siesta”, “en las sobremesas familiares” (Andreani y Hecht 2012), y en “la comunidad” y “en las visitas” a otras escuelas para vender artesanías y dar charlas sobre la cultura “toba” (Hecht 2011), y en las “chacras”, “patios” o “casas” de adultos a las que visitaban niños/as para hacer entrevistas (Gandulfo 2015).

Esta “tradición” reúne investigaciones que han indagado variados aspectos de los usos de las lenguas en situaciones de “contacto”. Algunos de ellos rastrean el desarrollo de “competencias comunicativas” y de “prácticas comunicativas” en lenguas “indígenas” minorizadas (como el toba y el mbyá-guaraní) en situaciones lingüísticas diversas, las cuales tienden a ser desconocidas por los adultos, ya sea en las escuelas o en las familias de los propios niños (Messineo y Hecht 2007, Enriz y Hecht 2016). Otros estudios problematizan los usos de la lengua en experiencias lúdicas como forma de socialización lingüística en lenguas subordinadas (como el toba y el mbyá-guaraní) (Enriz y Hecht 2016; Hecht 2015). Un grupo pequeño pero significativo examina las luchas y “conflictos lingüísticos” así como las variadas estrategias de “ocultamiento”, “desocultamiento” y “resistencias” que despliegan niños y, en algunos estudios, también adultos frente a diferentes “discursos de prohibición” de hablar ciertas lenguas minorizadas (tales como el guaraní en Misiones y el dialecto del quechua –“la quichua”- en Santiago del Estero) en tramas de relaciones y espacios sociales muy diferentes, incluyendo la escuela en donde el castellano es la lengua privilegiada y reconocida. En estos trabajos, los conceptos de “ideologías lingüísticas”, “ideologías subjetivistas y objetivistas del lenguaje”, “discursos hegemónicos”, “resistencias” y “tácticas” han sido particularmente fértiles a la hora de examinar estos procesos (ver Gandulfo 2006, 2012, 2015, 2016; Andreani y Hecht 2016). Un trabajo se preocupa por describir y comprender los usos, actitudes y conflictos en torno a prácticas de escritura en jóvenes “quichua” hablantes en un pequeño pueblo rural de Santiago del Estero, las cuales evidencian el carácter colectivo de la apropiación que hacen los jóvenes tanto del castellano como de “la quichua” en el marco de la escritura de un libro en lengua

“quichua” (Andreani, 2014). Finalmente otra investigación explora los variados usos y sentidos asignados a las “malas palabras” (los cuales son interpretados en términos de “cortesías”, “anticortesías” o “insultos”) y sus formas de regulación situada según jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular en la provincia de Buenos Aires (Hernández 2014).

### *Conocimiento escolar, trayectorias e identidades sociales*

Este grupo más reducido de trabajos se interroga por aspectos significativos de la socialización escolar en escuelas urbanas, de nivel primario y en menor medida de nivel secundario. Examina las maneras en que docentes y, en particular, los alumnxs negocian y reinterpretan procesos, contenidos y representaciones escolares (Rockwell 1987). Según nuestra búsqueda, este tipo de abordaje emerge en la década de los 90. A diferencia de lo que hemos dado en llamar “tradiciones de investigación”, es posible reconocer diferentes ejes problemáticos en torno a los cuales se formulan diferentes preguntas de investigación que dialogan con variadas zonas de producción de conocimiento académico. Sin embargo, a pesar de que existen particularidades entre ellos, estos análisis reconocen que los discursos y prácticas escolares son aspectos centrales para entender las experiencias, trayectorias y producción de identidades sociales de niñxs y jóvenes. Estos análisis enriquecen la investigación antropológica educativa al problematizar temáticas que habían sido estudiadas pero privilegiando los puntos de vista de los niñxs y jóvenes. En particular, indagan el currículo visible y oculto, las relaciones e identidades sociales que niñxs y jóvenes forjan en las escuelas y, en menor medida, las trayectorias escolares y educativas.

Un primer sub-grupo de investigaciones examina las maneras en que la escuela produce conocimientos específicos como valiosos y relevantes para ser reconocido como “miembro” de la institución escolar (como “alumno”, “alumna”), y –en un mismo movimiento- desconoce la diversidad de lenguajes, saberes, trayectorias e intereses de lxs niñxs, jóvenes y adultxs presentes en el mundo escolar (Milstein et al 2006). Los trabajos de campos de estas investigaciones fueron realizados en la primera mitad de la década del 2000. Más allá de las diferentes preguntas que se formulan, este primer sub-grupo de indagaciones evidencian las distancias físicas y simbólicas entre el mundo de experiencias biográficas y sociales de lxs niñxs y jóvenes, respecto de aquéllas que se imbrican en las normativas, representaciones y prácticas escolares. Según estos trabajos, esta brecha contribuye a visiones estereotipadas y, en muchos casos estigmatizadoras,

de lxs docentes respecto de diferentes grupos de alumnxs, las cuales favorecerían prácticas y expectativas escolares que obstaculizan estrategias pedagógicas que integren la “diversidad cultural”, reconociendo las condiciones de desigualdad social. Realizan recomendaciones de políticas (más o menos detalladas) con el objetivo de transformar las prácticas pedagógicas y las maneras que asume la Educación Intercultural Bilingüe.

Dentro de este primer sub-grupo de investigaciones, es posible reconocer dos líneas de indagación centrales: una que examina los contenidos curriculares y sus diferentes maneras de apropiación por parte de docentes y alumnxs en situaciones de aprendizaje e interacción en el aula (Novaro 1998, 2011; Diez y Novaro 2015), y otra que focaliza su atención en las trayectorias y experiencias sociales de niñxs migrantes con el objetivo de visibilizar las cotidianas “presencias” de identidades e historias que los discursos y prácticas escolares tienden a desconocer (Beherán 2011; Diez 2011; Martínez 2011).

Dentro de la primera línea de indagación, algunos trabajos se interrogan por el tratamiento escolar que se da a “los pueblos indígenas” o a “la migración” en algunas escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según estas investigaciones y más allá del registro de diferentes esfuerzos de docentes por problematizarlos, los contenidos escolares oficiales y las prácticas y representaciones docentes tienden a esencializar y a exotizar a los “indios” (Novaro 1998) o a invisibilizar la existencia de grupos de migrantes latinoamericanos (Diez y Novaro 2011). Algunas de estas indagaciones registran situaciones en las que niños argentinos “discriminan” a niñxs migrantes “bolivianos” o a hijos de inmigrantes que son percibidos como “bolivianos” (Novaro 2011). Así también muestran cómo éstos últimos son “silenciados” en las aulas –más allá de los intentos de los docentes de nivel primario de valorar la “diversidad cultural” (Diez y Novaro 2015; Novaro et al 2008). En la segunda línea de indagación, los trabajos examinan los sentidos en torno “trayectorias sociales” y “migratorias” de docentes y de niñxs migrantes en escuelas primarias públicas en contextos de “pobreza estructural” y en la zona sur de la CABA. Para ello, integran en sus etnografías el uso de del “método biográfico” (Diez 2011), el de las entrevistas (Beherán 2011) y el de la “entrevista clínica” (Martínez (2011). El estudio de Diez (2011), por ejemplo, muestra cómo las visiones homogeneizadoras y negativas que se construyen desde la escuela sobre la migración (sobre lo que dejaron atrás y sobre las condiciones actuales de vida), “lo boliviano”, el sistema educativo boliviano, y “la vida extraescolar” de lxs niñxs, contrastan con las “presencias” constantes en sus relatos de “historias e identidades” (165), las cuales se vinculan con variedad de

trayectorias y experiencias escolares, barriales, familiares y migratorias de lxs niñxs, así como de posicionamientos identitarios étnico-nacionales y de clase, y respecto del habla de distintas lenguas (quechua, guaraní o aymará).

Un segundo pequeño grupo de estudios examina las trayectorias escolares y educativas de niñxs en el nivel primario (Santillán 2007, 2012; Szulc 2015). Más allá de sus especificidades, estos estudios examinan las “trayectorias” reconociendo que se inscriben en una compleja trama de redes de relaciones, prácticas y sentidos. Discuten con perspectivas sociológicas dominantes en la investigación educativa que han problematizado centralmente las relaciones entre escuela y familias (en términos de, por ejemplo, capitales culturales próximos o distantes) para entender el “logro” o “fracaso escolar” de los alumnx. Estas investigaciones interrogan las “trayectorias” de maneras diferentes. Por un lado, los trabajos de Santillán -aunque no se detienen en su análisis- brindan interpretaciones que invitan a interpretarlas como inmersas en disputas históricas, colectivas y situadas en torno al sentido de la educación, la escolarización y cuidado de lxs niñxs en cuatro “barrios” del corredor norte del AMBA, a principios de los 2000. Estas disputas están protagonizadas por pluralidad de actores e instituciones; tales como la escuela católica a la que asistían los “chicos”; los representantes de la Iglesia Católica; las familias, lxs “pobladores”, la “Junta Vecinal”, los “centros de apoyo”, y educadores de los “asentamientos”; y el Estado. Este análisis ofrece claves interpretativas para la realización de futuros estudios que busquen interrogar etnográficamente las “trayectorias escolares”. Por otro lado, Szulc retoma “situaciones etnográficas” de un trabajo de campo de más de 10 años que desarrolló en contextos urbanos y rurales para problematiza las “trayectorias escolares” “exitosas” de niñxs “mapuches”. La investigación explora las experiencias educativas de niñxs que participan en organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche (Briones, 1999) y el rol que sus “prácticas de resistencia” juega en la transformación de la escuela en un “espacio educativo” significativo aunque hostil. Este estudio examina cómo las escuelas primarias estatales a las que asisten lxs niñxs mapuche se han ido reconfigurando en los últimos años como arena en la cual estos niñxs ponen en práctica su “autorreconocimiento” como “mapuches” y con ello su capacidad de argumentación y debate. De igual manera, muestra cómo esa reconfiguración ha posibilitado trayectorias escolares «exitosas» para estos niños en lugar del augurado «fracaso escolar».

Una tercera colección de investigaciones busca comprender cómo se despliegan los procesos de construcción y reconstrucción de identidades (propias y de los “otrxs”) a

partir del análisis de la trama de relaciones sociales e interacciones que forjan niñxs y jóvenes y adultxs (específicamente, docentes) en el espacio escolar. Así les interesa identificar las maneras en las que se demarcan fronteras simbólicas y con ellas devienen “percepciones de sí y del otrx” en variadas situaciones de aprendizaje en la escuela (Holstein 1999; Heras y Holstein 2003; Heras et al 2005, Maldonado 2000a, 2000b y 2000c; Goldberg y Szulc 2000; Molina y Maldonado 2011). Siguiendo a Heras et al (2005), argumentamos que estos estudios muestran cómo distintas autoidentificaciones y autodiferenciaciones respecto de los demás se articulan de maneras complejas y no prefijadas con múltiples significaciones que niñxs y jóvenes y adultos le asignan a variedad atributos; tales como el origen social, las características físicas o fenotípicas, género y/o “identificaciones généricas y sexuales” (ver los trabajos de Maldonado 2000a; Heras y Holstein 2004; Heras et al 2005; Goldberg y Szulc 2000; Molina y Maldonado, 2011; Reybet 2013), la nacionalidad o a las competencias lingüísticas (ver Heras y Holstein 2004; Holstein 1999), y la condición de “padrinazgo” entre una escuela urbana y otra rural de “frontera” (ver Goldberg y Szulc 2000). Así, evidencian diferentes modos en que lxs niñxs y jóvenes se auto-clasifican como integrantes de distintos tipos de “nosotrxs” y se diferencian de “otrxs”, alterizándolos.

La mayoría de los trabajos de campo de estos estudios se llevaron a cabo a fines de los 90 y principios de los 2000. Rastrear cómo estas definiciones se producen de manera situada, relacional, y negociada. Algunos autores reconocen que éstas se producen en diferentes tipos de interacciones que coexisten continuamente en el aula: “discriminatorias”, “armónicas” o “indefinidas” para Heras y sus colegas (2005) y signadas por el “conflicto”, la cooperación (Maldonado 2000a, 2000b y 2000c; Molina 2010), y el “reconocimiento” (Molina 2010) entre pares. Las emociones y afectos que acompañan a estas interacciones también han sido objeto de estudio (Molina 2013). Varios estudios indagan cuáles son los efectos de estos procesos en las situaciones de aprendizaje (Heras y Holstein 2004; Heras et al 2005; Molina y Maldonado 2011; Reybet 2013). Algunos explicitan sus andamiajes conceptuales y formas de interrogar los procesos de alterización: Heras y sus colegas (2005), por ejemplo, inscriben sus análisis en la micro-etnografía y la sociolingüística interaccional y presentan su perspectiva sobre la construcción socio-histórica y política de las “identidades” y sobre el concepto de “zonas ambiguas” para reconocer que las interacciones en el aula que denotan “percepción de sí y de los otros” (14) se dan simultáneamente o “en extrema velocidad” y configuran situaciones que no tienen resultados “unívocos” o de sencilla

interpretación. Maldonado, por su parte, moviliza conceptos tomados de la teoría de la práctica de Bourdieu y de Simmel para examinar la conformación de grupos y los conflictos entre estudiantes. Estas indagaciones iluminan procesos y lógicas de socialización protagonizados por niñxs que tienden a ser desestimados por la escuela y lxs docentes y que son centrales para comprender sus experiencias escolares, las trayectorias y la producción de identidades sociales (Maldonado 2000a, 2000b y 2000c; Heras y Holstein 2004; Heras et al 2005). Los trabajos de Maldonado, por su parte, examinan las maneras en la que adolescentes de distintos grupos sociales (en especial, provenientes de “sectores populares” y “sectores medios”) de un “curso” en una escuela pública secundaria en Córdoba se seleccionan y clasifican entre sí, se rechazan y se buscan y, al hacerlo, despliegan representaciones y prácticas sobre el otrx, sus pares, y sobre sí mismos. El trabajo de campo fue realizado en los años 1996-1998. Estas publicaciones muestran cómo la necesidad de diferenciación adquiere la forma de “prejuicios racializados” (108), los cuales responden a intereses y conflictos entre grupos en un contexto caracterizado por la “crisis de sentido de la escuela” y el resquebrajamiento de oportunidades de vida futura imaginadas por los sectores medios. Las tres colecciones de estudios que reunimos en esta sección se distinguen también por el tipo de posicionamiento de sus autores/as respecto de las políticas. En tanto el primer grupo se posiciona explícitamente frente a las políticas educativas, cuestionando y criticando supuestos y prácticas, la mayoría de los documentos sobre “identidades”, “relaciones sociales” y “trayectorias” formulan sus problemas y preguntas de investigación más en diálogo con categorías conceptuales propias del campo de la antropología y la sociología.

#### *Prácticas, percepciones y apropiaciones en torno al espacio*

Los distintos trabajos reunidos en este grupo aportan dimensiones que permiten analizar bajo qué condiciones, relaciones y posiciones en esas relaciones, niñxs o jóvenes utilizan, interpretan y producen el espacio social. En conjunto integran un área de reciente producción académica, dado que todas son publicaciones de los últimos diez años. Como rasgos sobresalientes podemos destacar que se trata de trabajos enfocados en prácticas, trayectorias, ideas, percepciones y apropiaciones de espacios urbanos por parte de niñxs o jóvenes, siendo las múltiples formas de vida en las ciudades la preocupación que organiza la mayoría de las producciones (Milstein, 2013; Tammarazio, 2014 y 2016; Jaramillo, 2012; Soto Mayor, 2015; Civila Orellana, 2015).

Un solo trabajo remite al ámbito rural, recuperando la experiencia de niñxs mbyá (Enriz, 2009). En las distintas producciones niñxs, adolescentes y jóvenes son considerados como actores que producen y reproducen los espacios en los viven y transitan, considerando la agencia de lxs mismxs. A la vez, algunos trabajos resaltan y abordan cómo en estos movimientos en torno a los espacios lxs niñxs o jóvenes construyen rasgos de sus identidades sociales (Jaramillo, 2012; Soto Mayor, 2015; Civila Orellana, 2015; Enriz, 2009).

En este grupo de trabajos puede establecerse concordancia respecto al modo en el que se conceptualiza la noción de espacio. Recuperando los estudios antropológicos de Agier (2012), De Certeau (2000) o Lefevre ([1974] 1991)<sup>12</sup>, la mayoría de los artículos entienden que, más que el lugar como tal, el espacio es en la interrelación que producen los actores implicados. En ese sentido el énfasis de los estudios se coloca en comprender cómo es vivido el espacio, y en indagar qué se hace en ellos. Es en esas acciones que los lugares son *creados* por los sujetos implicados.

Una buena parte de los textos que ingresan en esta categoría refieren a niñxs o jóvenes en situación de pobreza urbana (Milstein, 2013; Tammarazio, 2014 y 2016; Jaramillo, 2012 y 2016; Soto Mayor, 2015; Civila Orellana, 2015). Sin embargo, la particularidad del abordaje etnográfico y la incorporación de las perspectivas infantiles, ha permitido a la mayoría de estos autores alejarse de formas estereotipadas que presuponen un vínculo entre lugar y características socioculturales (Milstein, 2013; Tammarazio, 2014 y 2016; Jaramillo, 2012; García Sotomayor, 2015). Mayoritariamente los trabajos a los que hacemos alusión en este grupo recuperan las perspectivas de sujetos que viven en contextos atravesados por procesos de urbanización “informales”, de “relocalización” de barrios populares y bajo la incidencia de políticas urbanísticas estatales, organizaciones no gubernamentales o cooperativas de vecinos. A modo de hipótesis podríamos decir que este grupo de trabajos (a excepción de uno de ellos que atiende a experiencias rurales) tiene puntos en común con el propio recorrido de la etnografía

---

<sup>12</sup> Agier, M. (2012). Pensar el sujeto, descentrar la antropología. Cuadernos de Antropología Social, 35, 9-27.

De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. México: Universidad Iberoamericana.

Lefebvre, H. ([1974] 1991). The Production of Space, N. Donaldson-Smith trans., Oxford: Basil Blackwell.

urbana en Argentina, tanto por su reciente desarrollo, como por las temáticas y los grupos sociales estudiados (Noel, G. y Segura, R. 2016)<sup>13</sup>.

Algunos de estos trabajos (Jaramillo, 2012, Milstein, 2013; Tammarazio, 2014 y 2016; García Sotomayor, 2015) abordan, centralmente, los diferentes modos en que niñxs se apropian y construyen los espacios urbanos a través de múltiples lenguajes: visuales, verbales, corporales y gestuales. Un elemento relevante para recuperar la perspectiva de lxs niñxs es el desplazamiento, las formas de caminar y recorrer los diferentes espacios. Reconstruyendo los momentos de transitar los espacios urbanos estas investigaciones conceptualizan formas de interpretar y comprender los barrios, sus diferentes espacios y las relaciones que los constituyen (Jaramillo, 201; Tammarazio, 2014 y 2016; Milstein, 2013). Los dibujos, la elaboración de mapas y los registros fotográficos presentes en algunos trabajos de campo (Jaramillo, 201; Tammarazio, 2014 y 2016; Milstein, 2013) son también herramientas para comprender las perspectivas sobre el espacio de niñas/os. Un trabajo recupera la elaboración de producciones plásticas como modo de expresar las relaciones de cooperación entre un grupo de jóvenes de un barrio construido en el marco de una organización de vecinxs, eventos que expresan formas de construir el barrio (García Sotomayor, 2015).

En algunos de estos casos la interlocución con niñxs o jóvenes (Jaramillo, 201; Tammarazio, 2014 y 2016; García Sotomayor, 2015) o su incorporación como co-investigadores (Milstein, 2013) habilitaron procesos de extrañamiento en los investigadores sobre las formas hegemónicas de comprender la vida urbana. En este sentido las interpretaciones y prácticas reconstruidas en sus trabajos de campo permitieron el acceso a la comprensión de la vida urbana desde una perspectiva diferente a los cánones hegemónicos tendientes a vincular lugar y características socioculturales de sus habitantes. Ejemplo de ello son las significaciones de niñxs sobre dos barrios de Villa La Florida, que organizan el espacio sobre las posibilidades de jugar fuera de las casas, por ejemplo (Milstein, 2013). Uno de los trabajos (Jaramillo, 2012) reconstruye la aprehensión y usos de un espacio en particular: la cancha de fútbol. El protagonismo otorgado por lxs niñxs a la cancha permitió analizar este espacio como un locus para comprender cómo los niños se apropian del espacio público urbano en un contexto de tomas de terrenos fiscales en la ciudad de Neuquén. El espacio público es entonces de “todos” y de “nadie” en particular, poniendo en el eje las agencias de lxs

---

<sup>13</sup> Noel, G. y Segura, Ramiro (2016) Etnografías de lo urbano y lo urbano en la etnografía. En Etnografías Contemporáneas, año 2, vol. 3. UNSAM Edita.

niñxs y vecinxs como sus artífices, descentrando el rol estatal. Otro trabajo (García Sotomayor, 2015) recupera la experiencia de un grupo de jóvenes, hijxs de los miembros de una cooperativa de vecinos de en la ciudad de Córdoba, revela cómo a partir de la muerte de uno de los integrantes del grupo, se organizan material y simbólicamente distintos espacios del barrio, revelando procesos dominados por relaciones de reciprocidad entre los sujetos que trascienden la pertenencia a la clase social y a las condiciones materiales de vida. En estos trabajos el espacio operó como un organizador que amplió las posibilidades analíticas de las diferencias y permitió describir aspectos de la vida de los barrios, evitando apelar a categorías estereotipadas como “periferia” o “suburbio”, “marginalidad” o “exclusión” (Milstein, 2013: 69). Revela también que niñas/os son parte de relaciones de poder y la configuración conflictiva de los territorios que se abre a partir de estos procesos de construcción de barrios a través de cooperativas (García Sotomayor, 2015), de relocalización (Tammarazio, 2014 y 2016) o “toma” de terrenos (Jaramillo, 2012).

Otros artículos aportan a la comprensión de las interrelaciones de niñxs con el espacio como parte de los procesos identitarios. Preocupado por las experiencias de chicos en situación de calle de la ciudad de San Salvador de Jujuy, uno de los artículo (Civila Orellana, 2015) da cuenta de la incidencia de lo territorial en la socialización de estos niñas/os. Los espacios construidos, tal como “la rancheada”, son lugares de aprendizajes de normas, visiones de mundo, en el aprender a estar en la calle y construir sus identidades. Otro de los trabajos (Jaramillo, 2016) reconstruye la experiencia compartida con un grupo de niñxs co-investigadores, en la que el caminar el barrio proporcionaban escenarios posibles para exhibirse como varones y, al mismo tiempo, aprender a serlo. Los movimientos y desplazamientos de los varones, diferenciados de los de las chicas, revelan formas de habitar espacios y al mismo tiempo de exhibir el capital construido.

Un único trabajo abocado a la experiencia espacial rural (Enriz, 2009) recupera, a partir de un trabajo de elaboración de mapas, las ideas infantiles sobre el territorio de mbyá. En un contexto de suma fragilidad del territorio, producido por la desforestación y la expansión de las plantaciones de grandes monopolios, las comunidades mbyá han modificado su forma de vida, caracterizada históricamente por el desplazamiento, hacia la estabilización en parcelas. Ante ello lxs niñxs dan cuenta que, por la centralidad otorgada a los caminos en los dibujos y cartografías, el movimiento continúa siendo el

eje desde donde pensar el territorio, y por ello un rasgo relevante de las formas identitarias mbyá.

### *Procesos políticos, escenarios y formas de participación*

Dentro de los grupos de trabajo identificados podemos destacar una serie de producciones que examinan procesos de participación política de niños y jóvenes, en distintos ámbitos de la vida social. Sin poder ser identificados exactamente como una tradición, estos trabajos se basan en datos construidos a partir de trabajos de campo realizados entre los últimos diez años, centralmente en espacios urbanos, siendo sólo un artículo el que remite al diálogo entre experiencias de la ciudad y rurales (Szulc, 2015). La población en la que centran su atención estos estudios son niños y jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires (Shabel, 2014 y 2016; Nuñez y Cozachcow, 2016; Highera Rubio, 2013; Batallán y Campanini, 2008; Batallán et. al. 2009; Isacovich, 2013), mientras una minoría remite a experiencias en otras ciudades y/o provincias<sup>14</sup>.

Los escenarios en los que los procesos políticos tienen lugar son diferentes: mientras un grupo focaliza en experiencias escolares, tanto de nivel primario (Milstein, 2008 y 2009; Szulc, 2015) como de nivel secundario (Batallán et. al. 2009; Batallán y Campanini, 2008; Rubio, 2013), otros atienden a interacciones y formas de participación que acontecen en diversos eventos o espacios organizados en el marco de partidos políticos (Nuñez & Cozachcow, 2016); u organizaciones sociales (Shabel, 2014 y 2016; Isacovich, 2013). Aunque el énfasis esté puesto en las perspectivas de los niños o jóvenes siempre son analizadas en interacción con las visiones adultas representadas por diversos actores tales como docentes, directores de escuela, referentes políticos barriales y dirigentes de partidos políticos. Este enfoque relacional busca problematizar visiones homogeneizantes sobre las infancias y las juventudes incluidas en ideas como la de “culturas infantiles o juveniles”, a las que refieren documentos sobre políticas destinadas a niños o jóvenes, como también de los enfoques que prevén su participación.

Algunos de estos trabajos coinciden en contextualizar sus investigaciones como parte de la creciente preocupación por los procesos políticos en el campo de estudios de las infancias y juventudes (Nuñez & Cozachcow, 2016; Shabel, 2015; Milstein, 2009;

---

<sup>14</sup> Se trata de investigaciones cuyos trabajos de campo fueron realizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Shabel, 2014 y 2016; Nuñez & Cozachcow, 2016; Rubio, 2013, Batallán y Campanini, 2008; Batallán et. al. 2009; Isacovich, 2013), en la provincia de Buenos Aires (Milstein, 2008 y 2009) y en la provincia de Neuquén (Szulc, 2015).

Highera Rubio, 2013, Batallán y Campanini, 2008). En particular algunos consideran el proceso democratizador abierto en Argentina a partir de mediados de los años 80 como disparador del interés por incluir a niñas y jóvenes como actores políticos (Shabel, 2015; Milstein, 2009). Este proceso coincide también con iniciativas internacionales<sup>15</sup> sobre los derechos de lxs niñas y jóvenes, aspecto expresado en documentos de en cuyos documentos ingresan formalmente como “ciudadanos” y “sujetos de derecho” (Shabel, 2015; Batallán y Campanini, 2008).

En este conjunto de trabajos hay consenso sobre el carácter inherentemente político de la participación de niñas y jóvenes en el espacio público en general y en la escuela en particular. En este sentido analizan críticamente los contextos en los que niñas interactúan, pues las perspectivas hegemónicas sobre las infancias y juventudes, que los consideran como sujetos “en formación”, con pocas posibilidades de tomar decisiones, terminan por deslegitimar sus acciones como ciudadanos en el presente (Batallán et. al. 2009). Según algunos estudios, aun cuando niñas y jóvenes se organizan en aquellos espacios prefigurados para la acción política, deben contrastar las posiciones adultocéntricas que infantilizan los modos de participación que ellxs protagonizan (Batallán y Campanini, 2008; Highera Rubio, 2013). Para algunxs autorxs esta desvalorización del accionar político de niñas y jóvenes tiene su correlato en el escaso debate teórico sobre los modos de interpretar sus acciones cuando éstas involucran al poder, al gobierno y la política en general. Este debate tampoco ha sido mucho más desarrollado en aquellos ámbitos esencialmente considerados para el “cuidado” y la formación” de niñas o jóvenes, tal como es la institución escolar (Batallán et. al. 2009). Milstein (2008) sostiene que esta dificultad para debatir teóricamente sobre lxs niñas, jóvenes y la política ha atravesado también a la antropología de la educación en Argentina, la cual se ha conformado más en diálogo con la agenda, vocabulario y políticas del Estado que con las discusiones conceptuales del campo antropológico. Según la autora, ésto ha comprometido las posibilidades de desnaturalizar las afirmaciones del discurso pedagógico dominante y la imagen de “neutralidad” política que busca transmitir la escuela a través de los denominados “contenidos curriculares” y una concepción de lo público como exento de disputas de poder (Milstein, 2008). Bajo el interés de captar y comprender manifestaciones políticas de niñas y jóvenes, la mayoría de los artículos resaltan la necesidad de pensar las formas contemporáneas de

---

<sup>15</sup> Hacemos referencia a la Convención de los derechos del niño de las Naciones Unidas, la creación del Comité de los Derechos del Niño y a los documentos e iniciativas surgidas a partir de los mismos.

participación política desde nuevos enfoques, aun cuando parecieran transitar por espacios tradicionales (Núñez & Cozachcow, 2016). En este sentido estos trabajos comprenden y analizan como “políticas” manifestaciones cotidianas de diversos tipos: a) actividades que implican diversos lenguajes como bailar, jugar, dibujar en el marco de actividades promovidas por organizaciones sociales y sindicales (Shabel, 2014 y 2015); b) la producción de emociones y sentimientos, tales como la alegría (Núñez y Cozachcow, 2016) o la construcción de fraternidad en las relaciones entre pares (Rubio, 2013), tanto en partidos políticos como en centros de estudiantes; y c) la manifestación de acciones claramente confrontativas, en la que que niñxs y jóvenes disputan explícitamente significados en los contextos escolares (Milstein, 2008 y 2009; Szulc, 2015; Batallán y Campanini, 2008; Batallán et. al. 2009). Al incorporar la dimensión cotidiana como parte de las manifestaciones y formas de participación política, podríamos advertir que los procesos políticos son comprendidos como parte del entramado de relaciones de poder de las que participamos los actores sociales, en diversos escenarios y situaciones. Aunque ésto puede derivarse de la lectura del conjunto de los trabajos, sólo en algunos de ellos lxs autorxs hacen explícita esta postura (Milstein, 2008 y 2009; Szulc, 2015; Batallán y Campanini, 2008; Batallán et. al. 2009, Isacovich, 2013; Shabel, 2014 y 2016). Dentro de estos estudios sólo unos pocos recuperan la discusión central de la antropología política, que cuestiona la división excluyente entre ámbitos “políticos” y “no políticos” (Milstein, 2008). En esta misma línea el trabajo de Isacovich (2013) se inserta en el debate sobre los límites de la política estatal, al recuperar la propuesta de Das y Polee (2008, en Isacovich, 2013) quienes clarifican que la creación de un “adentro” y “afuera” del Estado debe ser repensado para poder analizar las acciones políticas cotidianas. De este modo las acciones y visiones de niñxs y jóvenes ingresan como parte de la producción del Estado. Cabe destacar que recuperar este modo de comprensión de los fenómenos permitió, en ambos trabajos (Milstein, 2008; Isacovichs, 2013) considerar a lxs niñxs como actores políticos plenos y parte activa de las relaciones de poder, mediante el análisis de dos fenómenos: 1) la manifestación de niñxs, alumnxs de una escuela primaria, que implicó la suspensión de una docente que los maltrataba (Milstein, 2008 y 2009), y b) las acciones desplegadas por jóvenes “destinatarios” de políticas sociales (Isacovich, 2013). Al interior de este grupo de trabajos una reducida línea incorpora experiencias de Investigación y Acción Participativa (IAP), recuperando los aportes metodológicos de Fals Borda y María Teresa Sirvent (Shabel, 2014 y 2016). Desde este lugar, la

investigación adquiere valor si lxs científicxs también se explicitan como sujetos políticos con una intencionalidad a la hora de investigar, y consideran a quienes investigan (en este caso niñxs o jóvenes) como sujetos políticos, que intervienen en la producción de sus realidades.

### **Comentarios finales**

Este documento ha presentado los resultados de nuestra búsqueda y análisis sistemático de etnografías con niñxs y jóvenes en Argentina. Luego de explicitar nuestros criterios de selección de materiales, estrategias de organización de los mismos y los límites de nuestro ejercicio, presentamos una caracterización general de las publicaciones, seguida por una detallada descripción de los seis “grupos” o “tradiciones” de estudios que definimos como los más significativos, los cuales reúnen a la gran mayoría de los trabajos identificados.

Entre los hallazgos centrales de esta Línea de Base, vale la pena reiterar el crecimiento sostenido de este tipo de publicaciones (en particular durante la última década) así como la reciente diversificación de las temáticas abordadas. En tanto que en la década 1995-2005 se observa una preponderancia de estudios sobre procesos educativos escolares -en especial conocimiento escolar e identidades sociales-, en la última década puede apreciarse la emergencia de nuevas temáticas. Este crecimiento no debe ocultar que estas producciones aún son marginales (en términos cuantitativos) en el campo de la antropología. También podemos destacar que la mayoría de las contribuciones hace referencia a trabajos de campo en zonas urbanas de distintas provincias (destacándose significativamente la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires). En cuanto a las poblaciones estudiadas, lxs niñxs indígenas de las comunidades toba, quom, mbyá y mapuche, tanto de contextos rurales y urbanos; niñxs migrantes o hijos de migrantes; y niñxs que viven en barrios populares han sido los focos de preocupación. Sus puntos de vista son, en general, puestos en diálogo con los de diferentes adultxs con los que interactúan en variedad de espacios. Las investigaciones incorporan a lxs niñxs con múltiples finalidades tales como develar saberes, prácticas y conocimientos desconocidos por otros actores sociales, discursos políticos, mediáticos, educativos, pedagógicos e incluso académicos. Reconocen a lxs niñxs y jóvenes como interlocutores centrales. Algunas autoras atribuyen a la interlocución con niñxs y a su inclusión como investigadorxs un rol clave en la desnaturalización de sus propios supuestos y, con ello, en la reformulación de sus preguntas de investigación de maneras

que no anticipaban. A partir del análisis de distintos “grupos” o “tradiciones”, identificamos que sólo uno de ellos se preocupa exclusivamente por procesos educativos escolares (“Conocimiento escolar, identidades y trayectorias”), varios describen analíticamente relaciones sociales, lógicas y procesos de distinta índole dentro y fuera de la escuela (como es el caso de la “tradición” “Procesos de identificación étnico-nacionales”) y algunos los interrogan más allá de las instituciones educativas (tal como ilustra el grupo “Experiencias formativas y procesos de aprendizaje”). Hemos analizado aspectos claves de cada uno de estos agrupamientos, tales como sus objetivos de investigación, abordajes teóricos, principales hallazgos, poblaciones de estudio y lugares en los que se llevaron a cabo sus respectivos de trabajo. Un hallazgo de este ejercicio fue reconocer un grupo significativo de trabajos que pivotaban más claramente en torno a similares problemas (como es el caso de los trabajos sobre “Procesos de identificación étnico-nacional”, sobre “Socialización, conflictos e ideologías lingüísticas” y “Experiencias formativas y procesos de aprendizaje”), y un conjunto también importante que se inscribe en campos temáticos más bien generales y a los que nutren variadas preguntas de investigación (ilustrado por aquéllos que incluimos en las categorías “Procesos políticos, escenarios y formas de participación”, y “Conocimiento escolar, identidades y trayectorias”). La co-existencia de “tradiciones” y “grupos” de estudios evidencia tanto la consolidación de problemas de conocimiento y de líneas de indagación colectivas, como la atracción que está ejerciendo la etnografía con niñas y jóvenes para producir conocimiento en variedad de áreas y campos de producción de conocimiento. Los análisis desplegados en los distintos aportados muestran que este tipo de etnografía no sólo interpela a investigadorxs más allá del campo de la antropología de la educación (en el cual se desarrollaron los primeros estudios que privilegiaron las perspectivas de lxs niñas) sino que también está siendo legitimado por variedad de “comunidades” o “tribus” académicas como una manera específica, productiva y valiosa para describir, interpretar y comprender la realidad social, sus pliegues, tensiones y complejidades.

### **Referencias bibliográficas**

CERLETTI, Laura. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. Cuadernos de antropología social, (22), 173-1888.

Recuperado en 05 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-275X2005000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2005000200010&lng=es&tlng=es).

CHAVEZ, M. Y FIDALGO ZEBALLOS, E. coord. (2013) *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos y construir Estado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Espacio Editorial.

ENRIZ, N., GARCÍA PALACIOS, M., y HECHT A. C. (2007). El lugar de los niños qom y mbyà en las etnografías. Presented at the VII Reunión de Antropólogos del MERCOSUR, Porto Alegre. Retrieved from [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35804862/2007\\_Enriz\\_Garcia\\_Palacios\\_Hecht.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480544801&Signature=8chassg4AF8nV7mz0Rp%2FPtytop4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLoss\\_ninos\\_en\\_la\\_etnografia\\_tradicional.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35804862/2007_Enriz_Garcia_Palacios_Hecht.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480544801&Signature=8chassg4AF8nV7mz0Rp%2FPtytop4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLoss_ninos_en_la_etnografia_tradicional.pdf)

FELDMAN, J., PETERSEN, M. y MENDOZA, M. (1984) "La maduración cognoscitiva y perceptual en niños de una comunidad toba del oeste de Formosa". En *Revista fono audiológica*, 30, 3: 166-173, Buenos Aires.

GARCÍA PALACIOS, M., BILINKIS, M., ENRIZ, N., AVELEYRA, R., BOFFELLI, C., y BOYADJIAN, R. (2016). Religión y niñez. Una revisión de las investigaciones en antropología. *Sociedad y religión*, 26(45), 170–183. Retrieved from <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/sociedadylreligion/article/view/42>

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 - Centro de Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural*, (28), 61–78. Retrieved from [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1852-45082014000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1852-45082014000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

GRIMBERG, M. (2009). Poder, Políticas y vida cotidiana en un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Sociología y Política*, 17 (32), pp. 83-94.

HEREDIA, L. (1983) "En torno al problema de la educación del niño aborígen". En *Comechingona*, año 1, N° 2.

LYNCH, F. (1990) Una aproximación antropológica a algunos aspectos del rendimiento escolar relacionados con el bilingüismo en una comunidad toba. Informe Final de Investigación no publicado. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

MENDOZA, M. (1994) "Técnicas de observación directa para estudiar interacciones infantiles entre los toba". En: *Runa*, Archivo para las Ciencias del hombre, Vol. 21. Instituto de Ciencias Antropológicas y Museo Etnográfico J. B. Ambrosetti. Pp: 241-262. Bs. As.

MENDOZA, M. y WRIGHT, P. (1986) "El fracaso escolar en comunidades tobas". En: *Aprendizaje Hoy VII*. Pp: 79-84.

MEO, A., CIMOLAI, S., y PERÉZ, A. (2014). Argentina Mapping ethnic and educational inequalities in an uncharted territory. Research traditions, their contributions and challenges. In *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education* (pp. 5–38). Londres: Palgrave Macmillan.

MESSINEO, C. (1989) Lingüística y Educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco. En *Pueblos indígenas y Educación*, 12:927, ABYA-YALA, Ecuador.

\_\_\_\_\_ (1998) Oralidad y escritura. Hacia un modelo indígena de alfabetización. En *Papeles de Trabajo*, vol. 6. Universidad Nacional de Rosario. Centro

Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico- Sociales. Pp: 67-76. Rosario.

\_\_\_\_\_ (1999) "Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco". En: Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas. Lenguas y Educación formal, Edición de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Pp: 105-117.

MESSINEO, C.; CÚNEO, P. (2008) Las lenguas indígenas de la Argentina. Situación actual e investigaciones. Lenguas minorizadas de América y Europa. Actas del Primer Congreso de Lenguas Minorizadas. Lugar: Buenos Aires; Año: 2008; p. 49 – 87.

METRAUX, A. (1948) "The guaraní" En: Steward Julian ed.; Hand book of southamerican indians. Vol. 3 The tropical forest tribes. Part. 1 The coast and amazonian tupí.

\_\_\_\_\_ (1996 [1946]) Etnografía del Gran Chaco. El lector. Asunción. Paraguay.

MILSTEIN, D., FERNÁNDEZ, M. I., GARCÍA, A., GARCÍA, S. M., y PALADINO, M. (n.d.). Panorama de la antropología y la educación escolar en la Argentina: 1982-2006. In Anuario de Estudios de Antropología Social (pp. 77–94). Buenos Aires: Centro de Antropología Social-IDES. Retrieved from [http://cas.ides.org.ar/files/2012/10/EAS\\_2006.pdf](http://cas.ides.org.ar/files/2012/10/EAS_2006.pdf)

MILSTEIN, D., CLEMENTE, Á., DANTAS WITHNEY, M., GUERRERO, A. L., y HIGGINS, M. (comp) Encuentros Etnográficos Con Niños Y Adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos Buenos Aires: Miño y Dávila y CAS-IDES.

MILSTEIN, D. Y CLEMENTE, Á. (en prensa) Latin American educational ethnography. En Dennis Beach, Carl Bagley y Sofia Marques Da Silva (Eds) *Wiley Handbook Ethnography and Education* London: Wiley.

NOEL, G. y SEGURA, R. (2016) Etnografías de lo urbano y lo urbano en la etnografía. En Etnografías Contemporáneas, año 2, vol. 3. UNSAM Edita.

NORDESKIÖLD, E. (2002 [1912]) La vida de los indios. Apcob. La Paz

Rockwell, E. (1987) Desde la perspectiva del trabajo docente. Documentos DIE, Departamento de Investigaciones Educativas. CINEVESTAP-IPN, México.

\_\_\_\_\_ (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Presented at the Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires. Retrieved from <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>

SCHRAGER, O.; PETERSEN, M. y MENDOZA, M. (1985) Estudio preliminar sobre maduración psicomotriz y los procesos preceptuales y cognoscitivos en una comunidad de aborígenes toba. En Revista fono audiológica, 31, 2: 85-95. Buenos Aires.

Susnik, B. (1983) Los aborígenes del paraguay V. Museo etnográfico Andrés Barbero. Asunción.

SZULC, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles. In Cultura, comunidades y procesos contemporáneos. Buenos Aires: Editorial SB.

SZULC, A., y COHN, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina Bibliography. AnthroChildren. Retrieved from <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=440>

## Capítulo Brasil

### Panorama de estudos etnográficos com crianças no Brasil 1995-2006

Raissa Menezes de Oliveira  
Regina Coeli Machado e Silva  
Antonádia Monteiro Borges  
Maria Dantas-Whitney

#### Introdução

Apresentamos neste capítulo trabalhos divulgados em revistas científicas, teses e dissertações elaboradas no Brasil dos programas de pós-graduação acerca de tal tema. Trata-se de trabalhos cujas discussões tiveram origem em pesquisas de diferentes áreas das universidades brasileiras.

O contexto de produção científica e acadêmica analisado é o da universidade pública, abrangendo as da grande área de Ciências Humanas: Antropologia, Sociologia, Educação, Psicologia e Ciências Políticas; da grande área da Linguística, Letras e Artes, que inclui Linguística Aplicada; da grande área das Ciências da Saúde, que inclui Enfermagem, Saúde Coletiva, Saúde Pública, Educação Física e Esportes; da área de Humanidades em um sentido amplo (Comunicação, História, Geografia) e outras áreas Arquitetura e Música.

O levantamento de dados nos periódicos<sup>16</sup> foi feito na *Scielo - Scientific Electronic Library Online Brasil*<sup>17</sup> e em um número especial da revista *Latitude* Vol. 10, no 2, de 2016, divulgada neste ano, 2017, cujo tema é “Ser criança no Brasil hoje: (re)invenções da infância em contexto de mudança social”, organizado por Marina Saraiva e Flavia Ferreira Pires. O levantamento de dados de teses e dissertações foi realizado em bibliotecas virtuais de cada universidade brasileira por meio de um sistema digital “nacional” reunido e disponibilizado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura).

A *Scielo - Scientific Electronic Library Online* biblioteca eletrônica abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. O *site* proporciona um amplo

---

<sup>16</sup> O levantamento de dados nestes 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 e Maria Dantas-Whitney (University Western Oregon). O levantamento de dados em teses e dissertações foi feito por Raissa Menezes de Oliveira e Antonádia Monteiro Borges, da UNB (Universidade Nacional de Brasília).

<sup>17</sup> Endereço eletrônico [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_subject&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_subject&lng=pt&nrm=iso)

acesso a coleções de periódicos estrangeiros e brasileiros, completas, com disponibilidade de acesso a artigos também completos de cada um periódico<sup>18</sup>.

A decisão de buscar relatos e estudos analíticos de experiências etnográficas com *menin@s* e adolescentes por meio do levantamento de periódicos na *Scielo* foi tomada considerando que essa biblioteca eletrônica reúne parte considerável da produção acadêmica brasileira regular e qualificada do país, acolhendo centenas de revistas com todos os exemplares publicados *online* e milhares de números em todas as áreas de conhecimento. A inclusão de periódicos nesse *site* supõe que foram atendidos rigorosos critérios como possuir corpo e comissão editorial, avaliação pelos pares, indexadores nacionais e internacionais. Essa estratégia assegura a qualidade acadêmica das publicações.

Em relação ao levantamento de teses e dissertações, para além das variações imensas na qualidade das informações disponibilizadas regionalmente, destacamos o fato de que não são todas as universidades públicas que possuem acervo digital em que seja possível acessar os trabalhos pós-graduados nelas produzidos. Outra limitação dos acervos consultados diz respeito à sua “profundidade temporal”. Os trabalhos disponibilizados nas plataformas digitais são aqueles produzidos há, no máximo, 20 anos. Acreditamos que teríamos outro panorama com uma pesquisa nos arquivos locais, não digitais, que cobrisse ao menos as produções realizadas a partir dos anos 1970.

Do levantamento quantitativo de todos os periódicos da *Scielo* encontramos vinte e nove (29) artigos e da revista *Latitude*, sete (7)<sup>19</sup>. Nas bibliotecas virtuais das universidades encontramos sessenta e oito (68) dissertações e vinte e cinco (25) teses. O levantamento qualitativo teve como orientação tanto os critérios da planilha de levantamento de dados elaborado pela equipe da RIENN quanto um roteiro de leitura atento ao conteúdo das produções, como temas investigados, perguntas de pesquisa, concepções sobre crianças e adolescentes, forma como constrói dados etnográficos (se com ou sobre crianças e adolescentes), campos de produção de conhecimento e contextos sociais mais abrangentes.

---

<sup>18</sup> O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos foi feito através de índices e de formulários de busca: uma lista alfabética de títulos, ou uma lista de assuntos, ou ainda um módulo de pesquisa de títulos dos periódicos, por assunto, pelos nomes das instituiçõesadoras e pelo local de publicação. Os textos completos dos artigos podem ser acessados por meio de um índice de autor e um índice de assuntos, ou por meio de um formulário de pesquisa de artigos, que busca os elementos que o compõem, tais como autor, palavras do título, assunto, palavras do texto e ano de publicação.

<sup>19</sup> No Brasil, a *Scielo* tem disponível 95 (noventa e cinco) periódicos da área das Ciências Humanas, 112 (cento e doze) da área de Ciências da Saúde e 13 (treze) da área de Linguística, Letras e Artes.

Em geral, além das principais áreas de conhecimento, a produção em termos quantitativos de teses, dissertações e artigos é maior no Sudeste do Brasil, onde as grandes universidades tendem a estar concentradas, seguidas pelo Nordeste. No Sudeste estão localizadas a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSC), que apresentaram o maior número de dissertação e teses desde 1996, seguida da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Sul, e Universidade Nacional de Brasília (UNB), Centro Oeste. Assim como as universidades estão concentradas regionalmente, a pesquisa com participação de crianças tende a seguir essa tendência, considerando que a maior parte das crianças e adolescentes são das chamadas classes populares e vivem em periferias dos grandes centros urbanos, como Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Maceió. Contudo, outras formas de localizar as crianças encontradas nas pesquisas, em termos de classe, por exemplo, dizem respeito àquelas que vivem no interior do país, em pequenas comunidades próximas e/ou que interagem com contextos urbanos no norte do Brasil, como no estado da Paraíba e do Pará ou no Nordeste. No Pará, por exemplo, Abacatal, é uma comunidade de 102 famílias dedicadas ao cultivo de hortigranjeiros, coleta de frutas na mata nativa e produção de carvão que, ao mesmo tempo, trabalham em Belém em diversas atividades urbanas com contratos formais ou não. Por isso, é difícil caracterizar esse modo de vida como sendo rural pela interdependência do contexto urbano. Há as crianças que vivem em aldeias indígenas, assentamentos construídos pela reforma agrária e comunidades quilombolas (comunidades criadas por escravos que fugiam durante a escravidão).

Quanto ao período, observamos que a produção começou a crescer nos anos de 2004 e 2005, com alguma irregularidade, com aumento significativo entre os anos 2012 e 2016, tendo sido encontrados 20 trabalhos de teses e dissertação em 2015.

Os problemas de pesquisa nos trabalhos que encontramos estão muitas vezes inseridos nos debates da agenda pública e governamental no Brasil, sendo identificados como “governo da infância” (Resende, 2015). Essa agenda inclui a obrigação de atendimento escolar de crianças de 4 a 17 anos<sup>20</sup> e uma série de ações em direção à consolidação do atendimento as crianças em creche e pré-escola (como parte do sistema formal de ensino), ao atendimento às crianças indígenas e com necessidades especiais, a chamada

---

<sup>20</sup> Determinada por meio da Emenda Constitucional nº 59 em 2009 e, depois, reforçada pelo PNE (Plano Nacional de Educação) e por uma alteração de 2013 na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional). Assim, a taxa de atendimento escolar é de 93,6% em 2014<sup>20</sup> (há cerca de 6,2% de crianças e adolescentes fora da escola).

educação inclusiva. Todo esse processo foi iniciado com a Constituição Federal de 1988 e fortalecido com legislações complementares como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), crucial quando se pensa nos direitos da criança e adolescente no Brasil.

Como se pode observar, 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, o financiamento para as pesquisas universitárias tem sido 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, têm uma agenda própria e, em relação a crianças e adolescentes, também acompanham a auto-reflexão que vem caracterizando a Antropologia recente, com sua volta para casa, 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.

Em relação ao que será apresentado neste capítulo, é importante manter advertências importantes: a estratégia metodológica adotada não permite fazer generalizações sobre as experiências etnográficas com crianças e adolescentes no Brasil. Primeiro porque elas podem ocorrer em outros espaços institucionais que não seguem a lógica da produção e da divulgação acadêmica. Isto é, não ocorrem sob a responsabilidade de associações científicas e instituições de ensino universitárias nacionais que, na maioria das vezes, gerencia e produz igualmente as edições dos periódicos. Deste modo, os estudos analíticos de experiências etnográficas com meninos, meninas e adolescentes aqui apresentados estão circunscritos aos campos científicos legitimados pelas universidades brasileiras. A legitimidade desses campos provém tanto dos interesses científicos das universidades quanto dos interesses das políticas de governo no Brasil, interesses que nos últimos decênios convergiram, de modo explícito, por meio de formulação de políticas públicas de atenção aos direitos sociais e da criação de programas nacionais endereçados direta ou diretamente às crianças (Borges, 2016).

A segunda advertência é a de que o Brasil é um país imenso, em que as vidas das crianças e dos adolescentes chegam a ser 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 (Machado e Silva, 2016).

A terceira advertência é sobre as condições de realização da pesquisa nos programas de pós-graduação nas universidades públicas, trazendo limitações às atividades. Tais condições dificultam, primeiro, que a proposta inicial do projeto seja executada conforme o planejado, pois ela deve ser concluída no período de duração dos cursos<sup>21</sup>. Além dessa limitação, há a exigência de que projetos cujas pesquisas tenham crianças e adolescentes como “objeto” passem por uma comissão de ética, o que traz desdobramentos ambíguos para a pesquisa e para o tempo a ser realizada. Isso traz morosidade próprias ao fluxo burocrático em cada universidade para se obter tal parecer em tempo. Segundo, as humanidades se ressentem fortemente de verem suas propostas sendo auferidas a partir de critérios forjados no âmbito das ciências biológicas e médicas para suas “pesquisas com humanos” (Gaiva, 2009; Ferreira, 2001). Dentre elas estão as autorizações – das instituições e das famílias – que foram incorporadas no meio acadêmico no Brasil não como meras formalidades. Para além do caráter burocrático do parecer da comissão de ética ou do consentimento dos responsáveis, interessa-nos mostrar a afinidade que existe entre tais procedimentos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A legislação que ganhou força ao longo dos seus 25 anos, passando por várias “encarnações”, em termos de sua eficácia e evocação pela sociedade (Rosa e Tassara, 2012; Schuch, 2005). Por tal razão, em muitas das produções consultadas, em anexo aos textos, são apresentadas cópias da autorização ou termo de livre consentimento, em que os adolescentes aceitam formalmente participar da pesquisa e/ou os familiares responsáveis pelas crianças permitem que elas participem.

Se por um lado há afinidades das exigências do Comitê de Ética de Pesquisa como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por outro, nas pesquisas antropológicas e sociológicas tem-se aprofundado o debate a respeito da negociação sobre a pesquisa com as próprias crianças. O “consentimento informado” implica levar em conta que as crianças são sujeitos com direitos e atores sociais que devem ser informadas e ouvidas em assuntos que lhes dizem respeito. Acrescenta-se a isso o fato de que são capazes de interpretar o que se passa com elas, embora não entendam a pesquisa da mesma forma

---

<sup>21</sup> Embora haja disponibilidade de bolsas para os pesquisadores no período de duração dos cursos (mestrado, 24 meses e doutorado, 48), elas são ofertadas como quotas aos programas, que as distribuem aos estudantes, os quais, por sua vez, não pagam taxas para realizar sua formação. O tempo de recebimento da bolsa deveria coincidir com o término das dissertações e teses, o que nem sempre acontece

que um adulto poderia entendê-la. Assume-se que elas são capazes decidir ou não sobre a sua participação na dinâmica que está sendo construída, e, com as suas formas de interpelação, influenciar nos contornos que a pesquisa vai adquirindo (Ferreira, 2010, Carvalho, 2013 Silvia, 2007). Tal ferramenta – o consentimento - está diretamente vinculada a um aspecto das etnografias com crianças, apontado por muitas pesquisadoras. Trata-se da aproximação e da construção de uma relação de confiança com as crianças para que a pesquisa seja possível, muitas vezes adotando, para isso, um comportamento “menos adulto” (Souza, 2014; Azevedo, 2006; Pereira, 2011, Amâncio, 2016).

Por fim, assim como em outros casos, uma questão ética paralela se impõe devido ao envolvimento das crianças nos processos de investigação. Trata-se do “retorno”, ou seja, do que a pesquisa pode oferecer às crianças. Na maioria dos casos, reflete-se sobre uma demanda nesse sentido: as crianças e adolescentes manifestariam o desejo de ouvir sua entrevista gravada ou a de seus colegas, por exemplo (Oliveira, 2004). No entanto, quanto aos resultados finais dos projetos, poderíamos aventar um descompasso entre as expectativas dos pesquisados no momento do encontro de campo, sua transformação e seus eventuais interesses diversos quando da finalização das dissertações, teses e artigos no mundo acadêmico.

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. O que identificamos como temas mais recorrentes tem peso semelhante em termos de quantidade e são expressivos da problemática obrigatória ligadas à esses sujeitos no Brasil. 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 escolar, a experiência urbana, a experiência com o Estado. Antes, porém, apresentaremos as perspectivas etnográficas e, ao final, as concepções sobre as crianças presente nos dados analisados.

### **Perspectivas etnográficas**

Durante o trabalho de busca e seleção dos estudos observou-se que as categorias “etnografia” e “participação de crianças” nem sempre andam juntas, apesar de possuírem alguma afinidade. Notamos que entre os estudos etnográficos mais recentes

realizados sobre ou com as crianças há sempre a intenção de compreender o “ponto de vista” dos interlocutores. Porém nem toda pesquisa colaborativa utiliza a etnografia ou não a utiliza enquanto abordagem principal. Há casos em que a etnografia não é compreendida como uma problematização analítica específica (Guber, 2001; Peirano, 2014), mas tão somente como uma técnica ou método de trabalho de campo.

Nos estudos com colaboração de crianças realizados fora da área da antropologia, por vezes, percebemos concomitantemente a vontade e o receio de estar construindo uma etnografia. A separação entre os campos de saberes tem marcado a etnografia como uma especificidade da antropologia, ainda que a etnografia seja em alguns casos vista como um caminho possível para quem pesquisa com crianças. Em suma, é possível dizer que há pouca familiaridade e confiança em realizá-la. Tal fenômeno pode ser observado quando lemos estudos que afirmam possuir “inspiração etnográfica” (Werle, 2015; Silva, 2009). Em outros casos não se encontra o conceito “etnografia” ao longo do trabalho, embora algumas de suas “características”, como a produção de um diário de campo, a observação participante, a descrição densa e a busca pela compreensão do olhar da criança e seu universo simbólico sejam explorados. No geral, quando utilizada por pesquisadores de outras áreas, a etnografia entendida como método não costuma ser o único ou o principal recurso. A etnografia também é identificada com “pesquisa qualitativa”, “método de observação participante” ou “abordagem etnográfica baseada em observação participante”; quando os autores descrevem a metodologia utilizada na pesquisa e usam a expressão etnografia ela vem sempre adjetivada para justificar seu uso. Na subárea da Educação é comum a afirmação de que se faz “etnografia interacional”, “abordagem etnográfica em educação”, “abordagem etnográfica em contextos escolares”. Na subárea da Linguística Aplicada, é comum afirmar que se faz pesquisa de “cunho etnográfico” ou de “inspiração etnográfica” ou “etnografia que une princípios teóricos da sociologia interacional e da crítica do discurso”.

O conceito da observação participante, por sua vez, aparece frequentemente nas pesquisas colaborativas com crianças. Para demonstrar seu posicionamento ou posicionalidade como observadora participante, a pesquisadora geralmente descreve trechos sobre o ambiente, as relações e os estranhamentos causados em campo (Oliveira, 2004; Karlsson, 2012; Oliveira, 2012; Martins Filho, 2010; Pan, 2015; Campos, 2014; Paschoal, 2009).

Como afirma Peirano, em um momento no passado, a etnografia foi motivada por uma curiosidade de conhecer melhor determinada sociedade e para isso foi preciso uma

disposição para o aprimoramento constante das questões orientadoras quando em contato com os novos dados e experiências do campo, “resultando em uma invariável bricolagem intelectual” (2014, p.381). Nos trabalhos levantados, é difícil avaliar e generalizar qual o grau de abertura das pesquisadoras para as transformações que as descobertas e estranhamentos com campo trouxeram a seus trabalhos em termos analíticos e conceituais. No entanto, podemos observar a existência bastante comum entre as pesquisas com crianças de uma “bricolagem de métodos e instrumentos de pesquisa” (Paschoal, 2009). Nas seguintes seções trataremos de discorrer sobre tais métodos.

### **Estratégias participativas**

Os estudos que buscam níveis de maior envolvimento das crianças utilizam métodos específicos, voltados para a promoção de uma dialogicidade ou heteroglossia, a partir de trocas na experiência entre pesquisador e crianças. Entre os métodos observados encontram-se: a rede de significação, a mediação dialógica, a pesquisa-ação, a gravação audiovisual de atividades e posterior análise dos vídeos com as crianças, o debate temático, a construção coletiva de cartas endereçadas a um remetente/terceiro ausente no momento da escritura, a análise da recepção fílmica, questionários, entrevistas, brincadeiras, oficinas de leitura, de desenhos, de fotografia, de teatro, de dança, de vídeo, dentre outras. Essas técnicas dão ensejo, como mencionado anteriormente, a debates metodológicos acerca da definição de observação participante, ora participativa, ora pessoal, direta etc.

Além da notável miríade de investimentos metodológicos, existe o que poderíamos chamar de ênfase behaviorista nas análises. A partir da concepção de uma situação particular de pesquisa, observa-se como as crianças se comportam naquele momento e, a partir disso, se depreende relações analíticas para pensar a criança fora e além do contexto da investigação (Silvia, 2007, Porto, 1996, Silva, 2015, Werle, 2015). Cria-se uma estabilização, no geral, que nasce de uma situação forjada, como a sala de aula, para que a interação se dê de maneira produtiva [aventamos a possibilidade de associar tal profusão de empreendimentos chamados recorrentemente de “oficinas” à necessidade de fazer avançar a pesquisa com as crianças, quando o trem da investigação está finamente sobre os trilhos]. Em suma, acreditamos que essa profusão de técnicas seja também uma medida paliativa diante dos constrangimentos, da celeridade com que se faz pesquisa com crianças e jovens.

Há um suposto, no geral, de que a adoção de metodologias interativas – como, por exemplo, a produção de desenhos e fotografias - permitiria à criança se expressar em uma linguagem mais próxima daquela a que está acostumada. Esse tipo de abordagem metodológica serve igualmente como meio de aproximação entre a pesquisadora e seus interlocutores. Acredita-se que a linguagem da imagem quebra a distância entre adultos e crianças. Não questionamos a pertinência de tal estratégia, embora nos chame atenção o fato de a mesma não ser necessariamente problematizada como um dado ou posteriormente analisada em meio à linha interpretativa adotada. A respeito dos níveis de participação, as pesquisas que mais tiveram envolvimento das crianças foram aquelas que propuseram oficinas de produção de materiais, onde elas podiam refletir, sintetizar, aprender, ensinar e expressar como viam o mundo à sua volta.

### **A experiência escolar**

Na área da educação, desde a década de 70 no Brasil, a etnografia tem sido frequentemente utilizada dentro de pesquisas em contextos escolares. Faz-se notar que naquela época se fortaleceu, no campo pedagógico, a corrente teórica da Nova Sociologia da Educação, junto a uma perspectiva crítica em relação às pesquisas que vinham sendo realizadas até então, atentas tão somente à realidade da sala de aula, entendida como unidade de análise fechada e de simples mensuração. Atualmente existe um acúmulo de discussão na área sobre as especificidades da abordagem etnográfica. Nota-se inclusive críticas à forma como a etnografia foi “transferida” para o campo da educação, adotando alguns de seus recursos (como diário de campo e observação participante), mas por vezes, deixando de lado o seu componente essencial de descrever o sistema de significados do grupo observado (Mead, 1979). No levantamento que realizamos, os temas mais comuns dentro das pesquisas com participação de crianças na escola foram os espaços e tempos do brincar, a noção de infância, a transição dos alunos do ensino infantil para o ensino fundamental e as dinâmicas de gênero e práticas corporais.

Nas pesquisas sobre as brincadeiras no ensino primário, as crianças tanto evidenciam as fronteiras entre meninas e meninos, como criam brechas para construções entre as ressignificações dos contornos entre masculinidade e feminilidade (Queiroz, 2015, Bueno, 2012, Moraes, 2012; Gomes, 2005). Os brinquedos revelam também outras fronteiras, como as desigualdades de acesso aos bens de consumo que geram diferenciações dentro do grupo de crianças. Aparecem conflitos de legitimidade entre

crianças acerca de quem é autorizado a imitar uma personagem na brincadeira, onde tal direito é dado apenas àquelas que possuem um brinquedo da personagem (Noronha, 2008).

Outro tema recorrente foi a adaptação à disciplina escolar e a crítica ao seu modelo atual. Observa-se que as crianças associam a escola a muitas regras e combinados. Também apresentam atitudes de submissão à rotina escolar, ao mesmo tempo, quando insatisfeitas, expressam-se de forma contestatória. Em quaisquer dos casos, porém, sua fala ou outras manifestações discursivas que acionam, geralmente passam invisíveis e inaudíveis (Campos, 2011; Freitas, 2015; Corsi, 2010, Oliveira, 2011, Facci, 2013, Lino, 2008; Mafra, 2015; Karlsson, 2012). As pesquisas observam a relação criança-adulto, a cultura de pares e participação das crianças dentro do contexto escolar (Ribeiro, 2009; Carvalho, 2011, Mascioli, 2012, Vasconcelos, 2015, Pasuch, 2005; Campos, 2014). No entanto, fazemos notar a forma de participação de que os estudos se ressentem geralmente está ligada à visão adulta e oficial, como o direito de participação política garantida no ECA e a legislação que garante a gestão democrática das escolas públicas.

A crítica ao atual modelo escolar é realizada tanto por seu caráter disciplinador e silenciador quanto pelo conteúdo ensinado, considerado distante da realidade dos alunos. Uma das pesquisas analisadas se enquadra no âmbito da etnomatemática (Hilgert, 2006). Nela, o conhecimento de crianças de uma comunidade ribeirinha é comparado com o que é ensinado a elas na escola, observando-se que o conteúdo escolar está em descompasso com o que elas almejam. Embora válida, a crítica ao sistema de ensino não deve deixar de reconhecer que existem contextos escolares em condições precárias de funcionamento e que a exigência de uma proposta pedagógica diferenciada poderia se tornar um cavalo de troia, dado seu fundamento etnocêntrico e normativo. Pesquisas a respeito de como as crianças aprendem determinados conteúdos, como alfabetização, música, matemática, geografia e também valores humanistas, procuram identificar de que maneira as crianças se apropriam do conhecimento, entendendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá na interação da criança como mundo, numa perspectiva histórico-cultural (Werle, 2015; Costa, 2016; Leal, 2012; Lino, 2008, Silva 2016, Santos *et alli*, 2015).

Há temas específicos da escola que abrangem a escolarização da infância, a relativização da aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de processos formais de escolarização (Neves, Munford, Coutinho e Souto, 2017), eventos de

letramento entre as crianças de grupos populares na transição de educação infantil para o fundamental (Monção, 2015, Castanheira, Neves e Gouvêa, 2013), as relações entre o brincar e a escrita ou a passagem da educação infantil para a fundamental (Neves, Gouvêa e Castanheira, 2015; Carvalho, 2015; Gomes, Neves e Dominici, 2015), a experiência da reprovação escolar (Silva, 2015), a experiência das crianças na escola em tempo integral (Carvalho, 2015) e a educação inclusiva do ponto de vista do atendimento dado pelos adultos às crianças (Sekkel, Zanellato e Brandão, 2015).

No contexto escolar há ainda etnografias sobre temas étnico-raciais (Dornelles e Marques, 2015, Nunes, 2016) e de gênero (Wenetz, 2011; Buss-Simão, 2013; Cruz, 2012; Marcelle e Haddad, 2016) ou temas afins, como educação sexual (Altmann, 2009). Todas levadas adiante em escolas de educação infantil. A participação das crianças e dos adolescentes é um meio que permite compreender os entendimentos deles sobre esses temas ou perceber como as fronteiras de gênero são relativizadas e as diferenças são desnaturalizadas, colocando em questão as teorias clássicas da socialização.

A tematização da educação inclusiva também foi tema da pesquisa etnográfica de Bruno e Lima (2015), que estudam as formas de comunicação e de inclusão da criança surda no contexto familiar e escolar em comunidades indígenas das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS e Sekkel, Zanellato e Brandão (2010).

Talvez em função das entradas metodológicas, muitos trabalhos versam sobre arte (Eccel Dornelles, 2013, Tragante, 2012, Pelaez, 2005). É possível afirmar que a perspectiva analítica atenta à distinção de classe e ao gosto é predominante. Associam-se determinados gostos artísticos à classe e daí se depreendem atributos que seriam das crianças. Também foram encontrados estudos sobre a recepção fílmica das crianças que procuram compreender as significações que as crianças constroem a respeito de um dos temas que o filme traz, com questões como de gênero e bullying (Gatto, 2013, Leal, 2012, Queiroz, 2015).

Ainda no espaço escolar, observa-se que a brincadeira não se limita aos espaços e tempos do recreio e da quadra. Ao contrário, as situações de brincadeira são marcadas pela imprevisibilidade e instabilidade presentes na sala de aula e nos corredores da escola, sendo muitas vezes classificadas pelos profissionais da escola como violentas, preconceituosas e sexualizadas (Noronha, 2008). Há situações de jogo que podem ser entendidas como ritos criados e controlados pelos alunos: é o caso de brincadeiras que envolvem tumultos, intenso contato corporal, gritarias e domínio de códigos (Zacarias,

2009). Há também estudos que abordam o brincar enquanto ato metacomunicativo, onde a diversão move emoções, percepções, relações, negociações, encontros e desencontros (Pereira, 2014, Borba, 2005, Duarte, 2015). Nessas brincadeiras desenvolvem-se diversos significados e formas de se pensar o mundo e seus elementos, experimentando por exemplo, a verdade e a mentirinha (Fians, 2015). Outras pesquisas caracterizaram as dinâmicas de grupos, encontrando uma ordem social que os estruturava, com regras que eram consolidadas entre as crianças e formas de ação identificadas como as convidativas, as de rejeição, conflito, reprodutivas, compartilhadas, isoladas, como a “sozinhez” (Pereira, 2011).

### **Experiências nos diferentes contextos do urbano e suas fronteiras**

Grande parte das pesquisas etnográficas com crianças e adolescentes são realizadas nos contextos urbanos, mas há algumas feitas em pequenas comunidades próximas e/ou que interagem com contextos urbanos, como as pesquisas realizadas no norte do Brasil, nos estados da Paraíba e no Pará. Igualmente há pesquisas com crianças em outros contextos não urbanos, como as de grupos indígenas, quilombolas (Nascimento, 2009), ciganos<sup>22</sup> e de assentamentos construídos pela reforma agrária. Algumas pesquisas mostram, no entanto, como a fronteira entre rural e urbano é fluida – algumas adotam o conceito de espaço rururbano. Esses trabalhos 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, um dos temas é a relação entre adultos e crianças “destacando aspectos da sua vida social e familiar, através do desvelamento das contingências cotidianas enfrentadas por elas, assim como expor as expectativas adultas em relação a elas” (Pires, 2012, p. 539). O debate aí é sobre a socialização e o trabalho infantil, partindo “do entendimento das crianças como objetos de diversão e da infância como período de aprendizado moral para o grupo estudado (a comunidade catingueirense) e sua “importância crucial para a reprodução social das famílias e da comunidade” (idem). É interessante observar que mesmo se tratando de uma

---

22 No caso do trabalho encontrado sobre crianças ciganas de autoria de Monteiro (2015) não tivemos acesso ao seu conteúdo na plataforma pesquisada. Ao solicitar acesso, fomos informadas que o trabalho estava fora de acesso por questões relativas ao direito de imagem das crianças.

comunidade pequena, a pesquisadora advertiu para “os esforços massivos que vem sendo feitos em todo o Brasil para lidar com questões como o trabalho infantil e o acesso à escola. Programas como o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), o Bolsa Escola e notadamente o Bolsa Família impactaram enormemente a vida das crianças aqui descritas, principalmente no que diz respeito à escolarização e ao acesso a bens de consumo e serviços (Pires, 2012).

Dessa mesma pesquisadora há outra investigação em que ela deparou-se com um fenômeno experimentado diferentemente por adultos e crianças e, então, posteriormente, deteve-se nele do ponto de vista das crianças. Estudando fenômenos relacionados com o chamado “outro mundo”, “mal assombro”, o mundo após a morte, ela compartilhou significados e relações diferentes que adultos e crianças mantêm com esses fenômenos<sup>23</sup>.

A socialização e sua relação com o trabalho infantil são temas de outra experiência em uma comunidade pequena que se auto define como rural e quilombola. O trabalho, nos dois textos, é uma categoria que identifica “afazeres” singulares” e é diferente do “trabalho infantil”, categoria para a judicialização do trabalho do menor nos grandes centros e exploração do trabalho no contexto da etnografia de Amoras e Motta-Maués (2016). As autoras analisam o tornar-se abacataense, visando compreender o significado nativo do trabalho na perspectiva das crianças que crescem na comunidade do Abacatal (PA), já mencionado acima. O trabalho é identificado como as tarefas obrigatórias e espontâneas, que elas definem como “ajudas e chamam de (cuidar d’) as minhas coisas, envolvendo obrigação, solidariedade, dever e gosto, ou como as crianças dizem lá: “a criança trabalha ajudando”. O texto focaliza aspectos do “ser criança” e da experiência da infância, de modo que seja possível compreender quem são essas crianças, o lugar que ocupam na vida social de Abacatal e como se tornam um trabalhador/um abacataense” (Amora e Maués, 2016. p. 251). A família e a organização doméstica são abordadas como espaços de experiências onde as crianças tornam-se trabalhadoras, compreendidas como uma prática de *autopoiesis*, isto é, de produção de significados sobre o seu mundo. Experiência que também é motivada pelos processos de aprendizagem e socialização no e para o trabalho (idem, p. 251).

---

<sup>23</sup> Para os adultos e idosos, esses mal-assombros são almas de pessoas falecidas. Para as crianças, por sua vez, os mal-assombros são uma larga gama de seres e acontecimentos. Interessante notar que o medo dos mal- assombros, altamente enfatizado pelos adultos e idosos, não o é pelas crianças

Nas reflexões acima, de como se constrói formas de socialização possíveis, com características singulares como, por exemplo, às atribuídas ao trabalho feito por crianças em oposição às definições jurídicas e universalizantes presentes nas políticas públicas, a participação das crianças foi um meio para compreender outras atividades instituintes de um contexto que reuniu diferentes experiências vividas em pequenas comunidades locais.

Sobre a intersecção entre aldeias indígenas e cidades, a pesquisa com crianças kaiowá em Amambai-MS (Santos, 2015), demonstra que a socialização delas acontece em meio a fatores internos - relativos aos modos organizacionais e ao estilo de cada parentela - e externos - decorrentes do contato com os não-índios, principalmente na escola – e que exige das crianças saber lidar com diferentes infâncias e formas de participação.

Também nos assentamentos em que as crianças circulam entre a família, a escola e a comunidade, foi possível identificar diferentes formas conceituais construídas para lidar com a ideia de participação: colaboração, acompanhamento, influência, submissão e resistência (Carvalho, 2011). As relações nos diferentes espaços se configuram ora como ocasiões de consideração e escuta, ora como momentos de imposição da vontade do outro. Em todos os casos se evidencia a importância da criança na organização e estruturação de seus grupos, principalmente na família e na escola. Em outra abordagem com crianças do MST-DF, é dado destaque à participação das crianças na política através da brincadeira (Couto, 2016). Neste estudo se evidencia como a “brincadeira” serve para pensar as relações do Estado com o movimento social e vice-versa. As brincadeiras produzem luta, relações e transformações nos espaços misturando vida e política, crianças e adultas.

Em um estudo com as crianças quilombolas de Acauã (Silva, 2014), a discussão da identidade se mostra como elemento norteador, inclusive para sua autoestima, e está relacionada a diversas marcas, como a consciência da cor, a descendência, o fato de viver na comunidade, ser filho de quilombola, trabalhar na roça. Por outro lado, a despeito dos sofrimentos, ao se perceber diferente, há considerações sobre ser bonito, importante e especial.

Quando se compara a quantidade de produção de etnografias participativas com crianças de grupos étnicos e de movimentos sociais com a produção de pesquisas colaborativas com crianças das grandes cidades, há de se levar em conta uma questão de escala. Embora somem um número bem menor de crianças na população total do país, elas são bastante estudadas. Essa inflação nos leva a refletir sobre uma possível relação

entre as formas de organização social dos grupos minoritários, das comunidades não marcadas pela lógica da urbana, e uma atuação mais participativa da criança. Indo além, pensamos em uma relação entre essas características ancoradas em experiências de vida diversas e a “facilidade” com que se dá um processo colaborativo da pesquisa em tais contextos, ao passo que na cidade, as dinâmicas tornam, ao olhar dos pesquisadores, as crianças menos visíveis e, portanto, menos acessíveis para as investigações.

Essa comparação entre dois mundos – como o campo e a cidade – que constroem diferentes tipos de infância também aparece em pesquisas com crianças moradoras de periferias urbanas em relação àquelas que moram em bairros nobres ou condomínios fechados. Os pesquisadores problematizam a relação entre a escola e a comunidade circundante, apostando em laços relativos à contiguidade, que explicariam problemas de dentro e de fora, como identidade, violência, segregação, conflitos. Dentro e fora, as crianças se comportariam e pensariam a respeito de suas ações de maneira distinta. Sua participação política, por exemplo, pode ser bastante contrastiva, num e noutro ambiente. É digno de nota que alguns estudos ainda apostam em uma homogeneidade cultural que perpassaria os indivíduos em ambientes periféricos, algo próximo a uma “cultura da pobreza”, se tomarmos a velha perspectiva de Oscar Lewis (1961).

Observa-se também os diferentes tipos de cuidados, medos e atenções, como organização de redes de ajuda, a partir da relação com a rua e da convivência em espaços ditos adultos, a depender da classe social, como salões de beleza, salas de cirurgia plástica, trabalho e relações sexuais (Begnami, 2014). A pesquisa de Lara e Castro (2016), por exemplo, teve como tema a responsabilidade pelo outro nas experiências intersubjetivas do cotidiano de crianças moradoras de uma comunidade localizada na cidade do Rio de Janeiro, sudeste do Brasil. As autoras contestam as teorias psicológicas do desenvolvimento humano e da socialização clássicas de que as crianças seriam incapazes de assumir responsabilidades, e/ou seriam consideradas irresponsáveis (2016, p. 219). A aproximação com crianças de 4 a 13 anos de idade, no convívio com elas em suas brincadeiras e jogos na escola e para além de seus muros revelou a dimensão relacional e afetiva da responsabilidade. Ela se tornou visível por meio de uma participação ativa no cuidado fraterno, na manutenção de seus lares e das posições de ajuda e proteção frente a outras pessoas com quem puderam compartilhar suas experiências. Uma das contribuições foi evidenciar como essas crianças “identificam os possíveis perigos que as cercam pelas ruas de suas comunidades e também criam modos de lidar com eles”.

Uma pesquisa realizada em Fortaleza, com crianças de famílias ricas, identifica uma infância marcada pela relação com a casa, o shopping, a escola e pelo uso da internet (Saraiva, 2015). Ao circularem pela cidade, as crianças constroem sentidos sobre os cidadãos e as diferenças entre grupos sociais. A classificação das pessoas entre os “os melhores” e a “mundiça”, por exemplo, era ativada quando do desconforto com o fato dos adolescentes de classes baixas, associados ao problema da violência urbana, frequentarem o shopping. Trabalhos como este procuram defender que a relação das crianças com a cidade está para além do uso ou não da rua, ela está na TV, no ciberespaço, no shopping, nos restaurantes, na casa, redes sociais e escola. Em uma outra perspectiva, alguns estudos narram os conflitos a respeito dos “rolezinhos” – quando adolescentes das periferias urbanas que se reúnem em grande número para passear, namorar e cantar funk nos shopping centers de suas cidades – e da reação dos frequentadores e proprietários dos estabelecimentos, que por sua vez conseguiram na justiça direito proibir o acesso dos jovens no local (Pinheiro-Machado; Scalco, 2014). O debate gira em torno da segregação de classe e raça na sociedade de consumo, onde o rolezinho é construído também como forma de contestação da ordem estabelecida.

Em um estudo com crianças que viviam na rua em Brasília, a pesquisadora identifica uma separação acionada pelos seus interlocutores entre os “muleques” - crianças e adolescentes que vivem na rua, independentes de seus pais e outros adultos - e as “crianças” - que seguem uma vida dentro dos padrões de infância de classe média (Calaf, 2007). Uma característica essencial de ser muleque era o conhecimento e a disposição ativa para o sexo, condição que significava não ser mais criança. Ainda sobre a questão do corpo e classe, há pesquisas sobre performances de uma cultura juvenil da periferia, como os “pirraias” em Recife (Silva, 2008) e as dançarinas de funk no Ceará (Souza, 2014).

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. Nos dois primeiros, buscam caracterizar a vida cotidiana desses jovens, seus comportamentos, suas vivências grupais, identificar as percepções e significados sobre as experiências vividas, sobre família, sobre direitos, sobre a sua “autoimagem” e sua experiência de institucionalização (Medeiros, 1998; Azevedo, 2006; Oliveira, 2002; Lasaretto, 2009; Oliveira, 2012; Alves, 2014; Medeiros, 2015; Oliveira, 2012).

Há outras investigações ainda que procuram as crianças em espaços públicos de lazer, questionando qual o lugar das brincadeiras e da “infância” nas cidades atuais. A relação das crianças e brincadeiras é, de longe, a abordagem mais frequente nas pesquisas com crianças. O brincar é considerado como algo próprio e intrinsecamente ligado à infância e importante para o desenvolvimento das crianças. Sejam as brincadeiras no espaço escolar ou nas ruas, no tempo livre ou durante o trabalho, ou o brincar no âmbito dos chamados “projetos”.

A pergunta a respeito de como e onde as crianças de hoje brincam é bastante comum nos trabalhos acadêmicos levantados (Noronha, 2008; Coelho, 2014;) e advém de uma preocupação que está presente em iniciativas de grupos e organizações que têm ganhado destaque no contexto brasileiro. Elas possuem uma visão crítica sobre a cidade, o modo de vida urbano e a falta de espaço e tempo para as crianças realizarem atividades consideradas importantes na "infância" pelos adultos e por isso mapeiam os espaços públicos existentes para as crianças, assim como organizam atividades lúdicas e revitalizam/ressignificam espaços urbanos para um tipo de infância. Nesse sentido, é possível questionar o quanto se tem reificado esse tipo de *infância lúdica* bastante específica, tratado-a como algo folclórico. Os projetos a que aludimos produzem materiais audiovisuais e textuais de caráter descritivo e de análises que se aproximam da área da comunicação entre as crianças e da educação não formal e que podem dialogar com o debate antropológico, como o Território do Brincar<sup>24</sup> e o Mapa da Infância Brasileira<sup>25</sup>.

No contexto urbano de cidades pequenas, as pesquisadoras encontram uma infância classificada mais próxima do imaginário e culturas populares. O imaginário das crianças é investigado através de sua religiosidade e da participação delas nos espaços como o campo de futebol, a praça e igreja (Pires, 2007; Silva, 2013). Essa infância, não raro

---

24 O Território do Brincar é um projeto que realiza a “escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil”. Foi executado entre abril de 2012 e dezembro de 2013, através de visitas a comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país através dos olhos de nossas crianças. A pesquisa foi sistematizada, dando origem a diversas produções culturais: um filme de longa metragem, dois livros e duas séries infantis para TV, filmes de curta metragem, artigos, além de uma exposição itinerante que, entre 2014 e 2015, percorreu o Brasil para levar o Território do Brincar para escolas, festivais, praças, etc. Dando continuidade a essa pesquisa, a equipe do Projeto seguirá rumo a terras distantes, além das fronteiras nacionais, e continuará produzindo materiais que tragam a infância de todos nós para dentro de escolas, instituições e famílias.

25 A Comunidade Colaborativa de Aprendizagem desenvolve o projeto “Mapa da Infância Brasileira”, através de pesquisas com crianças e de construção de uma plataforma, publicando conteúdos, comentários, trocas junto aos mais diversos grupos infantis; e/ou a partir das vozes, expressões e produções das próprias crianças e tendo como um de seus princípios o protagonismo infantil.

romantizada, é muito amiúde atravessada por percepções de crianças que brincam nas ruas, mas que também estão em situação de pobreza e trabalho infantil (Sanches, 2014, Oliveira, 2014).

Fazendo um contraponto aos debates sobre o direito à cidade, é possível afirmar que muitos problemas de pesquisa das teses consultadas 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 (policimento, tráfico de drogas, estupro, pedofilia). Aqui se repete a perspectiva que olha simultaneamente para crianças e adultos e a visão a partir dos problemas sociais. Notamos que causa surpresa aos pesquisadores quando a rua, o espaço público, é vivido “sem problemas”, quando brincar é possível, por exemplo, em espaços considerados perigosos, como as favelas (Silva, 2008; Coelho, 2004). 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 (Rocco, 2015; Lara e Castro, 2016).

Se sentirem seguras em situações apreendidas em um cotidiano em que o medo e os perigos que a vida da cidade pode proporcionar é uma experiência oposta à encontrada na pesquisa etnográfica com outras crianças na zona Oeste do Rio de Janeiro. A relação que crianças de 6 a 8 anos estabeleceram com os telejornais e as notícias oriundas da televisão foi evidenciada na pesquisa de Delorme (2013). Embora, para as crianças, não houvesse “um significado único e preciso sobre ‘notícias’ em todos os seus contextos” (2013, p. 211), a “participação” delas e seus modos de relação opinando e questionando as “notícias” dando-lhes outros significados, refletiam o sonho de virem a trabalhar na TV ou repúdio às notícias e aos telejornais acompanhado de um medo intenso de virem a ser protagonistas eventuais de alguma notícias do bairro, da rua ou da escola.

No extremo disso, aparece o tema das crianças que vivem e/ou trabalham no lixão (Ponte, 2006; Von Hauer, 2014). A preocupação social a respeito da proximidade entre “infância” e “lixo” expressa a existência de um tabu diante de uma realidade que impressiona, que fere o sentimento de “humanidade” e sobre o qual é difícil falar.

O tema do consumo infantil é bastante presente no debate político institucional e em algumas ONGs, através da pauta da regulamentação das propagandas de brinquedos e alimentos, a indicação de faixa etária nos programas de televisão, as leis e deliberações

sobre as mercadorias dirigidas a crianças e adolescentes. Existem pelo menos dois documentários sobre o assunto muito conhecidos, “Criança, a alma do negócio” e “Além do peso”. Porém, o tema não é uma das portas de entrada privilegiadas nem um dos temas mais recorrentes nas pesquisas acadêmicas. Foi encontrado um estudo sobre consumo de brinquedos e de “material escolar” entre alunos do ensino fundamental, em que se indicava haver uma forte ligação entre a construção de identidade gênero e essas mercadorias. 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).

### **Experiências da relação com o Estado**

As ambiguidades entre saberes e práticas visíveis no ECA, como antes mencionado, estão nas tensões entre a agenda pública de universalização dos direitos da 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,2016) é mais atuante por meio de instituições da sociedade civil e pública (com 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<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Tudo isso implica diretamente as crianças nas escolas, pois o caráter multiétnico é materializado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Essa lei estabelece, como base nacional comum dos currículos dos ensinos fundamental e médio, o ensino da história do Brasil e as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26 e 26-A). Além do mais assegura, no ensino às comunidades indígenas, a utilização da sua língua materna e os processos próprios de aprendizagem (art. 32) e o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil (art. 33).

Um dos textos sobre as crianças indígenas (Nascimento, 2014) relata justamente um governo da infância que reconhece formalmente a diversidade, mas na prática promove ações por meio de um processo de sensibilização que cria figuras representativas da condição da criança indígena como vítima. A pesquisa etnográfica, que teve pouca interação com as crianças indígenas, mas envolveu diferentes atores de instituições civis e jurídica no Mato do Grosso do Sul, evidencia o desconhecimento, por parte desses atores, das expressões políticas e culturais envolvendo as crianças dos grupos indígenas. Atribuindo-lhes um lugar de vulnerabilidade, vistas como abandonadas, negligenciadas e foco de violências, esses profissionais produzem um tipo de vitimização envolvendo processos de abrigamento, adoção e inserção familiar.

O modo como as crianças interpretam, resistem, participam e convivem com o medo, o perigo, a mídia e moralidades contraditórias emergiram na pesquisa etnográfica de Regina C. M e Silva e Marisa Godoy (2016). Elas indagaram como crianças interpretam e compreendem o contexto singular na convivência delas com pais, parentes, vizinhos e amigos que são discriminados pelas atividades de transporte de mercadorias, vivem sob ameaças constantes da polícia e enfrentam preconceitos ligados ao contrabando, veiculados por moradores de Foz do Iguaçu e pelas mídias local e nacional. As percepções e significados aí construídos por elas foram apreendidos durante uma experiência etnográfica em uma escola pública de ensino fundamental. A interlocução se deu com crianças da faixa etária entre oito e doze anos, moradores do bairro próximo ao rio que faz fronteira entre o Paraguai e Brasil, por meio de diferentes formas de comunicação oral, gestual e gráfica, como desenhos e histórias de vida. O que as crianças vivem, sabem e falam são respostas parciais a um modo de existência marcado por reticências e silêncios, trazidos pelas sutis modulações na comunicação entre adultos na escola. Ser criança, nesse contexto, é ficar e brincar em casa, sob controle e vigilância dos adultos e, fora do bairro, na escola ou em qualquer outro lugar, é manter, sempre que possível, sigilo sobre seu modo de vida.

O medo da polícia foi o tema de um estudo etnográfico (Bulhões, Santos e Rebouças, 2016) com crianças, de 04 a 05 anos de idade, moradoras de um bairro periférico, com maior incidência de crimes em Vitória da Conquista, na Bahia. A pesquisa etnográfica aconteceu entre as crianças de uma creche, mas buscou-se associar as vivências infantis na comunidade, em um processo de interface com a ação policial no bairro. O brinquedo e as brincadeiras são vistos pelo pesquisador como demonstrações de que as crianças experimentam diferentes papéis e funções sociais, observando o mundo dos

adultos e, nessa reprodução, revelando desejos, temores e sentimentos. Assim por meio da imitação e da reprodução das ações policiais nas brincadeiras, as crianças demonstram suas capacidades de resolver e de receber ajuda em sua vida privada. Tais atos tanto mostram os sentimentos de indignação e também de medo quanto suscitam “desejos até mesmo de ocupar lugar na polícia”. Mesmo não tendo contato direto com policiais, estes tornam-se figuras conhecidas na memória das crianças, atentas aos acontecimentos vividos dentro do bairro e às reações das pessoas próximas.

Na mesma direção, há a pesquisa enfocando a natureza social e política do sofrimento do adolescente em conflito com a lei. Malvasi (2011), por meio de um longo processo de interação com o sistema socioeducativo do qual ele mesmo faz parte, acompanhou a experiência e as relações de um adolescente com os técnicos (psicólogos, assistentes sociais, agentes de segurança) a mãe e os amigos. Ele põe em evidência as ambiguidades de um discurso institucional que pretende reorganizar a vida escolar familiar e comunitária do adolescente e a experiência cotidiana que segue marcada pela constante ameaça policial e privação de acesso aos lugares públicos.

O trabalho de uma das autoras sobre os homicídios de adolescentes negros e o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte permitiu o contato com os adolescentes protegidos, levando-a a observar o processo de criminalização dos adolescentes negros, que não se encaixam na norma, dentro da lógica de funcionamento do estado (Oliveira, 2014). Outros trabalhos, principalmente das instituições do sistema socioeducativo, conseguem trazer uma análise crítica do direito e da justiça (Schuch, 2005), mas em geral, os pesquisadores possuem acesso restrito aos adolescentes para que possam mostrar como se dá essa relação e qual o ponto de vista dos mesmos.

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 contexto ou problema de pesquisa, o racismo não é uma problemática frequente nos estudos. Nos casos em que se debate o racismo, este vem acompanhado de questões paralelas, como gênero, sexualidade, convivialidade entre jovens (Silva, 2014). O enfoque analítico se volta para o aprendizado, a socialização e a reprodução, como processos em que os indivíduos introjetam normas. Consideramos associar a pouca reflexão sobre o racismo e a própria segregação racial no ambiente acadêmico brasileiro acerca do racismo a essa “invisibilidade” do tema quando os pesquisadores se dedicam à pesquisa etnográfica com crianças e jovens.

Uma exceção acima mencionada diz respeito aos estudos em quilombos, cuja realidade de pesquisa traz o tema do racismo a partir da construção política da identidade quilombola. Nota-se que nos trabalhos consultados há pouca reflexão sobre o racismo institucional, assim como outras formas de opressão onde se tem o estado como agente na relação com as crianças e os adolescentes. As questões sociais apresentadas nas pesquisas com crianças e adolescentes, muitas vezes são intermediadas por profissionais de dentro de instituições estatais ou da chamada “sociedade civil”, mas os estudos quase nunca problematizam a natureza das organizações bastante específicas onde essa realidade é construída.

As experiências na relação com o Estado dão lugar ainda à construção de estigmas e outras marcas sociais, temas que atravessam muitos trabalhos com crianças. Há pesquisas que chegam até às crianças consideradas como estando em situações de vulnerabilidade e, assim, estigmatizadas. Alguns temas encontrados foram crianças em instituição de acolhimento, cujos pais não possuem condições de cuidar dos filhos, crianças em situação de refúgio, de internação por cometimento de ato infracional, crianças em situação de rua e ameaçados de morte (Alves, 2014; Oliveira, 2014, Paschoal, 2009, Montes, 2006). Nesses casos, a entrada em campo da pesquisadora se dá através das políticas públicas, programas ou projetos voltados para crianças em situações de “risco” ocasionadas pela exclusão social.

Na área da enfermagem foram encontrados estudos que buscam compreender o ponto de vista das crianças que passaram por algum tipo de tratamento médico-hospitalar causando alguma ruptura em seu cotidiano anterior à doença (Azevedo, 2014; Pan, 2015). Estes estudos em geral têm o objetivo de melhorar o atendimento e acompanhando de crianças, considerando principalmente os impactos psicológicos e afetivos associados e conseqüentemente melhorar também a relação entre a criança, os profissionais de saúde e outros atores como a família e a escola. O tema que se destaca entre as pesquisas na área de enfermagem são as crianças em tratamento contra o câncer. De maneira geral, observa-se que os eventos das doenças e da hospitalização são marcados pela mudança da rotina e seus cuidados. Nesse novo tempo e espaço, as brincadeiras, escola e o convívio familiar – cruciais no senso comum para a constituição da infância - ficam em segundo plano. Procurou-se identificar fatores facilitadores do processo de reinserção escolar, como manter contato com professores e colegas durante a hospitalização, preparar a escola para receber a criança, abordar a doença na escola para evitar atitudes constrangedoras caudadas pela curiosidade, encarando a presença da

discriminação e trabalhando as diferenças. Há outras pesquisas nessa áreas com crianças e adolescentes (Miragliai, 2005). Alguns tratam de temas como anorexia (Ramos, Neto e Bafrichevsky, 2011; Castro-Vianez e Brandão, 2015), cuidados da enfermagem pediátrica (Alves, Deslandes e Mitre, 2009) e o papel dos serviços e das políticas sociais no atendimento de jovens (Malfitano, Adorno e Lopes, 2011)

### **Considerações finais: sobre as noções de infância, crianças e adolescentes**

Observamos uma grande variedade de infâncias pesquisadas: a escolar, a lúdica, a infância na cidade, a que vive por um período em instituições como abrigo, hospital ou cumprindo medida socioeducativa, a criança dos projetos, da comunidade, as crianças pequenas, as maiores e os adolescentes etc.

As concepções de crianças nos estudos aqui resenhados trazem determinadas perspectivas sobre a “infância” que aparecem na própria abordagem metodológica adotada e na sua forma de análise. Percebemos uma influência behaviorista comum em muitas das técnicas de pesquisas utilizadas. E principalmente nas áreas da educação, psicologia e enfermagem uma concepção analítica do desenvolvimento infantil baseada na teoria socio-histórica.

Pesquisar com crianças ainda apresenta-se um desafio, não apenas porque elas são silenciadas no mundo adultocentrado, mas também porque os estudos acadêmicos encontram na alteridade da criança uma opacidade. As pesquisadoras 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 ou inadequada para tal repercussão. Destaca-se como exemplo na contramão, entre os estudos encontrados, a tese de Chisté (2015) sobre o “devir da matemática” em que a autora não segue o estilo e os padrões acadêmicos de escrita, procurando representar com a linguagem poética, fotografias e brinquedos aquilo que ela vivenciou junto às crianças de uma escola primária.

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.

Nos estudos que tratam da participação política das crianças, o contraponto é a política da representação e comumente o jeito de fazer política das crianças é visto como distante e diferente. As crianças ora são tidas como não irracionais, ora como dotadas de uma racionalidade própria. Neste último caso, se levarmos em conta o ritmo e a transformação da vida das crianças, numa tenra idade não se verifica a possibilidade de hierarquias absolutas. Sua política é mais plástica, gregária, dependente do contexto, efêmera, de caráter fortuito.

Esses 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”. Um exemplo é a distribuição de oferendas para as crianças no dia de Cosme e Damião, feita por adultos para crianças. 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. Um estudo que trata da obscenidade é um exemplo a se destacar.

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 análise e captura nos estudos com crianças. Perpassa esses estudos uma concepção de essência lúdica da infância. Já com os adolescentes, embora haja os estudos com adolescentes que mostram sua dificuldade de serem ouvidos por políticas públicas, por exemplo, na maioria dos trabalhos não aparece a preocupação de “dar voz” aos adolescentes. O que se destaca entre as pesquisas é justamente a expressividade de seus corpos e suas performances. São acionados os temas das afetividades, namoro, sexualidade, dança e práticas de contravenção (Pereira, 2007; Bittar, 2015; Amaral, 2005; Souza, 2014). Participam das pesquisas os adolescentes que matam aula, travestis, dançarinas de funk. No extremo disso estão as pesquisas com adolescentes internados em instituições de medidas socioeducativa ou que vivem em contextos muito próximos ao tráfico de drogas e associados à “vida loka” (Leite, 2014). Resumindo, há diferentes concepções das crianças e de adolescentes presentes nas pesquisas etnográficas. Muitas vezes o debate é implícito, mas a preferência por certas categorias analíticas é patente. Para fins do presente levantamento, separamos essas categorias analíticas mais recorrentes, embora elas não estejam separadas tão nitidamente e podem estar sobrepostas 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 seriam 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 constroem 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, afeições 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, igualmente se reinventando permanentemente.

O cotidiano das crianças seria marcado pela presença não de indivíduos auto suficientes, 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 auto entendimento 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.

### **Referencias bibliográficas**

ALTMAN, H. (2009). A Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 175-200. 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. In *Comunicação, Saúde, Educação*, 13(1), 581-594. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000200012>  
ALVES, Mirela de Brito (2014). Entre cobras e lagartixas: Crianças em instituições de acolhimento se construindo sujeitos na maquinaria da proteção integral. Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade Federal de Santa Catarina. [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=243020](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=243020)

ALVES, Camila Aloísio; DESLANDES, Suely Ferreira e MITRE, Rosa Maria de Araújo (2009). Desafios da humanização no contexto do cuidado da enfermagem pediátrica de média e alta complexidade. In *Interface (Botucatu)* [online], vol.13, suppl.1, pp.581-594. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000500010>.

AMÂNCIO, Hélder Pires (2016). Da casa à escola e vice-versa: experiências de início escolar na perspectiva de crianças em Maputo. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3231142](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3231142)

AMORAS e MOTTA-MAUÉS (2016). Ser um trabalhador/tornar-se um abacataense: criança, socialização e identidade em uma Comunidade Quilombola da Amazônia-PA. In *Latitude (Dossiê Ser criança no Brasil de hoje: (re)invenções da infância em contextos de mudança social)*, v. 10, n. 2. <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2508>

AZEVEDO, Alexandre Maurício Fonseca de (2006). Porto das brincadeiras no Portodo-Sal (Belém-Pará): uma leitura antropológica das práticas da infância. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3052>

BEGNAMI, Patrícia dos Santos (2014). Infâncias possíveis: ser crianças na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/245/6080.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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 de Doutorado em educação. Universidade Federal Fluminense. [http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde\\_arquivos/2/TDE-2008-01-22T111143Z-1188/Publico/Tese-Angela%20Borba.pdf](http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-01-22T111143Z-1188/Publico/Tese-Angela%20Borba.pdf)

BORGES, Antonádia Monteiro (2016). República das mangas ou sobre o amargo gosto de tudo o que amadurece à força. In *Revista Pós Ciências Sociais (Dossiê Experiências socioantropológicas através da educação)*, v. 13, n. 25. <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/4271/2326>

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. In *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2015(1), 127-142. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100009>

BUENO, Michele Escoura (2012). Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-124856/pt-br.php>

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. In *Revista Brasileira de Educação*, 18(55), 939-1064. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782013000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782013000400008&lng=pt&nrm=iso)

CALAF, Priscila Pinto (2007). Criança que faz criança: (des)construindo infância e sexualidade com meninos e meninas de rua. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade de Brasília. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2028>

CAMPOS, Juliana de Oliveira (2011). A criança de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na educação infantil. Dissertação de Mestrado em

Educação. Universidade de Brasília.  
[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10810/1/2011\\_JulianadeOliveiraCampos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10810/1/2011_JulianadeOliveiraCampos.pdf)  
 CAMPOS, Nathália de Freitas (2014). A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília.  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1476846](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1476846)  
 CARVALHO, Cibele Noronha de (2013). A reprodução interpretativa do obsceno infantil da cultura de pares. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=153649](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153649)  
 CARVALHO, L. D. (2015). Crianças e Infâncias na educação (em tempo) integral. In Educação em Revista, 31(4), 23-43. <http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur-136686.pdf>  
 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. In Cadernos CEDES, 33(89), 91-107. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)  
 NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M.C. (2015). O letramento e o brincar em procesos de socialização na educação infantil. In: Revista Brasileira de Educação, v.20, n.60 jan-mar. 2015. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0215.pdf>  
 CASTRO-VIANEZ, P. S., & Brandão, E. R. (2015). Desafios éticos, metodológicos e pessoais/profissionais do fazer etnográfico em um serviço público de saúde para atendimento aos transtornos alimentares na cidade do Rio de Janeiro. In Saúde e Sociedade, 24(1), 259-272. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902015000100020>  
 CHISTÉ, Bianca Santos (2015). Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas. Tese de Doutorado em Ensino de Matemática. Universidade Estadual Paulista. <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/127793>  
 CORSI, B. R. (2010). Conflito na educação infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele? 2010. 131f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-150134/pt-br.php>  
 COSTA, Bruno Muniz Figueiredo (2016). Geografia escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora (MG). Tese de Doutorado em Geografia. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-16052016-104326/pt-br.php>  
 COUTO, Gustavo Belisário D'Araújo (2016). Brincando na terra: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST-DF). Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade de Brasília. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21032>  
 CRUZ, T. M. (2012). Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro. In Educação e Pesquisa, 38(1), 63-78. <http://submission.scielo.br/index.php/ep/article/view/47180>  
 DORNELLES, L.V.; C.M. MARQUES (2015). Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. In: Propuesta Educativa, n° 43, ano 24, jun. 25-vol 1, p.p.113-122. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n43/n43a11.pdf>

DUARTE, Camila Tanure (2015). Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. <https://www.bddd.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2750/6574.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ECCEL DORNELLES, Amanda (2013). Crianças em espaços expositivos: abrimos a “Porta do Gigante”. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/83304/000906097.pdf?sequence=1>

FACCI, Douglas Tadeu da Silva (2013). A nova cruzada das crianças: um estudo de caso sobre as condições sociais de infância na contemporaneidade. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Maringá. <http://nourau.uem.br/nourau/document/?view=vtls000215208>

FERREIRA, L. A. M. A bioética e o Estatuto da Criança e do Adolescentes (2001). In *Justitia*, 63 (95), jul/set, p.p. 101- 109. São Paulo. [http://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/23978/bioetica\\_estatuto\\_crianca\\_adolescente.pdf](http://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/23978/bioetica_estatuto_crianca_adolescente.pdf)

FERREIRA, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa análise etnográfica. In *Reflexão & Ação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 18, n.2, pp. 151-182. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1524/1932>

FIANS, G.M. ( 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.

FREITAS, M. C., & SILVA, A. P. (2015). Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. In *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 680-702. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143246>

GAIVA, M. A. M. (2009). Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. In *Revista Bioética*, 17 (1): 35-46. [http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/viewFile/85/88](http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/85/88)

GATTO, É. R. (2013). Narrativas das crianças com os filmes: reflexões sobre a infância e consumo a partir do cineclubes megacine. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=108467](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108467)

GOMES, Renata Fernanda Fernandes (2005). Infância e diversidade: um estudo sobre significações de gênero no brincar. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Estadual Paulista. [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97650/gomes\\_rff\\_me\\_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97650/gomes_rff_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

GOMES, M. F. C.; NEVES, V.F. A.; DOMINICI, I. C. A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. *Fractal, Rev. Psicol.* [online]. 2015, vol.27, n.1, pp.44-49. ISSN 1984-0292. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1354>.

GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*/Rosana Guber.- Bogotá: Grupo Editorial, Norma.

HILGERT, I. M. P. (2006). O que as crianças falam sobre matemática? Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental do município de Cascavel/Paraná. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. [http://tede.unioeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=104](http://tede.unioeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=104)

- KARLSSON, J. K. F. (2012). A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Amazonas. <http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/2859/1/JULIANE%20KARLA%20FREITAS%20KARLSSON.pdf>
- LARA, J. S., & CASTRO, L. R. (2016). As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. In *Latitude*, 10(2), 217-249. <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2506>
- LASARETTO, Lucilaine Nunes (2009). Tribos de adolescentes em situação de medida socioeducativa: um estudo analítico-descritivo (2006-2007). Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90242/lasaretto\\_in\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90242/lasaretto_in_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- LEAL, J. M. (2012). Comunicação e Educação: para uma abordagem política da identidade e da diferença na escola. Dissertação de Mestrado em Comunicação. Universidade Federal de Santa Maria. [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5347](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5347)
- LEITE, T. P. (2014). A vida nua e o vida loka: reflexões a partir do pensamento de Giorgio Agamben. In: Arquivos do CMD - Cultura, memória e desenvolvimento – Dossiê Universal e Particular. <http://periodicos.unb.br/index.php/CMD/article/view/25003/17913>
- LEWIS, L. (2004). Como ser uma criança na calçada: pontuações etnográficas sobre algumas crianças em situação de rua na cidade do Recife. In *Mediações* 9(2):233-248, 2004
- LINO, D. L. (2008). Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS\\_1a2798853e0808688dfedbe569e79227/Description#tabnav](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_1a2798853e0808688dfedbe569e79227/Description#tabnav)
- MAFRA, A. H. (2015). "Aqui a gente tem regra pra tudo": formas regulatórias na educação das crianças pequenas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158786/337034.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MALFITANO, A. P. S., ADORNO, R. C. F., & LOPES, R. E. (2011). Um relato de vida, um caminho institucional: juventude, medicalização e sofrimentos sociais. In *Comunicação, Saúde, Educação*, 15(38), 701-714. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011005000042>
- MARCELLE, E. & HADDAD, L. Entre meninos e meninas: fronteiras de gênero borradas em contexto de educação infantil. In *Latitude*, vol.10, n.2, 425-454. <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/download/2619/pdf>
- MASCIOLI, S. A. Z. (2012). Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista. [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101567/mascioli\\_saz\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101567/mascioli_saz_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- MEAD, M. (1979). *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. São Paulo: Perspectiva
- MEDEIROS, M. (1998). *Olhando a lua pelo mundo da rua: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua*. Tese de Doutorado em

Enfermagem. Universidade de São Paulo.  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-25022003-082739/pt-br.php>

MIRAGLIA, P. (2005). Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. In *Novos Estudos - CEBRAP*, 72, 79-98.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002005000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200005)

MONÇÃO, M. A. G. (2015). O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. In *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 652-679.  
<https://dx.doi.org/10.1590/198053143052>

MORAES, M. V. M. (2012). A construção da infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7133/tde-02102006-155956/pt-br.php>

NASCIMENTO, A. Z. S. do (2009). A criança e o arquiteto: quem aprende com quem? Dissertação de Mestrado em Arquitetura. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16135/tde-09062009-113941/pt-br.php>

NEVES, M., Coutinho e Souto (2017). Infância e escolarização: a inserção de crianças no ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, n. 1. P. 345-369.

NORONHA, Fernanda Silva (2008). Pulando muros: jogos de rua e jogos de escola. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17052011-104209/pt-br.php>

NUNES, M. D. F. (2016) Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. In *Latitude*, vol.10, n.2, 383-423.  
<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>

OLIVEIRA, Maria Cecília Rodrigues de (2002). O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-07052003-114821/pt-br.php>

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha (2004). Infâncias: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/17444/1/IndiraCCO.pdf>

PAN, R. (2015). Significados da reinserção escolar de crianças após queimaduras: um estudo etnográfico. Tese de Doutorado em Enfermagem. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-04032016-195824/pt-br.php>

PASCHOAL, Sônia Barreto de Novaes (2009). Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização. Dissertação de Mestrado em Comunicação. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-28102010-103831/pt-br.php>

PASUCH, Jaqueline (2005). A escola das crianças. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS\\_35f97c1c72210b1816187b7b8ece9d2e](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_35f97c1c72210b1816187b7b8ece9d2e)

PEIRANO, M. (2014). Etnografia não é método. In *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>

PELAEZ, N. C. M. (2005). "A música do nosso tempo": etnografia de um universo musical de adolescentes. Dissertação Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina.  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102397/213391.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- PEREIRA, Rachel Freitas (2011). As crianças bem pequenas na produção de suas culturas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28813/000772967.pdf?sequence=1>
- PEREIRA, Viliete Márcia Silva de Mendonça (2014). O olhar da criança sobre a brincadeira dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação. [http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14597/1/UilieteMSMP\\_DISSERT.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14597/1/UilieteMSMP_DISSERT.pdf)
- PIRES, F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. In *Revista de Antropologia*, 50(1), 225-270. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012007000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006)
- PIRES, F. F. (2012). Crescendo na catingueira: criança, família e organização social no seminário nordestino. In *Mana*, 18(3), 539-561. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132012000300005>
- PORTO, T. M. E. (1996). Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série do 1º grau. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.48.1996.tde-28032014-114654. Recuperado em 2017-05-26, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- 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*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás.
- RAMOS, J. S., NETO, A. F. P., & BAGRICHEVSKY, M. (2011). Cultura Identitária pró-anorexia: características de um estilo de vida em uma comunidade virtual. In *Comunicação, Saúde, Educação*, 15(37), 447-460. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011005000018>
- 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 de Mestrado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANCHES, Maria do Socorro Rayol Amoras (2014). No Abacatal (também), uma Flor: um estudo antropológico sobre a relação criança & trabalho. Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade Federal do Pará.
- SANTOS, A. A. C., & SOUZA, M. P. R. (2005). Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? In *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 291-302. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200011>
- 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. In *Delta*, 31-especial, 35-65 [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira (2015). Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE. Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31072015-103544/pt-br.php>
- SEKKEL, M. C., ZANELATTO, R., & BRANDÃO, S. B. (2010). Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? In *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 296-307. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200006)
- SILVA, R.C. M; GODOY, M.E.C. (2016). “Tomar cuidado com o que eu falo”: ser criança na escola, ficar brincar em casa. In *Latitudes – Dossiê “Ser criança no Brasil*

hoje: (re)invenções da infância em contexto de mudança social”, v. 10, n.2. <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2512>

SILVA, Mariana Galon da (2015). Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Federal de São Carlos. <https://www.bdt.d.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2749/6565.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SILVIA, Carla Andréa Lima da (2007). Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOUZA, Francisca Lidiane Araújo de (2014). Corpos e saberes em movimento: as jovens dançarinas de funk da Barra do Ceará. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará. [http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12303](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12303)

TRAGANTE, Christiane Aparecida (2012). "Mas professora, isso é arte?": uma abordagem antropológica da arte na sala de aula. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de São Carlos. <https://www.bdt.d.ufscar.br/handle/ufscar/210>

VASCONCELOS, Queila Almeida (2015). Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Rio Grande do Sul.

Wenetz, Ileana. (2011). Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. *Pro-Posições*, 22(2), 133-149. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200010>  
<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a10.pdf>

ZACARIAS, Lídia dos Santos (2009). Conflitos em jogo: a visão das crianças. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022010-102220/pt-br.php>

## Capítulo Colombia

### “Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia. 1995-2016”

Alba Lucy Guerrero

Diana Bejarano

Anny Bertoli

Marina Camargo-Abello

Clara Carreño

Marisol Marín

Ivonne Peña

Andrea Muñoz<sup>27</sup>

#### Introducción

En el contexto colombiano en diversos campos de estudio, el estudio de la niñez y la juventud aun se ve ligado, con bastante frecuencia, a concepciones universalizantes de los NNJ quienes tradicionalmente han carecido de voz y participación social. De este modo, desde el punto de vista investigativo, se percibe la necesidad de explorar nuevas perspectivas interdisciplinarias de la infancia y la juventud que se alejen de dichas concepciones, con apuestas políticas que involucren miradas, desde las cuales no exista una única forma de entender a estos grupos poblacionales y que, por el contrario, asuman el conjunto de sus subjetividades.

La comprensión de las infancias implica el reconocimiento de variadas formas de leerlas, entenderlas y de actuar con y por ellas. Comprensiones que coexisten y se entremezclan con la influencia de los diversos sectores, entre los que encontramos el social, el educativo, el cultural y el político, entre otros. Así como las comprensiones desde las diversas miradas interdisciplinarias: la sociología, la psicología, la antropología, la historia, etc., lo que nos sugiere que no hay una sola concepción de infancia y por lo tanto que esta se ha modificado a lo largo de los siglos. (Ospina y Martínez, 2014, p.70)

---

<sup>27</sup> El desarrollo de la investigación en Colombia fue liderado por el grupo de *Infancias, Cultura y Educación* de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y acompañado por un grupo de investigadoras que han venido trabajando en el campo de las infancias en Colombia. Un agradecimiento especial para Laura Agudelo, David Camargo y Rosa María Galindo quienes participaron en la fase inicial del proceso de recolección de información.

En este sentido, la investigación sobre el trabajo etnográfico con NNJ en Colombia se constituye en un aporte significativo, porque la naturaleza misma de la investigación etnográfica 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 en las maneras que interactúan en un determinado contexto. Recuperar el valor de los NNJ 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 cuales los niños forman parte. Con esta revisión de la investigación con niños desde la perspectiva de la etnografía colaborativa se espera que, a partir del reconocimiento de la situación actual de este tipo de investigaciones, se puedan crear nuevos horizontes de comprensión de la niñez y la juventud desde sus propias voces y subjetividades como aporte al estudio de procesos educativos, sociales y políticos.

En este marco, el presente documento incluye una primera sección en la que se plantea la metodología utilizada para realizar el rastreo de estudios etnográficos con NNJ en Colombia. En la siguiente sección, se presenta una contextualización de la investigación en el campo de las infancias en Colombia, elaborada a partir de las entrevistas realizadas a cinco expertos investigadores en el campo de las infancias. Posteriormente, se presentan los hallazgos más significativos de la revisión documental relacionados con las comprensiones de los investigadores colombianos sobre la etnografía y la colaboración con NNJ, sobre las técnicas de investigación, los temas que se abordan y las concepciones de infancia que soportan este tipo de estudios.

El equipo de investigación que asumió esta tarea estuvo conformado por un grupo de investigadoras con experiencia previa en investigación etnográfica con NNJ. Se destaca la discusión interdisciplinar que fue posible gracias a la formación de las investigadoras que provienen de ámbitos de trabajo y perspectivas disciplinares diversas, incluyendo la psicología, la sociología, la antropología, la educación y las artes.

Metodológicamente se optó por el estado del arte. El desarrollo de un estado del arte en el campo de las ciencias sociales implica realizar una apropiación del conocimiento que se materializa por medio del lenguaje, y que se deriva del análisis y la interpretación de los productos y resultados de dichas ciencias desde distintos abordajes y metodologías. Jiménez (2006) sostiene que un estado del arte es una investigación de la investigación,

y un punto de partida para establecer un nuevo recorrido que busque dar respuestas novedosas e inéditas y genere posibilidades futuras en el ámbito investigativo. Con este propósito, los estados del arte parten principalmente de la interpretación sobre la apropiación del conocimiento social, traducido en realidad, experiencia y cotidianidad a partir del lenguaje como medio fundamental.

Los estados del arte en las ciencias sociales, y los producidos en cualquier tipo de investigación, representan el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, ante todo, esta propuesta metodológica se encuentra mediada por los textos y los acumulados que de las ciencias sociales ellos contienen. En consecuencia, los estados del arte no se acercan a la principal fuente del contexto social, que es la realidad, la experiencia como tal y la cotidianidad; más bien, parte de un producto de lo dado y acumulado de las ciencias sociales, y se basan en una propuesta hermenéutica en los procesos de interpretación inicial de la realidad y de su investigación. (Jiménez, 2006, p.31)

En esa misma línea y tal como lo plantea el autor los estados del arte permiten segmentar los problemas investigados desde la respuesta a cuatro preguntas: a) ¿Qué problemas se han investigado?, b) ¿Cómo se han definido esos problemas, c) ¿Qué evidencias empíricas y metodológicas se han utilizado? y d) ¿Cuál es el producto de las investigaciones? Asimismo, su elaboración implica contextualizar, clasificar y categorizar la información, en procesos sistemáticos e interpretativos que abren posibilidades para nuevas perspectivas y formas de abordaje de la realidad y de la construcción del conocimiento social.

Partiendo de esa base, el rastreo de los documentos (desde 1995 al 2016) sobre investigaciones con NNJ se enfoca principalmente en lo colaborativo, que, aunque implica en su mayoría estudios de carácter etnográfico, también y por la naturaleza de la investigación social en Colombia, incluye otras metodologías participativas como la IAP y procesos de sistematización de experiencias, ambos influenciados por la perspectiva de la educación popular.

A este respecto, según lo acordado conjuntamente con los miembros de la RIENN, se realizó una búsqueda bibliográfica en zonas urbanas y suburbanas sin dejar de lado las investigaciones, que se encuentran en contextos rurales, como aportes a la reflexión en torno a las temáticas del estado del arte. Los criterios de selección de las investigaciones giraron en torno a las siguientes modalidades de participación:

1. Niños que trabajan colaborativamente en todo el proceso de trabajo etnográfico (formulación pregunta/problema, trabajo de campo, publicación).
2. Niños 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. Niños que participan en el trabajo de campo (no hay actividad de formulación de una pregunta /problema en colaboración con el investigador).

Tal como se discutirá en la sección de análisis, estos criterios se constituyeron en la entrada para analizar el componente colaborativo de los estudios, sin embargo, los hallazgos evidencian una comprensión más diversa, por parte de los investigadores colombianos, sobre lo que implica la participación de los niños en los procesos de investigación que los involucran.

Las fuentes seleccionadas para realizar este rastreo se caracterizaron principalmente por ser documentales e incluyeron estudios encontrados: centros de investigación en infancia, observatorios e instituciones universitarias de Bogotá, Cauca, Valle y Antioquía. Las universidades que se consultaron en este estudio fueron la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Externado de Colombia (todas las anteriores localizadas en Bogotá), la Universidad del Cauca en Popayán, la Universidad de Antioquia en Medellín y la Universidad del Valle en Cali.

Adicionalmente, se realizaron entrevistas a seis expertos con amplia trayectoria en el campo de la infancia y la juventud en el país, con el fin de rastrear la historia de la investigación etnográfica con NNJ. Esta indagación no está circunscrita únicamente al ámbito académico sino también a procesos comunitarios y de construcción de política pública. Los expertos y expertas entrevistados fueron: María Cristina Torrado, Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia y Directora del Observatorio sobre Infancia de la misma universidad; Felipe Rojas, Psicólogo con amplia experiencia en el campo educativo y pedagógico que se desempeñó durante muchos años como profesor de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana; Elizabeth Castillo, Profesora de la Universidad del Cauca y Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas; Maritza Díaz, docente de cátedra de Antropología de la Pontificia Universidad Javeriana y Directora del Centro de Expresión Artística Mafalda; Marina Camargo Abello, Directora del Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana y consultora experta en políticas públicas

educativas y de infancia; por último, Fernando Sabogal, Antropólogo, Director de Defensa de Niños y Niñas Internacional.

En la siguiente tabla se describe la ruta metodológica seguida para construir el Estado del Arte.

<b>FASE</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>PRODUCTO</b>
Preparatoria	Establecer colectivamente los lineamientos y parámetros de realización del estado del arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformación del grupo de investigación y revisión de la propuesta internacional de Estado del Arte</li> <li>-Definición de acuerdos procedimentales, objeto de estudio de la investigación y abordaje de núcleos temáticos y categorías de análisis.</li> <li>-Revisión y adaptación de los instrumentos de recolección y análisis sugeridos por la coordinación de RIENN</li> <li>-Selección de fuentes de información</li> <li>-Identificación de referentes disciplinares y teóricos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de investigación y tareas asignadas</li> <li>-Listados de fuentes documentales, bases de datos, organizaciones y expertos</li> <li>-Formato RAE para recolección de información</li> <li>-Núcleos y categorías de análisis</li> </ul>
Descriptiva	Describir los diferentes tipos de estudios, temas, subtemas, referentes disciplinares y teóricos, delimitaciones y perspectivas metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recolección de la información a través del instrumento RAE</li> <li>-Descripción de temas y subtemas</li> <li>-Establecimiento de delimitaciones espaciales, temporales y contextuales</li> <li>-Identificación de autores y perspectivas metodológicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-RAEs de documentos revisados</li> <li>-Entrevistas con expertos transcritas</li> </ul>
Interpretativa	Establecer el horizonte de estudio por unidades de análisis y proporcionar datos nuevos integrativos por núcleos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organización y análisis de la información a través de las categorías previas y emergentes</li> <li>- Lectura transversal de los RAEs recolectados y la entrevistas</li> <li>-Elaboración de informe de análisis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Informe de análisis</li> </ul>

De construcción teórica	Interpretar los núcleos temáticos para evidenciar vacíos, limitaciones, dificultades, tendencias y logros obtenidos	- Elaboración del capítulo final del Estado del Arte sobre investigación con niños y niñas en Colombia.	Capítulo del Estado del Arte o estado del conocimiento sobre investigación con niños y niñas en Colombia.
De extensión y publicación	Divulgar los resultados del estudio con otros grupos y comunidades académicas científicas	- Presentación de los resultados a la comunidad académica	-Presentación de resultados en evento RIENN internacional en Argentina en abril de 2017.

### **Presencia de lo etnográfico en el presente estado del arte**

En los documentos recopilados para establecer el estado del conocimiento sobre la investigación etnográfica con niños y niñas se destacan cuatro tendencias.

*Primera tendencia: Documentos que definen lo etnográfico a partir de las fuentes que usan.* Los autores de los documentos ubicados en esta tendencia, referencian a investigadores o teóricos que se constituyen en los referentes y orientadores de su trabajo etnográfico. De esta manera, con ayuda de estos referentes, orientan las preguntas de investigación hacia la descripción e interpretación de un escenario y/o de unas prácticas sociales en las que son actores centrales niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Pueden citarse entre las fuentes encontradas a: Guber en Alvarado et al. (2014), Peña (2013), Camacho (2015) y Galindo (2014); Rappaport en Alvarado et al. (2014), Peña (2013) y Jaramillo (2009); Galeano en Camacho (2015); Rockwell en Camacho (2015); Guerrero en Camacho (2015), Galindo (2014) y Guerrero (2011); De Tezanos en Camacho (2015); Araya en Camacho (2015) Rosaldo en Gómez (2012); Spradley en Guerrero (2011); Quantz en Guerrero y Tinkler (2010) ; Aguirre en Gómez et al. (2005); y Milstein en Guerrero (2011) y Lizarazo (2012).

Puede destacarse que, en esta tendencia, las fuentes inspiradoras orientan las etnografías en campos de estudio como: la escuela, las prácticas sociales, la construcción de significados, o también las orientan hacia la búsqueda de identidad y especificidad del enfoque etnográfico al tratarse de la observación participante, el punto de vista del “nativo”, la reflexividad y la mirada crítica.

*Segunda tendencia: ubicación de lo etnográfico en el proceso metodológico.* En esta categoría se ubica un número abultado de documentos. La principal característica es asociar la etnografía con unas técnicas específicas como las entrevistas y el registro escrito (diario de campo) articulado a la observación participante, así como vincularla

con decisiones propias de la investigación etnográfica a propósito de las mismas técnicas como es el caso de la convocatoria a los y las participantes a elaborar biografías, relatos, narraciones, mapas, desarrollar recorridos, grupos de discusión y/o talleres. Estos métodos son clasificados por los mismos autores de los documentos en la categoría general “estudio cualitativo”, cuyo propósito es dar voz a niños, niñas, adolescentes, jóvenes; promover su palabra; dar cuenta de las formas “locales” que usan para conocer el mundo; y conocer sus representaciones acerca de distintos temas y problemas.

En esta tendencia sobresalen tres características: por un lado, los métodos cualitativos se justifican y se describen para a ver al “otro”; por el otro, la técnica crea un escenario específico para la infancia puesto que investigarla lo exige así, y por supuesto, no se considera posible que el escenario sea igual al que se crea con los adultos. Es decir, el o la investigadora considera relevante la voz, la opinión, la idea, la explicación y la narración del niño o la niña, y para ellos y ellas despliega la técnica. El tercer rasgo hallado es el uso de las técnicas con el propósito de “recolectar información”, aun cuando ello no implique precisar o ser consistente con un proceso epistemológico y una lógica de investigación implicados en ese reconocimiento del otro. En otras palabras, es en la técnica donde se justifica lo etnográfico.

*Tercera tendencia: los estudios no se autodenominan como etnografías, pero lo que hacen podría ser entendido como etnográfico.* La presencia de estos trabajos no es grande. En ellos la pregunta de investigación se dirige a dar cuenta de saberes, representaciones, historias personales o a describir una práctica o a “dar voz” a niños y niñas en condición de escolares o habitantes de barrios. Para ello emplean algunas técnicas asociadas a la etnografía, que generalmente se describieron como cualitativas o se definieron como otros enfoques o aproximaciones. Es el caso de la Investigación acción participativa –IAP-, el enfoque biográfico o el narrativo. Al situar de esta manera el trabajo realizado, los autores usan técnicas que se usan en los estudios etnográficos y de la misma manera, se resalta el hecho de que para los autores se espera que del ejercicio de aplicación de la técnica se desvele, haga visible, de la voz, evidencie la idea o la opinión de niños y niñas.

*Cuarta tendencia: llama etnografía a un trabajo sin hacerse evidente ni justificar qué lo hace etnográfico.* Esta tendencia también contiene pocos documentos.

En suma, puede decirse que las primeras tres tendencias dan cuenta de lo etnográfico especialmente cuando la argumentación, bien del uso de determinada bibliografía o de

las técnicas, hace énfasis en “describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares” (Arango, 2014) y en que la pregunta de investigación se dirige a “desvelar la forma como representaban...” (Lara, 2010). Los escritos analizados hacen énfasis en lo que niños y niñas dicen de su territorio, sus emociones y las prácticas sociales o escolares. También enfatizan en escenarios de trabajo o escenarios rurales en los que participan, rituales de crianza o eventos que les llamaba la atención. Finalmente enfatizan en las percepciones de los participantes acerca del contexto en el que viven.

En muy pocos estudios lo etnográfico está literalmente relacionado con lo colaborativo. No obstante, en tales estudios es importante mencionar que el hacer etnográfico se construye con los niños y las niñas. 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.

Para aproximar algunas conclusiones sobre lo etnográfico, se diría que no hay grandes trayectorias en etnografía con niños y niñas, porque ha sido de mayor preocupación la investigación sobre los “ámbitos civilizatorios de la infancia” como la educación, la salud, la nutrición, el desarrollo, ámbitos especialmente situados en la marginalidad, la irregularidad, la pobreza y la vulnerabilidad.

Por el contrario, son numerosos los estudios cualitativos que se concentran en caracterizar o describir para orientar estudios en atención del niño, programas para la infancia, la inversión en el niño en tanto previsto como futuro. Son estudios que tienen una importante influencia de las perspectivas promovidas por la industria humanitaria que se centra en las infancias con problemas. Ahora bien, del 2000 en adelante, toman cada vez más fuerza los estudios comprensivos de fenómenos sociales a través del conocimiento que aportan niños y niñas, en los cuales su voz ayuda a proporcionar puntos de vista sobre la realidad social y sobre programas de la infancia.

Finalmente, en el análisis de los documentos leídos se encuentra una importante influencia de los movimientos sociales como el de niños y niñas trabajadores, que, desde su perspectiva colaborativa, plantean interrogantes que derivan en propuestas de etnografías y/o estudios colaborativos, en tanto estos visibilizan la infancia, su voz, sus propuestas.

### **Las técnicas usadas en la investigación etnográfica con NNJ**

Como se planteó en el abordaje de lo etnográfico, las técnicas fueron usadas para desplegar este método. Mediante ellas, las investigaciones buscaron desvelar los saberes, representaciones, voces, ideas y opiniones e incorporar las propuestas colaborativas de los niños y las niñas, en los casos que las hubo. De esta forma, la justificación para usar las técnicas estuvo respaldada por verbos como opinar, indagar, expresar, promover, visibilizar, escuchar, conocer, realizar.

Así, las técnicas empleadas brindaban pistas para comprender, mediante procesos de investigación, como los niños y las niñas en Colombia describen su mundo social, de la misma manera que sugiere 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).

En sintonía con la tradición etnográfica, la entrevista y la observación aparecen como estrategias preferentes para el trabajo de campo en las investigaciones citadas. Las entrevistas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes se emplearon en 33 de los 45 trabajos y la observación en 30 estudios, mientras que ambas técnicas estuvieron acompañadas de otras estrategias.

En la mayoría de trabajos es posible dimensionar como a través de las técnicas elegidas, los autores reconocen a los niños y las niñas como participantes activos de sus vidas sociales y en algunos casos, no solo como informantes sino también como co-investigadores que participan en el desarrollo de las entrevistas (Hernández, 2014), mientras en otros trabajos es más difícil apreciar su reconocimiento y la aplicación de la técnica se reduce a extraer información. Mayoritariamente se usaron como modalidad de entrevista la semiestructurada (Granados, 2010) y la no estructurada (Gómez et al., 2012) y de forma sugestiva, un estudio (Arévalo, 2014) presentó la ciberentrevista como una estrategia viable para explorar la experiencia de los niños y las niñas en el campo virtual.

La entrevista también se presenta como una herramienta útil para visibilizar la agencia de los bebés, a través de las palabras de las adultas y/o de los actores sociales que participan en las prácticas de su cuidado (Arango, 2014). No obstante, en el análisis de ese estudio en particular, la presencia de bebés generó diversas dudas y planteamientos enfrentados sobre si considerarlo o no como una etnografía colaborativa y de ser así, como comprender la participación y colaboración del bebé. El debate quedó abierto para escuchar otros planteamientos. Asimismo, en otras entrevistas a adultos se indaga por la

concepción y gestación de mujeres y sus comprensiones del ciclo de fertilidad femenino (Jaramillo, 2009), padres de niños migrantes o con alguna experiencia migratoria (Duque, 2012), funcionarios que prestan atención para niños desvinculados del conflicto (Molina, 2008), así como maestros, pedagogos, psicólogos, artistas y su experiencia educativa (Alvarado et al., 2012; Bejarano, 2016; y Botero, 2016).

La observación participante es la segunda estrategia más citada en los estudios revisados (27 de 45). Esto podría explicarse, en primer lugar, por la predominancia de los trabajos en educación y pedagogía y el interés de los investigadores por entender las prácticas, relaciones y espacios que se posibilitan en los contextos educativos. En segundo lugar, la versatilidad que la observación pareciera permitir al vivenciar las distintas maneras en las que niños y niñas dan cuenta de su mundo social, por ejemplo, los movimientos de paz (Barbosa, Bertoli y Guerrero, 2016), situaciones de calle (Weber y Sierra, 2005), lactancia (Castillo, 2012), consumo de internet (Hernández, 2014), situaciones de desplazamiento (Guerrero y Tinkler, 2010), entre otras. Otros registros de observación que los autores reportan útiles en su investigación comprenden tablas (Granados, 2010), el análisis de libros auxiliares de observación (Bustamante et al., 2012) y un rating de habilidades acerca del uso de tecnología, lo cual fue registrado por niños y niñas (Guerrero y Brenner, 2013).

Otras tres estrategias que hacen parte del trabajo de campo en la investigación con niños y niñas refieren a los diarios de campo, los grupos focales (y otras metodologías grupales) y los relatos o diálogos. Los diarios de campo aparecen como una herramienta que acompaña la observación participante. Esto resulta coherente con los artículos de reflexión metodológica donde los diarios de campo también son escritos por los niños y niñas cuando su rol se destaca como co-investigador (Milstein y Guerrero, 2014; y Guerrero y Brenner, 2013)

En relación con los grupos focales, estos aparecen como una herramienta utilizada por los autores tanto con adultos como con niños, niñas y jóvenes. Las investigaciones que emplearon esta estrategia la desarrollan con coordinadores de programas que acompañan a niñas en contexto de guerra (Escobar, 2012); con niños para conocer sus experiencias y significados sobre la situación de desplazamiento en que se encuentran (Guerrero, 2011); con maestros, psicólogos y pedagogos en el análisis del espacio en las prácticas pedagógicas (Bejarano, 2016). Incluida en esta técnica se encuentran las sesiones grupales para comprender como los niños y niñas refieren las experiencias

migratorias (Duque, 2004, 2010 y 2012) y la vida escolar (Ríos, 2015; y Lizarazo, 2012), acompañadas de otras estrategias como dibujos y fotografías.

Los relatos-diálogos aparecen como estrategia principal cuando los estudios no refieren el uso de la entrevista (Barbosa, Bertoli y Guerrero, 2016; y Hernández, 2014) o como una técnica que complementa el proceso de interpretación de los investigadores para comprender como los niños, niñas y adolescentes se describen a sí mismos o resignifican su vida social. En esta técnica se integran los trabajos de reflexión metodológica (Milstein y Guerrero, 2014), campo escolar (Galindo, 2014; Riveros, 2015; Ramírez y Escorcía, 2007; Ríos, 2015; Gómez et al., 2005), Bejarano (2016) y Lizarazo (2012) y situaciones de violencia como desplazamiento y marginalidad (Guerrero, 2011).

Los métodos visuales (dibujos, fotografías y/o elementos del diseño de estudio de caso) y los talleres-lúdicos constituyen otras dos tendencias a la que recurren los investigadores en su trabajo de campo (Bonilla, 2008; y Castillo, 2012, respectivamente). Como estrategia los autores emplean la fotografía en dos vías, como herramienta para posibilitar posteriores narrativas (Milstein y Guerrero, 2014; Guerrero y Tinkler, 2010; y Guerrero y Brenner, 2013) o como una técnica que convoca a niñas y niños a decidir sobre el objetivo de sus fotografías (Barbosa, Bertoli y Guerrero, 2016; Weber y Sierra, 2005; Camacho, 2015; Guerrero, 2011; Milstein y Guerrero, 2014; Guerrero y Tinkler, 2010; Ríos, 2015; y Duque, 2004). De acuerdo con los trabajos descritos, es posible sugerir que ambos propósitos no son excluyentes e incluso funcionan de manera sincrónica. Las películas también se emplearon para dar cuenta de los sentidos que niños y niñas dieron a la muerte (Alvarado et al., 2013) y a la escuela como lugar de empoderamiento (Gómez, 2013). En este mismo contexto escolar o pedagógico, los investigadores emplean talleres y lúdicas donde se apropian de una variedad de actividades que incluyen componentes artísticos y escénicos (Peña et al., 2013; Ríos, 2015; y Carreño, 2013), manuales (Mazo, 2016; y Ríos, 2015) o vivenciales (Lara, 2010; Londoño et al., 2015; y Ramírez y Escorcía, 2007).

Se usaron técnicas denominadas: relatos de sí mismos y dibujos en nueve de las investigaciones (por cada una de estas dos técnicas). Los relatos de sí mismos comprenden las narrativas de niños, niñas y adolescentes con relación a la construcción, reconstrucción o producción de sus historias de vida. Dentro de las técnicas denominadas en el cuadro inicial como varias, se encuentran las que involucran red de asociaciones (Virgüez, 2014), formulación de preguntas (Alvarado et al., 2013),

desarrollo de proyectos de co-investigación (Hernández, 2014), lectura iconográfica (Gómez et al., 2005) y rutinas de pensamiento (Rico, 2016).

Finalmente, 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 hacen parte en menor proporción del conglomerado de estrategias que los investigadores emplean en la investigación etnográfica y colaborativa con niños y niñas. Sobre el análisis de las técnicas, resulta de interés destacar la correspondencia entre su aplicación y el proceso reflexivo, propio de la etnografía. Sobre ello, Rosana Guber (2004) sugiere la subordinación de las técnicas "... a la reflexividad de la relación entre los miembros de la situación de campo" (pg. 56). Así, si bien las técnicas empleadas en estos estudios suponen el consentimiento previo de los y las participantes y su reconocimiento como sujetos activos, luego, en los análisis hechos por los investigadores no se explicitan estos supuestos ni dejan clara una postura o un lugar de comprensión de los y las niñas como agentes y protagonistas sociales. Más aún, en un importante número de estudios, los y las investigadoras no dieron cuenta en sus análisis de lo que su presencia como "adultos" representó o suscitó en los entrevistados, ni en cómo se lidió con ello.

Esta ausencia de evidencia sobre la reflexividad en algunas de las investigaciones estudiadas es más notoria cuando la realización de las técnicas depende de espacios donde tradicionalmente los y las niñas están "reclutados" o "agrupados y/o convocados previamente". De hecho, la aplicación o el ejercicio real de las técnicas estuvo condicionado a espacios particulares de cada investigación donde podían encontrarse los niños y niñas. Los de mayor recurrencia fueron aulas y salones de clase en colegios y otras instituciones, calles y parques de barrios, "salidas" a lugares escogidos previamente y un estudio usó la plataforma virtual de una red social. La relación entre técnica y espacio donde se desarrolla la investigación garantiza su aplicación a través del agrupamiento de los niños y niñas. Esta manera de proceder garantiza que la técnica se conciba, aplique o negocie tal y como corresponde a la naturaleza colaborativa.

### **Tendencias en investigación en colaboración con niños, niñas y jóvenes en Colombia**

En este apartado se presentan las tendencias encontradas en los estudios rastreados en este estado del arte referidas a la colaboración con niños, niñas y jóvenes en los procesos investigativos. Para ello, es necesario tener presente que muchas de las

investigaciones consideradas como colaborativas en este documento no explicitaban este carácter como un rasgo u objetivo del estudio. Esta situación obedece a que, en Colombia, solo muy recientemente (2010) se realizan investigaciones colaborativas con NNJ y esto principalmente gracias a la iniciativa de RIENN que se ve representada en el país por Guerrero y algunos investigadores que se vinculan a la Red. Rappaport (2007) realizó estudios de este tipo con población indígena en el departamento del Cauca, pero no específicamente con niños, niñas o jóvenes. Antes de 2010, los investigadores hacían referencia a metodologías con corte participativo en las que se encontraban enfoques como la Investigación Acción Participativa. Siendo así las cosas, muchos de los estudios incluidos en este documento hacen referencia a la participación activa de NNJ, pero se incluyen en este estudio por el interés en ubicar el momento de emergencia y de construir, como ya se ha dicho, la tendencia.

Los criterios establecidos por RIENN para determinar la colaboración permitieron establecer tres posibles categorías que van de una mayor a una mínima, así:

1. Los NNJ trabajan colaborativamente en todo el proceso de la investigación etnográfica, en la formulación de la pregunta o problema, en el trabajo de campo y en la escritura del texto a publicar.
2. Los NNJ participan en la formulación de la pregunta o problema de investigación y en el trabajo de campo.
3. Los NNJ participan en el trabajo de campo. No realizan aportes ni participan en la formulación de la pregunta o problema del investigador.

Si bien estos fueron los criterios iniciales, al realizar el rastreo de los estudios se evidenció que eran muy rígidos para lo que se encontraba en la masa documental del país. Ahora bien, al analizar los estudios se evidenciaron dos macro tendencias en la modalidad de colaboración entre niños, niñas, jóvenes e investigador:

1. Los NNJ participaron activamente en algunos aspectos de la investigación: en el trabajo de campo, en la formulación pregunta o problema y/o en la publicación.
2. Los NNJ contribuyeron en la construcción del conocimiento: esto sucede cuando algunas de las decisiones de los investigadores fueron influenciadas por los diálogos o por las respuestas de los NNJ.

A continuación, se presenta lo que implica cada una de estas macro tendencias.

En relación con la primera macro tendencia, se identificó que la colaboración de los NNJ se presentó principalmente en el trabajo de campo y que existen diferentes

modalidades en las que ellos y ellas participaron en este momento clave de la investigación.

Una forma de colaboración de los NNJ en el trabajo de campo se refiere a las metodologías llamadas *child-friendly methods* (Gallacher y Gallagher, 2008, 501), es decir, metodologías típicas de investigación *con* niños y niñas como entrevistas o grupos focales, técnicas visuales o basadas en el arte, técnicas narrativas o teatrales y técnicas lúdicas (Punch, 2002; Gallacher y Gallagher, 2008). Como ejemplos de esta forma de colaboración se pueden ver los estudios de Virgüez (2014), Galindo (2014), Lara (2010), Riveros (2015) Gómez (2013), Londoño et al. (2015), Ramírez y Escorcía (2007), Mazo (2016), Franco et al. (2010) y Botache y Polanco (2014).

En este mismo escenario se encuentran investigaciones que además de utilizar técnicas “amigas de los niños”, subrayan que las metodologías utilizadas se escogen por los diálogos previos entre el investigador y los NNJ (Peña et al., 2013, Camacho, 2015; Carreño (2013) y Bobadilla et al. (2014). Adicionalmente, vale la pena señalar que solamente en tres estudios se hace clara referencia a los acuerdos previos al ingreso al campo, entre investigador y NNJ (Barbosa, Bertoli y Guerrero, 2016; Virgüez, 2014; y Molina, 2008).

En el marco de esta tendencia que utiliza metodologías más cercanas a la infancia se destacan unos estudios que demostraron un *mayor involucramiento de los NNJ en la toma de decisiones relacionada con las técnicas utilizadas y en la recolección de datos*. Por ejemplo, en ocasiones los niños decidieron las preguntas de las entrevistas y llevaron diarios de campo (Alvarado et al., 2013) o escogieron diferentes talleres, tales como fotografía, recorrido por el barrio, construcción de narrativas, entre otros. En estos casos las metodologías son propuestas y estructuradas entre los NNJ y el investigador (Guerrero, 2011; Barbosa y Bertoli, 2016; y Duque, 2004, 2010 y 2012).

Finalmente, en esta macro tendencia se destaca la tesis de maestría de José Miguel Hernández en Estudios Culturales sobre el uso de la tecnología (2014), quien desarrolla su trabajo a través de la Investigación Acción Participativa en dos colegios de Bogotá con niños y niñas de 5° grado de primaria. Esta tesis resulta particularmente interesante porque hace referencia clara a los *niños y niñas como co-investigadores*. Hernández (2014), después de un periodo de observación participante en los dos colegios, uno público y uno privado, abre una convocatoria para crear un grupo de investigación conformado por niños y niñas, los cuales aceptan participar voluntariamente.

*La coinvestigación se propone para cada colegio, mediante la conformación de un grupo de cinco a siete niños y niñas que de manera voluntaria quiera participar de la investigación. Se le propone a cada grupo de coinvestigación que formule, a partir del marco general de la investigación en torno a nuestra vida en internet y otras pantallas, un proyecto específico de investigación –un problema de investigación- y defina las técnicas de recolección de información que consideren convenientes. Esta fase del trabajo de campo se realiza después de realizadas la encuesta y el trabajo de grupos. (Hernández, 2014, pg. 21).*

Los niños y niñas deciden temas y metodologías de investigación que no están estrechamente relacionados con los objetivos del investigador. Adicionalmente, deciden cómo presentar los resultados de sus búsquedas a sus compañeros de colegio. El investigador, sin cambiar su pregunta de investigación, recoge los resultados de los dos grupos y los integra a su propio trabajo, encontrando que los hallazgos de las investigaciones desarrolladas por los niños y niñas son un valioso aporte a su campo de estudio:

*... en los dos casos, la coinvestigación toma unos caminos maravillosa y totalmente impredecibles: la libertad de los equipos para adoptar el tema de investigación de su interés, permite que aparezcan el trabajo infantil y la familia, dos realidades profundas y de hondo significado en la vida de los grupos de los dos colegios, no previstas en el marco de la investigación, ni de la bibliografía revisada. Surge entonces la reflexión para estudios culturales: en esta experiencia la investigación, sus hallazgos, son contingentes, como la realidad, lo cual abre nuevas líneas de investigación sugerentes: tanto para ir descubriendo con la investigación —mundos infantiles imprevisibles – dimensiones o aspectos de la realidad de los niños, y con la acción, los procesos de autocreación infantiles en las dimensiones o aspectos relevantes para ellos mismos. (Hernández, 2014, pg. 81)*

Con respecto a la segunda macro tendencia, al revisar los estudios se destacan algunos por la *incidencia de la colaboración con los NNJ en los resultados de la investigación*, gracias a que el vínculo establecido entre ellos y ellas y el investigador les permitió realizar un aporte importante en la construcción de conocimiento. Este tipo de colaboración puede observarse en los estudios de Alvarado et al. (2013), Peña et al. (2013), Lara (2010), Mazo (2016), Bustamante et al. (2012), Gómez et al. (2005), Duque (2004 y 2012) y Rico (2016). En este sentido, vale la pena resaltar el estudio de

Rico (2016), debido a que al final del trabajo un niño decide “proponer a los diferentes estamentos de la comunidad educativa recomendaciones y estrategias para evitar la discriminación y exclusión en la escuela” (s.p.).

De otra parte, entre los documentos encontrados en esta tendencia se pueden reconocer algunos que se caracterizan por ser textos de *reflexión acerca de la investigación con niños y niñas* (Barbosa, Bertoli y Guerrero, 2016; Escobar, 2012; Milstein y Guerrero, 2014; Guerrero y Tinkler, 2010; y Guerrero y Brenner, 2013). Entre éstos se encuentra una ponencia en la que se reflexiona acerca de las implicaciones del ingreso, de manera colaborativa, al campo (Barbosa, Bertoli y Guerrero, 2016); otros dan cuenta de las relaciones de poder y de género entre investigador-niños y niñas (Escobar, 2012; y Milstein y Guerrero, 2014), las implicaciones de la investigación en los procesos de reflexión de los mismos NNJ (Guerrero y Tinkler, 2010) y las implicaciones éticas y consecuencias de la investigación en ellos y ellas (Guerrero y Brenner, 2013).

Como se denota en las dos tendencias que se han mencionado hay una clara referencia a la colaboración en términos de intercambio de conocimientos y del establecimiento de relaciones entre NNJ y el investigador, que posibilitan 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.

De manera adicional y como caso particular se encuentra el estudio “Cuerpos endurecidos y cuerpos protegidos. Prácticas y rituales en el orden corporal de los niños afro descendientes del Pacífico Colombiano” de Ana María Arango (2014), debido a que se trata de un trabajo en colaboración que no es fácilmente clasificable en las macro tendencias descritas. Esta dificultad yace en que es un estudio con bebés y la colaboración se da de manera importante con las madres de los bebés. Este caso resulta interesante porque surge la inquietud acerca de cómo puede desarrollarse etnografía colaborativa con bebés, en qué condiciones desarrollar estudios con esta población, si existen edades o momentos vitales desde las cuales sí puede haber colaboración del niño o niña, formas de comunicación que se pueden establecer, si la mediación con la madre supone o no la colaboración de él y ella y si la consideración de este tipo de estudios como no colaborativos tiene implicaciones en las concepciones de infancia que se manejan en la práctica investigativa. Este estudio abre interrogantes que contribuyen a

la reflexión sobre el campo de acción aquí referido y sobre sus alcances e implicaciones éticas, teóricas y metodológicas.

Estos cuestionamientos han suscitado debates –en el presente estado del arte- acerca del significado mismo del carácter colaborativo de una investigación. Esto lleva a pensar si debe entenderse la colaboración solamente en un 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) o si la colaboración puede entenderse en un marco más amplio como puede ser el intercambio de conocimientos o de espacios nuevos tanto como para los NNJ como para los investigadores. Asimismo, se cuestiona la noción de niño, niña o joven como co-investigador, ya que en ocasiones pareciese que este actor social es concebido en términos de un accionar en la investigación con características adultocéntricas, a pesar de que un NNJ investigador puede asumir este rol de diversas maneras. En conclusión, se trata de aspectos a reflexionar a partir de la experiencia directa que proporciona este tipo de etnografías.

### **Caracterización de la investigación con niños y niñas en Colombia**

En este apartado se agrupan analíticamente los trabajos encontrados, por años, tipo de documento, población, ámbitos disciplinares que los orienta y temas de los que se ocupa para, así, dar cuenta del comportamiento de la investigación etnográfica colaborativa desde estos lugares, como se expresa a continuación.

En cuanto al *año*, los estudios analizados se ubican en su gran mayoría entre 2011 y 2016 (29 de los 45), ratificando la tesis de lo reciente de la preocupación por la investigación etnográfica colaborativa con NNJ. Complementariamente entre 2006 y 2015 se ubican 9 investigaciones y entre 2000 y 2005 se encuentran 3. Antes del 2000 no aparecen trabajos con este enfoque.

Al revisar los documentos por el descriptor *tipo de publicación* es posible afirmar que en su mayoría son tesis de grado (9 de pregrado, 8 de maestría y 1 de doctorado), artículos de revista (11), tesis de grado (9) y tesis de maestría (8) conformando el 40% de la masa documental. Este hallazgo evidencia una preocupación de la academia que al mismo tiempo no ha llegado aún a otros espacios donde se realiza investigación (política pública, ONGs). Por su parte, hacen presencia en el estado del arte 11 artículos de revista, 5 capítulos de libro, 1 libro y 3 ponencias, espacios de difusión importante del trabajo académico que se realiza.

Los documentos que explicitan la edad de la *población* de NNJ que hace presencia en los estudios (31 de los 45) dan lugar a afirmar la mayor presencia de quienes están entre los 6 y 12 años (14 documentos). Así mismo la escasa cantidad de trabajos con niños y niñas entre 0 y 5 años (3) y con jóvenes entre 12 y 18 años. A este propósito no aplica el descriptor para 4 documentos y 14 de los 45 no explicita el rango de edad de la población.

A partir del análisis de los *ámbitos disciplinares* presente en las investigaciones encontradas, se encontró que estos en su mayoría se ubican en disciplinas como la antropología social, de la infancia y educativa, así como en la educación y las ciencias sociales.

En cuanto al ámbito de la antropología social se presentan 12 investigaciones cuyos objetos de conocimiento tienen que ver con la construcción de subjetividades, representaciones e identidades para el entendimiento de dinámicas sociales, políticas y culturales (4), la comprensión de las experiencias afectivas y la cartografía de sentidos y emociones de niños, niñas y jóvenes en contextos de investigación, de violencia y vulnerabilidad de derechos (4), las prácticas y rituales asociados al cuerpo, a lo estético corporal y a la memoria del cuerpo en experiencias de vida a través de la fotografía y el dibujo con población en condición de desplazamiento (3) y la tensión entre el discurso de la política pública y los discursos de los jóvenes en relación con el embarazo adolescente (1).

Con respecto a la antropología de la infancia, se ubican cuatro estudios que buscan construir conocimiento teórico y metodológico sobre prácticas y experiencias en contextos de inmigración y de vulnerabilidad social dilucidando temas como la salud, los cambios alimenticios, el castigo, el rol de los niños y las niñas como investigadores y los usos y sentidos de la protección infantil.

En su mayoría, dentro del campo de la antropología educativa, los estudios se desarrollan en contextos escolares y se puede apreciar que están centrados en la relación entre lenguaje, construcción de identidades y educación por cuanto seis investigaciones están orientadas al estudio de la identidad como construcción social y su relación con las prácticas discursivas en el ámbito educativo. A su vez se encuentran tres estudios relacionados con las prácticas escolares y su incidencia en la construcción de subjetividad política, así como en la educación ciudadana, la diversidad y la vulnerabilidad educativa.

Por otra parte, en cuanto a los estudios directamente enfocados en el ámbito educativo, se puede evidenciar que en su totalidad se orientan a comprender la incidencia de un aspecto o elemento pedagógico en los procesos formativos, en contextos escolares y de educación no formal. De las 45 investigaciones 12 se centran en la construcción de objetos que incluyen 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, el conflicto de pares y la producción de hipermedia. En dichas investigaciones se visibiliza el valor de la acción mencionada en el desarrollo de procesos formativos que implican la consolidación de prácticas pedagógicas en contextos particulares de aprendizaje.

Finalmente, se encuentra una investigación relacionada con el ámbito de las ciencias sociales que, aunque se desarrolla en un contexto educativo escolar, está enfocada en la dinámica de consumo y las relaciones de los niños y niñas con las pantallas y sus condiciones de participación en los procesos de producción, distribución y consumo cultural

El análisis sobre los *temas* de que tratan los estudios se refiere a los asuntos de preocupación para los investigadores y que constituyen el hilo conductor para generar conocimiento. No se refiere de esta forma a las categorías conceptuales que mencionan sino al tema que está puesto en discusión y consideración.

Al revisar estos temas en los trabajos de investigación se destaca, en primer lugar, la *educación y pedagogía* como una de las más reiteradas preocupaciones de los investigadores que trabajan el enfoque etnográfico con niños y niñas (18 resúmenes de 45). Este interés está presente en casi la mitad de los documentos leídos y de los resúmenes elaborados y plantea la relevancia de la discusión en términos de algunas tendencias. La primera tendencia tiene que ver con la construcción de distintas pedagogías para los niños y niñas de la calle –pedagogía de la calle y pedagogía social- (Weber y Sierra, 2005) y la enseñanza y el aprendizaje escolar –pedagogía- (Ramírez y Escorcía, 2007; Gómez, 2013; y Mazo, 2016). La segunda tendencia plantea los temas educativos formales: el sentido de la educación (Londoño et al., 2015; y Gómez, 2013), la escuela (Bonilla, 2008; Mazo, 2016; Ríos, 2015, Bustamante et al., 2012; y Botero, 2016), el currículo (Gómez et al., 2005), los ambientes educativos (Franco et al., 2010; y Bejarano, 2016), las rutinas escolares (Bejarano, 2016), la práctica pedagógica

(Gómez et al., 2005; Bejarano, 2016; y Botero, 2016). La cuarta tendencia se refiere a algunas problemáticas de la educación: convivencia y bullying, cyberbullying e inclusión (Arévalo, 2014; Rico, 2016; y Bobadilla et al., 2014). La quinta tendencia habla de la educación no convencional o no formal –hipermedia- (Guerrero y Tinkler, 2010; Botache y Polanco, 2014; y Lizarazo, 2012). Y por último se encuentra el tema de la innovación (Ramírez y Escorcía, 2007).

Dentro de los resúmenes sometidos a análisis en esta temática se encuentran los correspondientes a *Primera infancia y educación inicial* que vale la pena mencionar por aparte pues destacan la reflexión sobre los enfoques para atender a los niños y niñas de primera infancia, asunto que exige pensar en sus particularidades y discutir para ellos y ellas las mejores maneras de plantear lo educativo. En este tema se ubican 6 de los 45 estudios. Para la primera infancia la educación se extiende desde las prácticas de crianza hasta la inserción en la institución educativa formal. En todos los casos se trata de investigaciones que dan la voz a niños y niñas de 0 a 6 años y, en este proceso, evidencian sus comprensiones de sí, de los demás y del mundo. Esta voz está representada en las expresiones corporales, lúdicas y gestuales y en la palabra cuando aprenden a hablar. Se trata de descubrir, entonces, las prácticas y rituales de crianza de los niños gestantes y recién nacidos en una comunidad afro porque afectan los procesos educativos posteriores, las comprensiones que tienen los niños y las niñas a través de su expresión corporal, el papel protagónico del niño y la niña como constructor de su propio conocimiento, en una comunidad indígena, la configuración del espacio escolar a partir de las interacciones que establecen niños y niñas entre sí y con los demás actores escolares, las experiencias de niños y niñas en una propuesta metodológica de co-creación de un sitio web (hipermedia) en un contexto educativo no formal y las prácticas estético corporales de consumo por parte de niños y niñas de preescolar.

Tal vez esta reflexión coincide con la búsqueda de conocimiento sobre quién es el niño y la niña a propósito de lo cual se encuentra el tema *Identidad* como una cuestión a la que se dedican los investigadores en un buen número de trabajos (15 de 45). Las tendencias que describen estos documentos donde la identidad es su tema son: 1) la identidad y su construcción en poblaciones particulares: afrodescendientes (Arango, 2014). 2) Identidad y subalternidad: desde el punto de vista del género (Granados, 2010; Riveros, 2015; Jaramillo, 2009; y Escobar, 2012), del sexismo pedagógico (Riveros, 2015), del racismo, la etnia y la discriminación racial (Riveros, 2015; Escobar, 2012; Díaz, 2010; y López, 2016). 3) Identidad vinculada con la diversidad e interculturalidad

(Londoño et al., 2015; Ramírez y Escorcía, 2007; y Jaramillo, 2009). 4) La identidad en construcción en distintos espacios: escolar (Alvarado et al., 2013; Hernández, 2014; y Botero (2016), territorio de violencia (Guerrero, 2011; y Guerrero y Tinkler, 2010), espacio de paz (Botache y Polanco, 2014).

Por su parte, y en esta misma línea de discusión, aparecen los trabajos que se centran en el tema *Infancia*, para problematizar esta noción y proporcionar bases y fundamentos teóricos que plantean un estado del conocimiento de la discusión. Aunque esta temática no contiene un abultado número de trabajos (5 de 45) sí es importante porque como ya se ha dicho en este capítulo, la reciente emergencia de la Sociología y la Antropología de la infancia ha permitido la circulación de un saber sobre el niño y la niña que pone de presente otras coordenadas para pensarlos, 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. Adicionalmente, desde este lugar es 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.

Tres temas pueden ser un buen ejemplo de lo que se acaba de afirmar. El primero corresponde a *Cuerpo* (8 de 45 estudios) categoría que integra investigaciones referidas a la memoria y escritura del cuerpo (Weber y Sierra, 2005), al cuerpo, la cultura corporal y a las prácticas y rituales corporales (Arango, 2014; Granados, 2010; Escobar, 2012; Bustamante et al., 2012; López, 2016; y Botero, 2016) y al cuerpo de la mujer indígena (Jaramillo, 2009).

El segundo tema de este grupo que estamos ejemplificando es *Emociones*, que entra a identificar los problemas afectivos de niños y niñas de padres migrantes (Duque, 2012), las prácticas escriturales que expresan emociones y contribuyen a la construcción de subjetividad (Guerrero y Tinkler, 2010), las emociones en torno a la muerte (Gómez, 2013) y la cartografía de los sentidos en el barrio que habitan niños y niñas donde se simbolizan emociones asociadas a los lugares (Lara, 2010).

El tercero de los temas es *Memoria* (1 documentos de los 45), bajo el cual se aglutinan los estudios referidos a la categoría memoria del cuerpo como parte fundamental de la reconstrucción de las cicatrices de la vida o el cuerpo como medio de la memoria, una memoria del dolor que hace parte del sentido de la vida, de la conciencia de sí mismo, y de la escritura del cuerpo (Weber y Sierra, 2005).

La *Socialización política* es un tema que hace una presencia importante en cuanto a la cantidad de trabajos investigativos que le dedican un espacio de discusión y

comprensión (14 de 45). Lo significativo de este tema es la concepción de niños y niñas como sujetos políticos, que deriva en procesos investigativos en los que la participación, la convivencia, la agencia, la subjetivación y el empoderamiento cobran sentido. Habría que decir también que estas prácticas de socialización política se vinculan a proyectos que trabajan sobre conocimientos y prácticas alimentarias de niños, niñas y jóvenes, convivencia escolar, construcción de identidad y constitución como sujetos, violencia y guerra, migración, formación ciudadana (derechos humanos y ambientales) y permanencia escolar, entre otros. De igual manera, se plantean interesantes discusiones sobre lo local y lo global, 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, investigar de la mano con los niños y niñas en el tema *Socialización política* 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 plantean, en estos trabajos, un motivo más para profundizar sobre formas de entender la agencia de los niños y niñas 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.

A propósito de los problemas estructurales de violencia y vulnerabilidad de la sociedad colombiana algunos estudios etnográficos relevan los siguientes temas: a) *Niñez y conflicto* (7 estudios de 45) y b) *Niños y niñas en situación de vulnerabilidad* (6 estudios de 45).

Con relación al tema *Niñez y conflicto* los niños y las niñas se expresan en términos generales sobre la guerra que contempla el conflicto armado y el desplazamiento en una suerte de escritura del cuerpo que expresa cicatrices (Weber y Sierra, 2005), expresión de emociones que despierta la muerte (Gómez, 2013), consideración de las condiciones de exclusión y marginación asociadas a la identidad femenina (Escobar, 2012),

construcción de identidad en contextos estructuralmente vulnerables (Guerrero, 2011) y negociación de identidades –la real y la imaginada- (Guerrero y Tinkler, 2010). Por su parte, las investigaciones que tratan la paz se refieren a las emociones en contextos de postconflicto (Gómez, 2013), la atención estatal a desvinculados del conflicto (Molina, 2008) y la configuración de subjetividad política de los miembros de un movimiento de paz (Barbosa y Bertoli, 2016).

En cuanto a la categoría temática *Niños y niñas en situación de vulnerabilidad* aparecen 6 estudios. Las tendencias son tres: La primera destaca la vulnerabilidad en que se encuentran niños y niñas que viven en ciertas condiciones (calle, migrante, refugiado y desplazado). La segunda visibiliza la vulnerabilidad educativa y académica, así como la vulnerabilidad en la convivencia. Y la tercera tendencia se refiere a la vulnerabilidad atribuida a la pobreza. En el caso de las condiciones particulares de vulnerabilidad se pretende que los mismos niños niñas de la calle cuenten lo que deseen sobre sus vidas mediante la fotografía que ellos mismos se hacen para posibilitar la evocación de sus recuerdos como puerta de entrada a un mundo distinto (Weber y Sierra, 2005); en el caso de niños y niñas migrantes se pretende dar vida a sus voces y experiencias en relación con los procesos de adaptación cultural, familiar y social a un nuevo país o en relación con la ausencia de sus padres migrantes (Duque, 2004, 2010 y 2012); y en el caso de refugiados y desplazados se abordan los procesos de construcción de sus identidades sociales y políticas y sus experiencias de vida mediante mediante la participación en un proyecto basado en la fotografía (Guerrero y Tinkler, 2010). Por su parte, la segunda tendencia referida a la vulnerabilidad académica, educativa y en la convivencia (Ramírez y Escorcía, 2007) propone historias de vida que develen la diversidad de los y las estudiantes altamente vulnerables y con necesidades educativas particulares para construir una pedagogía de la diversidad y de la acogida.

Al mismo tiempo puede presentarse el tema *Territorio* que pone en evidencia una discusión acerca de los espacios materiales y simbólicos habitados por los niños y las niñas y como ello amerita espacios de reflexión teórica y de desarrollo conceptual y práctico. El territorio abarca físicamente espacios pequeños o amplios, tales como el barrio o el espacio escolar en el primer caso y lo rural o la cibercultura en el segundo. No obstante, las concepciones y representaciones del mismo, así como su manera de vivirlo, habitarlo y construir identidad por parte de los niños y las niñas, a través de sus experiencias y de su cotidianidad también son fundamentales. En una perspectiva de etnografía colaborativa los investigadores que apuestan por este horizonte buscan

reconstruir con los niños y las niñas los espacios considerados relevantes para ellos y cómo de esta manera se vinculan con el espacio-mundo. El uso de mapas, cartografías y “rutas expresivas” o su construcción con los sujetos de la investigación invitan a la simbolización, representación y reconstrucción del territorio vivido. Los 6 estudios leídos que resaltan este tema consideran la niñez atravesada por procesos de construcción y reconfiguración social “a partir”, “con”, “desde” y “en” el territorio.

Para los estudios etnográficos con niños y niñas el tema *Comprensiones de los niños y las niñas* presenta una alta densidad (12 de 45). Al referirse a estas comprensiones la pretensión es aclarar el lugar de pensamiento, opinión y significado de los niños y las niñas, lo que exige entender la existencia de conceptos y teorías como: imaginario social (Galindo, 2014) y representaciones sociales, por ejemplo de la comida (Duque, 2004); los sentidos y significados: de vida (Weber y Sierra, 2005), sobre la escuela (Bonilla, 2008), sobre la experiencia migratoria (Duque 2004 y 2012); las comprensiones: del mundo (Ramírez y Escorcía, 2007; y Duque (2012), de la situación de institucionalización (Carreño, 2013); las dinámicas sociales políticas y culturales (Barbosa, Bertoli y Guerrero, 2016) como por ejemplo el mundo esmeraldero (Virgüez, 2014); los mitos y creencias de la sexualidad (Escobar, 2012).

Hay que reconocer otro tema como es el de *Prácticas sociales*, sobre el cual se encuentran 6 de 45 estudios. Este tema experimenta la influencia de contextos sociales y culturales que afectan la vida de sus miembros en cuanto a las maneras de verse a sí mismo, comprender a los otros y relacionarse con el mundo, pero, a su vez, son prácticas que pueden modificarse y en esa misma medida transformar a los sujetos que las portan. Las prácticas sociales contempladas en los trabajos investigativos colombianos son, por un lado, prácticas de consumo (de alimentos, de moda y de internet); por otro lado, son prácticas de uso -de internet- y cotidianas); y finalmente, son prácticas escriturales. Todas ellas son reveladoras de tradiciones, se diversifican con el tiempo, permiten la emergencia de los procesos de hibridación y afectan las concepciones, representaciones y construcciones como sujetos de los niños y las niñas y como habitantes de territorios.

Con relación a la diferenciación e inclusión individual y social se incluye el tema *Niños con una situación cultural y permanente* con 3 trabajos sobre: autismo, sordera y discapacidad física, dado su interés por escudriñar en los procesos de integración e inclusión educativa y en las distintas alternativas para lograrla de las que forman parte en forma colaborativa las propuestas hechas por los mismos sujetos participantes en

tanto su experiencia de discapacidad física les permite reflexionar, ser crítico, leer el contexto y sugerir. El lugar de la escuela admite cuestionamientos, pero también posibilidades de futuro que recorren la innovación y reinención en el reconocimiento de seres iguales pero diversos, libres y en relación permanente con “el otro”, con capacidad para situarse en medio de la diversidad de visiones y maneras de estar.

Otro tema sobre el que se escribe en dos estudios recensados es el de *Sexualidad*. El primero devela los sentimientos y pensamientos de jóvenes madres que participan y se benefician de un proyecto o programa de gobierno sobre la política pública de Infancia y Adolescencia. El segundo, indaga por el significado de ser mujer en una comunidad indígena. Ambos ponen de presente las tensiones existentes entre las voces de las mujeres participantes y, en un caso, la política pública a propósito del embarazo adolescente y, en el otro, los entramados sociales y culturales de la comunidad a propósito del ciclo de fertilidad femenina. Cabe decir, a propósito de este tema, que las mujeres se constituyen en grupo poblacional sometido a condiciones de subalternidad por la tradición cultural de manera que la investigación contribuye a elevar su voz y perfilar posibilidades emancipatorias con respecto a las condiciones que más las oprimen; y, como reflexión es importante considerar que a ello contribuye la investigación etnográfica colaborativa.

Un tema más que se encuentra en las investigaciones analizadas es *Política pública*, sobre el cual se ubicaron 4 trabajos, ya sea porque se refieren a programas de política de los que hacen parte o en los que se encuentran institucionalizados, o a experiencias y significados que otorgan a la política. En el primer caso se encuentran dos trabajos: el primero de ellos destaca los sentidos atribuidos a la protección infantil proporcionada en una institución que interna niños y niñas (arrebatados de sus familias). El otro estudio trata de los significados atribuidos por niños y niñas desvinculados del conflicto armado a la acción estatal de reinserción y desvinculación que caracteriza al programa de reinserción. En el segundo caso, el de las experiencias y significados de los niños y niñas sobre la política, es necesario referir el estudio que trata de la comprensión y vivencia de los derechos humanos y ambientales en el marco del derecho a la educación y, simultáneamente, la investigación que indaga las experiencias de madres adolescente partícipes de un programa de política (Madres gestantes y lactantes) sobre la política pública de infancia y adolescencia.

Ahora bien, 11 de los 45 estudios se dedican a mostrar el tema *Metodología*, a través del énfasis puesto en la puesta en escena de los enfoques, los abordajes metodológicos y los

desarrollos prácticos con los que el estudio etnográfico se realizó. En este sentido, los trabajos aluden primero a los enfoques: etnográfico (Galindo, 2014; Ramírez y Escorcia, 2007; y Guerrero y Brenner, 2013), etnográfico colaborativo (Alvarado et al., 2013; Peña et al., 2013; Milstein y Guerrero, 2014; y Guerrero y Brenner, 2013), etnográfico virtual (Arévalo, 2014), etnográfico escolar (Gómez, 2013; y Guerrero y Brenner, 2013), participativo (Duque, 2010; y Guerrero y Brenner, 2013) y de acción (Ramírez y Escorcia, 2007). En segundo lugar, el proceso metodológico contempla: ingreso a campo (Barbosa, Bertoli y Guerrero, 2016; y Guerrero y Brenner, 2013) y consulta a niños y niñas (Guerrero y Brenner, 2013). En tercer lugar, los documentos muestran una reflexión sobre las técnicas o estrategias que median la construcción de conocimiento y la participación y colaboración: prácticas y producción artística escolar (Peña et al., 2013) y foto-narrativa (Guerrero, 2011). Cuarto, se menciona el lugar del investigador y su reflexividad (Milstein y Guerrero, 2014; y Guerrero y Brenner, 2013). Finalmente, se exponen y argumentan las implicaciones metodológicas y éticas de la investigación (Gómez, 2013; y Guerrero y Brenner, 2013).

Para cerrar este apartado vale la pena mencionar el tema *Derechos* que incluye un trabajo (Londoño et al., 2015) en el cual se contempla: derechos humanos y ambientales, el entendimiento y la vivencia de los derechos, los discursos y las narrativas sobre los derechos, las prácticas relacionadas con los derechos y el derecho a la educación.

### **Concepciones de infancia en las investigaciones con NNJ**

Un breve recorrido histórico de las concepciones de infancia en el país sirve de marco a la exposición de los hallazgos resultantes de la lectura de los documentos incluidos en el estado del arte.

#### **Recorrido histórico**

La manera de concebir a la infancia en el campo investigativo en Colombia ha estado influenciada por las concepciones dominantes en la política internacional y por las prácticas culturales que han caracterizado la relación que establecen los adultos con esta población. No obstante, son los movimientos sociales los que han contribuido a renovadas concepciones en la política pública. Así, tales concepciones se han transformado de una mirada de los niños y las niñas como seres pasivos, incompletos,

imperfectos y dependientes, a una comprensión de ellos y ellas como sujetos de derechos y como seres activos en su propio desarrollo.

Resulta valioso realizar un breve recorrido histórico por las transformaciones de la noción de niño y niña en el país y cómo ellas ha permeado el ámbito de la política pública, contribuyendo a una nueva idea que se hace visible en las investigaciones recensadas.

A nivel mundial y en una primera instancia, es a partir de los movimientos promovidos por organizaciones no gubernamentales que se abre el debate relacionado con los derechos de la infancia. Así surge la Declaración de Ginebra en 1924 que explicita por primera vez los derechos de los niños y las niñas, a partir de la iniciativa de la inglesa Eglantyne Jebb. Los derechos enumerados son los siguientes:

- 1. El niño ha de ser puesto en condiciones de desarrollarse de una manera normal, material y espiritualmente.*
- 2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser estimulado; el niño desadaptado debe ser reeducado; y el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados.*
- 3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.*
- 4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida, y debe ser protegido de cualquier explotación.*
- 5. El niño debe ser educado en el sentimiento de que tendrá que poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos".* (Bofill & Cots, 1999, pág. 14)

Esta declaración se constituyó en un paso fundamental para la definición de los derechos que hoy se reconocen a niños y niñas. Es de resaltar que, acorde con el contexto histórico, en este documento se asume una noción de niño como ser dependiente que se define por sus necesidades y lo enmarca en un escenario polarizado de normalidad y anormalidad.

Posteriormente, la Asamblea General de las Naciones Unidas firmó la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, en la que se considera que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959, pág. 2). En frase se evidencia su concepción de niño como un ser incompleto y, de nuevo, como dependiente y necesitado.

En la década del 60, ya en el contexto colombiano las nociones sobre la infancia se encontraban permeadas por aquellas predominantes en el ámbito internacional. En

nuestro país, los documentos oficiales que aludían a estas concepciones correspondían al sector educativo, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, orientado a temas de protección infantil y educación en los primeros años de vida (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

A mediados de los años 80 comienzan a aparecer importantes transformaciones en estas nociones por el trabajo realizado desde el Ministerio de Educación sobre la teorización del desarrollo infantil. En estos avances se evidencia el surgimiento de una noción de niño como ser autónomo y creador.

En el año 1989, el Gobierno Nacional expide la Ley 2737 o Código del Menor, en el cual continúa prevaleciendo la misma noción de los años 60 y donde se hace énfasis en la importancia de los niños y las niñas por ser el *futuro de la sociedad*.

Ese mismo año, en el ámbito internacional sucedió un hito histórico para la niñez, se firmó la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificada por el Estado Colombiano a través de la ley 12 de 1991 y por la nueva Constitución Nacional (UNICEF, 2006). Esta convención se constituye en el más importante marco ético y político para los países que la ratificaron en lo referido a la garantía de los derechos de niños y niñas y la puesta en marcha de estrategias orientadas a tal fin. Esta convención también aporta la noción de niño como sujeto de derechos y los principios básicos para la garantía del ejercicio de éstos, los cuales son: no discriminación, igualdad, universalidad, integralidad, interés superior del niño, prevalencia, corresponsabilidad y participación.

A pesar de los avances en la legislación, hasta el año 2006 se reemplaza en Colombia el Código del Menor por la Ley 1098 o Código de la Infancia y la Adolescencia (UNICEF, 2007). En este nuevo código la noción de niño y niña se transforma radicalmente. Ahora el niño es concebido como titular de derechos, con capacidad para participar e incidir en su entorno y con autonomía progresiva. Un niño situado en un contexto socio-histórico y cultural que influye en la definición de sus características de personalidad y de desarrollo, así como en los escenarios donde se desenvuelve su vida. En este documento, el niño deja de ser *menor*, dependiente e incompleto, para pasar a tener todas las características que supone el ejercicio de la ciudadanía.

Con posterioridad, el Gobierno Nacional expide el Documento Conpes Social 109 o Política Pública Nacional de Primera Infancia *Colombia por la Primera Infancia*, en el año 2007, y la Ley 1804 o Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia *De Cero a Siempre*, en el año 2016. En estos documentos surgen nuevas

modificaciones en la concepción de niño y de niña donde se evidencia su capacidad de incidencia en el propio desarrollo integral y donde se explicita su importancia para la sociedad no solo por ser futuro, sino también por ser *presente* (Conpes Social 109, 2007).

Actualmente La Estrategia De Cero a Siempre, hoy política pública, afirma:

*La Estrategia está edificada con la convicción de que las niñas y los niños son ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos. Como se verá, esta concepción tiene implicaciones concretas tratándose de la atención integral que se les brinde y da un sello particular a la Estrategia; es tarea de quienes son responsables de su desarrollo integral velar porque cada decisión y cada actuación esté signada por esta perspectiva de la primera infancia, (CIPI, 2013: 99).*

### **Concepciones de infancia de los investigadores colombianos**

Tras realizar este sucinto recorrido histórico sobre la transformación de las concepciones de infancia en Colombia, es menester hacer referencia concreta a aquellas subyacentes en las investigaciones etnográficas revisadas en este estado del arte.

Es importante anotar que las concepciones aludidas en este apartado corresponden a la interpretación de los trabajos hecha por el equipo de RIENN y no a la intencionalidad de los investigadores al desarrollar sus estudios. En este sentido, se leyeron atentamente los documentos para identificar la noción de niño y de niña manejada por el investigador en un plano práctico; esto quiere decir que se identificaron las nociones que podían vislumbrarse en la práctica investigativa, los objetivos, el desarrollo metodológico y las conclusiones, así como en lo explicitado por el investigador como su noción de infancia, en los casos en así se hacía. Por ello también puede suceder que en algunos trabajos se hace una referencia concreta a esta noción de acuerdo a una orientación como la de la política pública, pero no se corresponde con la realidad de la práctica investigativa.

Siendo así las cosas, en este apartado no se hace referencia a las concepciones de infancia que los investigadores encontraron como subyacentes a las relaciones establecidas con NNJ en las comunidades y los territorios donde desarrollaron sus estudios. Por el contrario, la intención es visibilizar la concepción del propio investigador en el ejercicio investigativo.

En este orden de ideas, se encontró que la mayoría de los investigadores conciben a los niños y las niñas como actores *sociales y como sujetos políticos*, como se observa en 30

de los 45 estudios. Este primer hallazgo se encuentra en coherencia con las últimas tendencias orientadas por la política pública y las promovidas desde las disciplinas que jalonan los estudios etnográficos con la infancia, tales como la antropología, la sociología y la educación, principalmente. De esta manera, se entiende que NNJ ejercen un rol activo en la interacción con los demás en su comunidad y que este rol les permite posicionarse en el marco de las instituciones y escenarios donde transcurre su vida. Un claro ejemplo de esta manera de ver la infancia se observa en el estudio de Alvarado et al. (2013), donde ellos y ellas se posicionan en la escuela frente a los discursos sociales que imperan sobre el significado de ser mujer en el contexto escolar.

Otra noción importante sobre infancia y que se encuentra muy relacionada con la anterior es la visión del niño y la niña como *sujeto de derechos*. Esta concepción se encuentra igualmente permeada por el discurso de la política actual y se explicita en 8 de las investigaciones, sobre todo en aquellas cuyos objetivos se relacionan de manera directa con la temática de los derechos, como es el caso del estudio “Derechos humanos y ambientales en los colegios oficiales de Bogotá. Estudio con escolares de los ciclos 3, 4 y 5” (Londoño Cancelado et al., 2015).

Otra categoría encontrada es aquella referida a la comprensión del NNJ como *sujeto que construye su propia identidad y subjetividad*. Esta concepción se relaciona estrechamente con aquella del niño como actor social, como sucede en 22 investigaciones. Un ejemplo es el estudio de Mazo (2016), dado que en este estudio los niños y las niñas generan diferentes procesos que les permiten interpretar su realidad y reconfigurar su subjetividad en términos de la relación que establecen con ella; en este caso específico, ellos y ellas se valen de la escritura para expresar sus cuestionamientos y pensamientos sobre la realidad, por lo que se convierten en productores de sí mismos y de realidades y no solo reproductores culturales.

Esta noción del NNJ que reconfigura su propia identidad y subjetividad se encuentra muy relacionada con su comprensión como *agente*, es decir, como un sujeto capaz de empoderarse en su contexto inmediato y agenciarse para transformarse a sí mismo y a su entorno inmediato a través de la toma de decisiones y un actuar concreto, la cual se encuentra en 20 estudios. Esto sucede con los niños y las niñas participantes en el estudio “Huellas de agencia develadas a través de las prácticas artísticas durante el proceso de investigación etnográfica en una escuela primaria rural” (Peña et al. 2013). En este estudio ellos y ellas lograron expresar a través del arte diferentes procesos de agenciamiento que habían vivido a lo largo de sus vidas, manifestando las decisiones

tomadas y las acciones hechas que contribuyeron en la modificación de sus condiciones inmediatas y de su percepción sobre sí mismos.

En la misma línea de comprensión de la infancia, se encuentra la visión de NNJ como *transformadores de cultura*. En esta concepción él y ella generan procesos de agenciamiento que van más allá de su entorno y condiciones inmediatas, pues logran impactar a su comunidad y tener una mayor incidencia en su cultura, como se observa en 10 estudios. Un ejemplo se observa en el estudio “La etnografía colaborativa, una alternativa metodológica para comprender la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas del Movimiento Gestores de Paz en Colombia” (Barbosa, Bertoli y Guerrero, 2016), en el cual se evidencia una organización social de niños y niñas que logra transformar las dinámicas comunitarias por efecto de su hacer planeado y organizado.

Esta misma investigación resulta ser un claro ejemplo de otra concepción de NNJ: como *habitante y constructor de su propio territorio*, dado que sus acciones concretas y la dinamización de nuevas relaciones en la comunidad hacen que el territorio mismo se reconfigure y que sea experimentado de modos diferentes. Esta categoría se presentó en menor medida, tan solo en 8 de los 45 estudios, pero resulta igualmente importante por referir concretamente el impacto del accionar del niño en su contexto.

De la misma manera, se observa que el NNJ transformador de cultura, agente y configurador de su propia identidad y subjetividad, en muchos casos se encuentra *en situación estructural de vulnerabilidad social*. En las investigaciones incluidas en este estado del arte se encuentran 14 documentos, pero pueden mencionarse como ejemplos importantes, los estudios: “Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia” (Guerrero, 2011) y “Cicatrices en mi piel. “Los niños de la calle se fotografian a sí mismos” (Weber y Sierra, 2005). En estas investigaciones, las situaciones de vulnerabilidad relacionadas con el desplazamiento forzado por la violencia y la habitabilidad en calle no constituyen a los niños y las niñas en víctimas; por el contrario, hacen que se conviertan en agentes cuyo accionar tiene una clara incidencia en su entorno, por lo que no se perciben a sí mismos como sujetos “vulnerables”. Así, se evidencia que las vidas de estas infancias están en gran medida determinadas por esas situaciones particulares en las que se encuentran, pero los niños y las niñas no son el resultado de esas situaciones.

Esta concepción de niño y de niña es completamente contraria a aquella en la que él y ella sí son concebidos como un ser *vulnerable, excluido e invisible* por encontrarse en alguna situación de vulnerabilidad o de desventaja, como si se tratase de una condición inherente al sujeto mismo. En el rastreo realizado, solo en una investigación subyace este tipo de concepción (Ramírez y Escorcía, 2007). En este mismo orden de ideas, la victimización del niño por alguna condición particular y su comprensión como un niño *etiquetado*, por ser definido solo desde esa condición particular (como una discapacidad) se presenta en dos de los estudios abordados (Camacho, 2015; y Ramírez y Escorcía, 2007). En estas investigaciones la referencia al NNJ y la definición de su relación con los demás está determinada por su condición particular, por lo que se torna una práctica contradictoria con el discurso incluyente y de derechos que se pretende profundizar. Éstas dos últimas maneras de concebir algunas infancias se presentan rara vez en los estudios etnográficos en Colombia por razones que ya se han mencionado antes, por la transformación de las nociones en la política pública y por la mirada disciplinar de la antropología, la sociología y la educación sobre los NNJ, las cuales se enmarcan con mayor frecuencia en este enfoque. Lo anterior no quiere decir que en Colombia no se realicen investigaciones que se basen en este tipo de concepciones, lo que sucede es que no se prestan fácilmente para una mirada etnográfica de la infancia y mucho menos colaborativa. Esto se aclara debido a que muchas investigaciones sobre la infancia se realizan desde los campos de la Psicología no social y la medicina u otras ciencias relacionadas donde estas nociones de vulnerabilidad hacen mayor presencia.

Al retomar la concepción de niño y de niña que configura su propia identidad y subjetividad en una situación estructural de vulnerabilidad, en varias oportunidades se evidencia un *niño con memoria*, como sujeto que reelabora su propio pasado (en los estudios de Peña et al., 2013; Weber y Sierra, 2005; Gómez, 2013; Guerrero, 2011; Duque, 2010; y Guerrero y Tinkler, 2010). Un claro ejemplo es el presentado en “Refugee and displaced youth negotiating imagined and lived identities in a photograph-based educational project in the United States and Colombia” (Guerrero y Tinkler, 2010). Este tipo de estudios cobra relevancia al ofrecer una nueva mirada del NNJ como actor social y sujeto activo en su propia vida y contexto. Esta importancia se debe a que en la política pública, en un principio, el niño siempre se vio como el futuro de la sociedad. Tras las modificaciones de las concepciones de la infancia, en la actualidad se hace énfasis en que los niños y las niñas no solo son el futuro de la sociedad, sino que también son presente y que viven en un aquí y un ahora fundamental

para sus propias vidas y las de sus familias. Pero hasta ahora la política pública no ha valorado a NNJ como sujetos que también tienen un pasado y que se han configurado como son por lo que han vivido. En estudios como el presentado, los niños tienen la capacidad de reflexionar sobre sus propias circunstancias de vida en el pasado y esas circunstancias los han llevado a su situación actual de ser y de estar en el mundo. Al parecer, los estudios relacionados con NNJ en alguna situación estructural de vulnerabilidad son los que logran exaltar esta nueva noción de infancia, aunque también se alcanzan a hacer visibles estas comprensiones en un estudio como “Huellas de agencia develadas a través de las prácticas artísticas durante el proceso de investigación etnográfica en una escuela primaria rural” (Peña et al., 2013), donde no solo es una situación socialmente crítica la que le da la posibilidad al niño de repensar su pasado, sino también sus vivencias en circunstancias comunes.

En coherencia con esta categoría del niño con memoria, se encuentra el NNJ como *sujeto con emociones y afectos*, donde reelabora sus propias experiencias emotivas relacionadas con el dolor, la tristeza, el miedo, la muerte, la felicidad, etcétera. A partir de estas reelaboraciones los NNJ se expresan, se comunican con otros y construyen experiencias de vida significativas para su propia identidad y subjetividad. Se presentan 10 investigaciones que ejemplifican esta noción, una de éstas es el estudio “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 postconflicto” (Gómez, 2013). En esta investigación los niños y las niñas reflexionan sobre sus experiencias pasadas con la muerte y las emociones que han experimentado en esos momentos, por lo que logran reconfigurar sus percepciones frente a los hechos violentos.

En este mismo sentido, los NNJ no sólo reelaboran sus propias emociones, también pueden ser considerados como *sujetos críticos, reflexivos y autónomos* que reelaboran sus percepciones sobre la realidad, las personas, los contextos, las situaciones y manifiestan sus opiniones frente a ello. Así las cosas, esta categoría se encuentra muy relacionada con aquella de niño como sujeto político y se encontró en los estudios de Galindo (2014), Milstein y Guerrero (2014), Mazo (2016), Barbosa y Bertoli (2016) y Rico (2016). Un ejemplo de esta concepción de infancia se evidencia en la investigación “Niños, niñas y jóvenes en movimiento. La configuración de la subjetividad política en la experiencia educativa y de participación política del movimiento gestores de paz” de Barbosa y Bertoli (2016), en la cual los niños y las niñas asumen una posición reflexiva

y crítica muy clara frente a sus condiciones sociales, lo que les lleva a organizarse y desarrollar acciones concretas que impactan su territorio.

Esta concepción de infancia se encuentra igualmente relacionada con una noción de NNJ como *sujeto cognoscente productor de mundos simbólicos*. Aquí, esta población es comprendida con la capacidad de pensar y de crear los significados que configuran sus propias realidades, lo cual se evidenció en 25 de los estudios etnográficos revisados. Seguramente, esta frecuencia se relaciona con la intención inherente a la etnografía de identificar la voz de los sujetos que aborda. En este sentido, la etnografía posibilita que los niños y las niñas den a conocer esos mundos que construyen por sí mismos, que los conectan con su contexto y con los demás y que le otorgan sentido a sus experiencias vitales. Hay muchos estudios que podrían citarse, pero puede hacerse referencia de manera particular a “El mundo minero: “una cosa peligrosa”. Haciendo etnografía con los niños de Mojarras en Tununguá-Boyacá” (Gamboa, 2014; y Virgüez, 2014) donde niños y niñas que trabajan en minas generan unas comprensiones y explicaciones sobre la muerte, el peligro y los encantos del miedo creando un mundo especial en medio de un contexto duro y hostil, que les permite ubicarse y reconocerse en ese lugar.

Los NNJ vistos como creadores de mundos y de significaciones, también pueden ser comprendidos como *sujetos co-constructores de conocimiento*. Esta particularidad es otorgada por la etnografía colaborativa, en la cual los NNJ participan activamente en las investigaciones, en el trabajo de campo y en la toma de decisiones, con mayor frecuencia, en un nivel metodológico. Esta noción se observa en 11 estudios, un ejemplo de lo cual se encuentra en “Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes” (Duque, 2010 y 2012), donde claramente los niños producen conocimiento y son reconocidos por su capacidad de aportar en las comprensiones importantes sobre ellos mismos, su situación, su comunidad y su contexto.

Cuando los NNJ son concebidos de esta manera, con posibilidad de transformar su cultura, como agentes críticos y reflexivos, también pueden verse con la capacidad de construir la política pública, es decir, como *sujetos de la política*. Solo uno de los estudios de los rastreados llegó a esta comprensión, se trata de “Cartografía de los sentidos” (Lara, 2010), donde la voz y el voto de los niños y las niñas son tenidos en cuenta para la formulación de la política pública local desde su conocimiento y experiencia del propio territorio.

Contraria a esta concepción se encuentra aquella en la que el NNJ es visto como *objeto de la política pública*, sin que exista ninguna incidencia de él y de ella en su

construcción, como sucede en el caso de “Maternidad en tensión. Experiencias de madres adolescentes frente al programa ‘Madres gestantes y lactantes’ y la política pública de Infancia y adolescencia” (Castillo, 2012) en el cual ellas logran manifestar su postura crítica frente a la política, pero no tienen ninguna repercusión en ese nivel.

De otra parte, también puede observarse en algunas investigaciones como la infancia se asume según el rol que le es asignado en un contexto específico. Esto sucede con cierta frecuencia en el caso de la escuela, donde el niño y la niña son vistos únicamente como *estudiantes*, como si su ser en el mundo dependiese del rol que adquiere en ese escenario y donde el análisis de su capacidad de ser, de hacer y de pensar solo se limita a las posibilidades allí brindadas en tanto alumno. Esta visión se encuentra en 4 estudios (Bonilla, 2008; Londoño et al., 2015; Gómez, 2013 y Bustamante et al., 2012); al tomar como ejemplo en el estudio de Bustamante et al. (2012), se muestra cómo la corporeidad de niños y niñas de quinto grado de básica primaria es comprendida dentro de los límites impuestos por la escuela.

Otra categoría que es analizada en el contexto escolar es la de NNJ como *subalternos*. El único estudio que devela esta concepción es “‘Porque todas tenemos una historia que quizás a nadie importe’: reflexión sobre subalternidad y cotidianidad escolar” (Riveros, 2015), donde se analiza la escuela como un escenario generador de dinámicas subalternas desde diferentes aspectos como raza, género, clase, sexualidad, etcétera. En esta investigación los jóvenes manifiestan las percepciones que tienen con respecto a estas posiciones subalternas que tienen que asumir en la escuela.

Por otro lado, se encuentra en 3 estudios una noción de NNJ como *consumidores* (Galindo, 2014; Granados, 2010; y Hernández, 2014). Esta concepción contempla a la infancia desde dos orillas: una, como un consumidor que se limita a la reproducción cultural; y otra, en que el NNJ es consumidor activo de la cultura capitalista, pero elige de manera deliberada aquello que va a consumir y expresa las razones por las cuales lo hace.

De manera paralela, el NNJ como consumidor en el mundo capitalista también lo ha llevado a asumir un nuevo rol en la sociedad. Así, se evidencia una nueva concepción del NNJ como *actor virtual y digital* por su constante interacción con las nuevas tecnologías. Tradicionalmente se han estudiado las infancias en escenarios como el hogar, la escuela, el barrio y el espacio público, pero poco se ha incursionado en los nuevos escenarios virtuales donde niños, niñas y jóvenes interactúan constantemente. Ésta es una nueva realidad en la que se mueve el NNJ, donde se configuran sus

subjetividades de maneras diferentes y se establecen otro tipo de relaciones y dinámicas sociales. Tres estudios de los identificados se ocupan de abordar esta nueva noción de niño (Arévalo, 2014; Hernández, 2014; y Lizarazo, 2012), uno de ellos es “La etnografía virtual en una investigación con niñas” (Arévalo, 2014), donde se sitúan los tipos de relaciones sociales que se establecen en los medios virtuales y cómo estos ejercen influencia en las interacciones interpersonales en otros escenarios.

Desde otra perspectiva, se vislumbran con menos frecuencia, pero es de suma importancia destacarlo, otras concepciones de infancia que se alejan mucho de las ya mencionadas, por la naturaleza misma del contexto sociocultural en donde se desarrollan las investigaciones. Una de ellas es el *niño fuerte*, la cual se evidencia en el estudio “Cuerpos endurecidos y cuerpos protegidos. Prácticas y rituales en el orden corporal de los niños afrodescendientes del Pacífico Colombiano” (Arango, 2014). Esta categoría hace referencia a un niño que es fuerte y ha de criarse fuerte, dada la perspectiva corporal y espiritual que portan las prácticas y tradiciones culturales de la comunidad chocoana a partir de su cosmovisión.

En este mismo estudio y en “La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo y Ticuna del Amazonas” (Díaz, 2010) se evidencian otras concepciones de infancia. Una de ellas es *el niño y la niña de la comunidad*, en la que se entiende que el niño no es un ser aislado del grupo de pertenencia en que se concibe y nace, sino que hace parte de un cuerpo colectivo, le pertenece a ese cuerpo que es la comunidad; el niño y la niña son de todos y entre todos se generan lazos de solidaridad para contribuir en su crianza haciendo que esta visión se traduzca en comportamientos naturales para la vida y el desarrollo infantil. Esta concepción también se encuentra en contextos culturales particulares que definen en los que se llevaron a cabo los estudios.

La otra concepción identificada en esos dos estudios (Arango, 2014; y Díaz, 2010) es la del *niño y niña situado socio-históricamente*, en la cual se comprende que su ser y estar en el entorno se encuentra definido por las prácticas culturales, las condiciones sociales de su comunidad, la cosmovisión y el momento histórico que atraviesa. En estas concepciones de infancia se encuentran implícitas visiones que dan lugar a categorías como *diversidad*, que materializa contextos distintos a los suelen ser investigados cuando se aborda la infancia, visibilizando así otras infancias y sus realidades.

En conclusión, se observa que las nociones de niño, niña y joven son muy diversas y complejas, como tan diversas y complejas son las realidades de ellos y ellas y las

relaciones que establecen con su entorno, con los demás y consigo mismos. Bien podría realizarse un estudio etnográfico colaborativo para caracterizar la magnitud y las implicaciones de cada una de las concepciones mencionadas, para así lograr nuevas comprensiones sobre el significado del ser, estar, saber y hacer en el mundo y las implicaciones que ello tiene para la vida social.

### **Consideraciones finales**

Tras realizar el análisis de los estudios identificados para este estado del arte, se llega a las siguientes conclusiones:

1. En Colombia, en el campo de la investigación en infancia, la perspectiva etnográfica no ha sido un campo predominante y, en específico, la etnografía colaborativa ha sido muy poco explorada, por lo que se constituye en un campo aún en construcción.
2. En Colombia la investigación en infancia continúa fuertemente influenciada por las perspectivas tradicionales que han construido una mirada médica y psicológica de los niños y las niñas que propenden abordajes universalistas de la infancia.
3. En los últimos quince años se evidencia un creciente interés por visibilizar la voz de niños y niñas en este campo investigativo. Si bien las metodologías empleadas en los trabajos con esta intencionalidad tienden a ser participativas, no se centran en la construcción conjunta y la colaboración con los niños y las niñas.
4. La presencia de lo etnográfico en los estudios identificados se presenta en cuatro grandes tendencias: Primera, en la mayoría de los estudios se define lo etnográfico a partir de las fuentes que usan. Segunda, lo etnográfico se comprende en el proceso metodológico. Tercera, la mayoría de los estudios no se autodenominan como etnografías, pero lo que hacen podría ser entendido como etnográfico. Cuarta, se encuentran estudios que se denominan etnografías sin hacer evidente el por qué o qué es aquello que lo hace etnográfico.
5. Se encontraron dos tendencias de la investigación etnográfica colaborativa con niños y niñas. Una de ellas se refiere al trabajo conjunto que se desarrolla con ellos y ellas en el trabajo de campo. En este sentido, se diseñan de manera conjunta las acciones y las actividades que se llevan a cabo en campo. La otra tendencia, la más predominante, tiene que ver con la influencia que tienen los niños y las niñas en las decisiones que toman los investigadores con respecto a las metodologías o las interpretaciones que se hacen de la información obtenida. Muchas veces los niños y las

niñas no tienen la posibilidad de tomar decisiones de la mano con el investigador, pero su perspectiva es fundamental para las decisiones que él toma, por lo que su rol es fundamental en la construcción de conocimiento y las reflexiones que se hace sobre este tipo de investigación.

6. Los temas que más se destacan en las investigaciones etnográficas con niños y niñas son las siguientes: Educación y pedagogía, identidad, socialización política, comprensiones de los niños y las niñas, metodología, cuerpo, niñez y conflicto, territorio, niños y niñas en situación de vulnerabilidad, prácticas sociales, pedagogía y educación inicial, infancia, política pública, emociones, niños y niñas con una situación particular permanente, sexualidad, derechos y memoria.

7. Con respecto a las concepciones de infancia que subyacen a los estudios, se observa que en el discurso es preponderante la noción de infancia que se idealiza en la política. Al leer con mayor detenimiento las decisiones que toman los investigadores, en las metodologías en campo y en los procesos de interpretación de la información, surgen otras características de aquello que ellos realmente conciben como niño y como niña. Las concepciones identificadas que se encuentran en coherencia con la política pública son las siguientes: el niño como actor social y político, sujeto de derechos, situado socio-históricamente y constructor de política pública.

8. Se evidencian nuevas formas de concebir a la infancia, las cuales resultan muy interesantes para ser abordadas con mayor profundidad, dado que son escasamente exploradas en los estudios. Estas nuevas concepciones son: niño y niña como sujeto cognoscente productor de mundos simbólicos, constructor de su propia subjetividad e identidad, agente, co-constructor de conocimiento, productor y transformador de cultura, niño y niña en situación estructural de vulnerabilidad social (no vulnerable en sí mismo), sujeto con emociones y afectos, habitante constructor de su propio territorio, niño y niña con memoria, sujeto crítico reflexivo y autónomo, actor virtual y digital, sujeto consumidor, niño y niña de la comunidad y niño fuerte.

9. A pesar de existir nuevas concepciones que se acercan a la capacidad de niños y de niñas de ser agentes sociales activos, también se identifican otras que se acercan a nociones tradicionales en las que los niños y las niñas se encuentran en posiciones de pasividad y de dependencia del adulto. Este tipo de nociones se encontraron en menos estudios y son las siguientes: Niño y niña como subalterno, sujeto vulnerable, excluido e invisible, etiquetado y objeto de la política pública. Estas concepciones se evidenciaron en algunos investigadores en su abordaje metodológico e interpretativo, lo

cual los distanció claramente de su intención investigativa inicial colaborativa y/o participativa.

### Referencias bibliográficas

- ACOSTA, A. y KATTAH, F. (2002). Hacia la construcción de una política de infancia y adolescencia. Bogotá: Cinde.
- ANDERSON, P. (2000). Children as Researchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology. En P. Christensen & A. James. (Eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (pp. 241-257). New York: Routledge Falmer Press
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (1959). Declaración de los Derechos del Niño.
- BÁCARES, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Lima: Ifejant.
- BOFILL, A., & COLS, J. (1999). *La declaración de Ginebra: Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Barcelona: Comissió de la Infància de Justícia i Pau.
- BOYDEN, J. & ENNEW, J. (1997). *Children in focus-A manual for participatory research with children*. Stockholm: Save The Children.
- CASAS, M. (2008). Etnografías made in USA: rastreando metodologías disidentes. [En línea]. Disponible en: <http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/130302Casas-Cortes.pdf> Recuperado: Octubre 17 de 2016.
- CINDE (2013). Jóvenes investigadores en infancia y juventud desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados. Manizales: Centro Editorial CINDE-Childwatch-Universidad de Manizales.
- COMISIÓN INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA (2016). Lineamiento técnico de salud para la primera infancia. [En línea]. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/7.De-Salud-en-la-Primera-Infancia.pdf>. Recuperado: Octubre 17 de 2016.
- CONPES SOCIAL 109. (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia. Colombia por la Primera Infancia. Bogotá.
- 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.
- GALLAGHER, L.A. y GALLAGHER, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through “participatory methods”. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- GARCÍA, S., RODRÍGUEZ, C., SÁNCHEZ, F. y BEDOYA, J. (2015). La lotería de la cuna: La movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia. Bogotá: CEDE, Universidad de los Andes.
- GEERTZ, C. (1990). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- 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.

- JAMES, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potenciales. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- JAMES, A. y PROUT, A. (Ed.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge Falmer Press.
- JIMÉNEZ, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En: La práctica investigativa en ciencias sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf> Recuperado: Octubre 17 de 2016.
- KELLETT, M. (2005). Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century? Paper escrito para Economic & Social Research Council National Centre for Research Methods. Recuperado de <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>
- 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. (2015). Etnografía con niños y niñas. Oportunidades educativas para educadores. En Espacios en Blanco. Revista de Educación. Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744011> Recuperado: Octubre 17 de 2016.
- MILSTEIN, D. y GUERRERO, A. (2014). La investigación etnográfica, las infancias y los derechos de los niños y las niñas: un ejercicio de desnaturalización y reflexividad. En: Pensar las infancias: realidades y utopías. Bogotá: Universidad Javeriana.
- MILSTEIN, D., CLEMENTE, A, DANTAS-WHITNEY, M., GUERRERO, A.L., & HIGGINS, M (2011). Entre espacios y tiempos compartidos: Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Buenos Aires: Editorial Miño Dávila.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentidos de la Educación Inicial. Documento No. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: MEN.
- OSPINA, N. y MARTÍNEZ, J. (2014). Configuración de la subjetividad en las infancias invisibilizadas: el interrogante de la ciudadanía de los niños y niñas menores de tres años privados de la libertad.
- PACHÓN, X (2007), "La casa de corrección de Paiba en Bogotá". En: Pablo Rodríguez (coord.), *Historia de la infancia en América Latina*, (323-339). Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- PACHÓN, X. (2009). ¿Dónde están los niños? *Maguaré*, 23: 433 - 469.
- PUNCH, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3), 321-41.
- PUYANA, Y. (1999). Quiero para mis hijos una infancia feliz. Socialización y cambio en torno a las representaciones sociales sobre infancia. En: *Revista Nómadas* No.11 p.138-145.
- 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.
- 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.
- SALAZAR, M.C. (1988a). Los vaivenes de la política social del Estado, el caso de los Hogares Infantiles del ICBF. *Revista del Departamento de Educación Pre-escolar* 4(6): 17- 22.

- SALAZAR, M.C. (1988b). Child labourers in quarries and brickyards of Bogotá. En A. Bequele y J. Borden, *Combating child labour*. ILO, Geneva.
- SALAZAR, M.C. (1990). "El trabajo infantil en Colombia. Canteras y chircales de Bogotá" En: A. Bequele y J. Bogden (Eds.) *La lucha contra el trabajo infantil*. Ginebra: OIT.
- SALDARRIAGA, O. & SÁENZ, J. (2007). La construcción social de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En P. Rodríguez & M. E. MANARELLI, (Ed.). *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 389–415). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- UNESCO (2010). Educación, juventud y desarrollo. Acciones de la Unesco en América Latina y el Caribe. Chile: OREALC.
- UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Madrid: Unicef Comité Español.
- UNICEF. (2007). *Código de la Infancia y la Adolescencia Versión Comentada*. Bogotá: UNICEF.
- Universidad del Valle (2010). *Apuesta por la infancia en Colombia*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- 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)
- WOODHEAD, M. & FAULKNER, D. (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. En P. Christensen & A. James. (Ed.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (9-36). New York: Routledge Falmer Press.

## Capítulo Ecuador.

### Panorama de investigación etnográfica con niños, niñas y adolescentes

María Verónica Di Caudo

Daniel Llanos Erazo

Sara Madera

María Fernanda Solórzano

#### Introducción

Este capítulo presenta el trabajo de mapeo desarrollado en Ecuador. En primer lugar, damos cuenta de nuestro recorrido como grupo de investigación para realizar el proyecto. Luego ofrecemos una breve trayectoria de la disciplina antropológica y del trabajo con niños y jóvenes en este país latinoamericano. Mostramos los hallazgos de trabajos que incluimos en este panorama de investigaciones con enfoque etnográfico que incluyeron a niños, niñas y adolescentes como interlocutores durante el trabajo de campo. Finalmente, planteamos breves conclusiones.

Organizamos el trabajo en distintas fases y momentos que se vieron atravesados por cambios personales y profesionales. Éramos un equipo diverso en cuanto a formación pero ya habíamos compartido tareas y trabajos juntos<sup>28</sup>. En mayo y junio del 2016, realizamos la primera etapa dedicada a planificar la tarea, compartir lineamientos del proyecto, tiempos de ejecución y objetivos a corto y mediano plazo. Utilizamos la planilla de relevamiento de uso colectivo como un instrumento para sistematizar las búsquedas y hallazgos. Con la segunda etapa comenzó el trabajo fuerte y concreto de búsqueda de textos para construir el estado del arte. Los términos de búsqueda utilizados fueron: *etnografía, niños, niñez, adolescencia, juventud, Ecuador, investigación*. Se descartó “*etnografía colaborativa*” porque no arrojaba resultados cuando quedaba asociada a *Ecuador*. El criterio utilizado fue la experticia de cada

---

<sup>28</sup> Verónica era Pedagoga, tenía una Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades y tanto en esta como en su tesis doctoral se había conectado con la etnografía y la antropología. Asimismo, había realizado investigaciones con niños y jóvenes. Sara se había graduado recientemente de Licenciada en Filosofía y estaba iniciando su inserción laboral, pero había participado durante el 2014 junto a Verónica en un trayecto de una investigación. Fernanda era Comunicadora Social pero había incursionado en etnografía en su tesis de Maestría y era docente en la Carrera de Antropología. Daniel era sociólogo y pedagogo y se encontraba haciendo su tesis doctoral en temáticas de juventud. Sara había estudiado en la UPS y Daniel, Fernanda y Verónica trabajaban allí.

investigador con respecto a conocimientos, trabajos previos o trayectoria en el campo de la etnografía o de estudios con niños/niñas, adolescentes. Conocíamos bastante los libros publicados del campo antropológico y también las pocas revistas académicas del país dedicadas al campo de las ciencias sociales y de educación. Comenzamos la búsqueda en las bibliotecas de las universidades (repositorios, catálogos en línea) y determinamos en qué bibliotecas y bases de datos cada uno iba a trabajar, teniendo la hipótesis inicial que en Ecuador la mayor parte de información que necesitábamos buscar, la encontraríamos en universidades en el formato de tesis de grado y posgrado. Así, se realizó una primera selección de instituciones: Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y por supuesto, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Eran universidades con carreras vinculadas a las ciencias sociales y en particular a la antropología.

En un momento posterior, agregamos otro tipo de base de datos, catálogos editoriales, etc. que pudieran arrojarnos información. Revisamos bases de datos de instituciones públicas y privadas que trabajaban temas vinculados a niños/as y adolescentes: publicaciones de la Editorial universitaria Abya-Yala, ONGs, sitios de política pública internacional como UNESCO y revistas especializadas.

Sara revisó base de datos de la PUCE, la FLACSO y la UASB y espacios de ONGs: UNICEF Ecuador, Fundación Esperanza, Servicio Jesuita de Refugiados. En Fundación Quimera y Fundación Nuestros Jóvenes no se encontraron registros virtuales de investigaciones. Sara halló muchos reportes con datos sobre niños y jóvenes ecuatorianos, pero los datos cuantitativos preponderaban, como era de esperar en este tipo de informes. En algunos, aparecía la “voz” de algunos niños a manera de ilustración o testimonio. Fernanda se concentró en la UPS buscó trabajos de titulación de los estudiantes de la Carrera de Antropología y de Carreras afines como las Carreras de Educación Intercultural Bilingüe, Pedagogía, Comunicación Social y Psicología, además de una revisión bibliográfica en la editorial ABYA-YALA por su conocida trayectoria en publicación de textos antropológicos. A esto, le sumó un rastreo por Organismos de Cooperación en el país (ej. Ministerios del frente social, casa de atención y protección de la niñez, Consejos Cantonales de Protección de la Niñez y Adolescencia, Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, Secretarías de Juventud). Por su parte, Daniel rastreó investigaciones de algunos centros de investigación de la Flacso y de la UPS y tesis de la Maestría en Política Social de Infancia y Adolescencia

(UPS), relacionadas con nuestras temáticas de búsqueda. Verónica revisó repositorios de posgrado de la U. Andina y de la Flacso y publicaciones académicas, como por ejemplo revistas Antropología de la PUCE: *Antropología: Cuadernos de Investigación*, *Apachita*, *Ecuador antiguo*, *Arqueología Ecuatoriana*, *Kula*<sup>29</sup>, entre otras. Los temas arqueológicos y tradicionales de la antropología clásica eran los que llenaban estas publicaciones. En la UPS no había una publicación actual dedicada especialmente al campo Antropológico, pero igualmente se revisaron revistas y colecciones que incluían estudios de humanidades y sociales: *Alteridad*, *Sophia*. Esta búsqueda no arrojó resultados que se correspondieran con el tipo de investigaciones que estábamos mapeando.

En los primeros barridos se incluyeron muchos textos, cuya metodología estaba definida como “cualitativa” antes que etnográfica, esto porque de alguna manera los autores habían realizado un trabajo más cercano con los sujetos de investigación. Fuimos y vinimos consultándonos la pertinencia o no de su inclusión en el estado del arte. No siempre resultaba fácil dejar o sacar el texto. Ante la duda o la discrepancia de opiniones, optamos por incluirlo.

El querer comprender los por qué ciertas ausencias o la forma de encarar determinadas investigaciones, nos llevó a la decisión de contactar a algunos investigadores. Así fue que terminando el primer borrador del estado del arte, decidimos realizar entrevistas, efectivizadas entre octubre y noviembre del 2016. En la selección de entrevistados tuvimos en cuenta que el encuentro con nuestros interlocutores pudiera aportarnos datos al panorama antropológico y nos dieran razones que nos ayudasen a comprender presencias y ausencias en los materiales seleccionados. Contactamos posibles entrevistados, organizamos encuentros -físicos, telefónicos, virtuales, según las posibilidades en cada caso y a posteriori, organizamos y sistematizamos el contenido de cada entrevista en un texto. Finalmente, se cruzó el contenido de las entrevistas como insumo para escribir el presente capítulo. Las entrevistas se concentraron sobre todo en que los y las investigadores/as describieran aspectos del desarrollo de la antropología en

---

<sup>29</sup> La Revista Kula fue una iniciativa desarrollada por estudiantes de Antropología en el año 2007 que inicialmente estaba orientada a los estudiantes de Antropología Sociocultural, en esa etapa se publicaron 4 números, impresos en su versión física. Durante 5 años la publicación de la revista se suspendió, siendo retomada por un nuevo grupo de estudiantes en el año 2014. Se amplió la acogida de la revista a los estudiantes de Antropología y Arqueología por igual. Hasta la fecha se han publicado dos nuevos números y si bien aparecen cuestiones fuertes de etnografía, no hay trabajos con niños y jóvenes en los números existentes. Hay un sugestivo trabajo, pero como se presenta parece ser por ahora una descripción titulado *Etnografía de una joda: bapus bar*, escrito por Sebastián Mosquera en la Kula 6. (nov. 2015). Disponible en <https://kularevistantropologia.files.wordpress.com/2016/06/kula-no-6.pdf>

Ecuador (datos relevantes, algo para destacar, originalidad del proceso, postura del entrevistado ante este desarrollo de la disciplina); de la etnografía como método o como enfoque y sobre cómo fue ese proceso de producción en Ecuador (en qué campos, con qué intereses, desde qué instituciones); también preguntamos sobre el conocimiento, participación y/o investigación en alguna etnografía con niños y jóvenes y sobre el conocimiento de avances sobre investigación con enfoque colaborativo en Ecuador (en qué áreas, con qué sujetos).

De esta forma logramos concretar el diálogo con seis personas: José Juncosa (antropólogo argentino residente en Ecuador), Patricio Guerrero (antropólogo ecuatoriano); Lorena Campos (antropóloga y psicóloga ecuatoriana), Juan Botasso (sacerdote y antropólogo italiano residente en Ecuador), Kate Swanson (geógrafa canadiense que hizo trabajo de campo en Ecuador) y Fernando García (antropólogo ecuatoriano)<sup>30</sup>. Fue riquísimo el encuentro con estos interlocutores. Creemos que además de lo que acá comentamos de los frutos de estas entrevistas, queda un rico material para aportar al conocimiento sobre el desarrollo del campo en Ecuador desde la perspectiva de sus investigadores/as. En paralelo al contacto con los actores anteriores, dos de las investigadoras revisaron algunos artículos sobre el panorama de la antropología en el Ecuador. Tanto lo que nos contaron nuestros entrevistados como estas lecturas, nos permitieron entender algunas cuestiones puestas en juego, en lo que encontramos y en lo que no encontramos al hacer este trabajo, que comentaremos un poco más abajo, en apartado de hallazgos y conclusiones. La tercera fase de trabajo fue organizar la escritura de este capítulo.

### **La antropología en el Ecuador, sus trayectorias**

Para abordar la trayectoria de la Antropología en el Ecuador se recurrió a la revisión de textos de la antropóloga española Carmen Martínez Novo y de los antropólogos ecuatorianos Fernando García y José Almeida, así como las entrevistas realizadas a antropólogos ecuatorianos: José Juncosa, Patricio Guerrero, Juan Botasso (italiano nacionalizado en Ecuador) y Lorena Campos.

Las corrientes antropológicas presentes en el país están vinculadas a procesos históricos, ideológicos y convergentes con las propuestas sociales. En un primer

---

<sup>30</sup> No logramos concretar todas las entrevistas que habíamos pensado por distintas cuestiones. Por ejemplo con Fernanda Moscoso quien tiene un trabajo muy interesante aunque teórico La mirada ausente: Antropología e infancia. (UASB)

momento, se inició desde las miradas de los trabajos arqueológicos, específicamente desde las investigaciones de Jacinto Jijón y Caamaño entre los años 1912 y 1925, con el fin de afirmar una identidad diferenciada de la construida desde el Reino de Quito. Con Jijón y Caamaño se inician los primeros estudios etnohistóricos en el país, según relató el antropólogo ecuatoriano Guerrero (entrevista, 2016). Fernando García (2011) divide el pensamiento antropológico ecuatoriano contemporáneo, en tres etapas: el inicio de la Antropología en los años '60, la profesionalización e institucionalización en los años 80 y la consolidación de esta Ciencia Social desde los '90.

Los inicios se desarrollan en el contexto de los cambios sociales y luchas territoriales de la población indígena acontecidos desde los años 40<sup>31</sup> y 60 promovidos desde la Convención de Pátzcuaro, los pensamientos marxistas, la Revolución Cubana, el movimiento estudiantil de Francia del '68, las luchas contra las dictaduras. En el caso ecuatoriano, los estudios sobre campesinado fueron abordados desde perspectivas marxistas. El partido comunista del Ecuador tuvo una fuerte influencia para caracterizar a la población y organización indígena como campesina puesto que era una posibilidad para crear los sindicatos agrícolas, además para que desde un discurso de campesinado y proletariado se pudiera emprender la construcción de sociedades comunistas. Pero fueron las luchas por las tierras en el sector de Cayambe con Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña que marcarán la diferencia al respecto a categorizar como campesinos a los indígenas, debido a sus reivindicaciones como Runas Kichwas, así como desde sus propuestas de educación intercultural bilingüe (entrevista a P. Guerrero).

Así, según García (2011) la antropología ecuatoriana desarrolló dos temáticas importantes en sus inicios: estudios relacionados con la etnohistoria mesoamericana<sup>32</sup> y andina y estudios de diversidad cultural y étnica. La influencia de investigaciones mexicanas y estadounidenses, colaboró en el direccionamiento hacia estudios etnohistóricos y estudios regionales andinos (campesinado e indígenas sobre todo de la región Sierra). La creación de la Carrera de Antropología de la PUCE institucionaliza a

---

<sup>31</sup> La Federación Ecuatoriana de Indios se formó en 1944, en el marco de la Convención Internacional de Pátzcuaro de 1940. También, en 1948 se decreta la oficialización del Instituto Indigenista Interamericano, cuyo objetivo fundamental fue la colaboración en la coordinación de políticas indigenistas de los Estados miembros (entre ellos Ecuador) y promover los trabajos de investigación y capacitación de las personas dedicadas al desarrollo de las comunidades indígenas. El Instituto Indigenista Interamericano tuvo sede en México.

<sup>32</sup> John Murra es uno de los principales etno-historiadores andinos.

la Antropología en Ecuador. Se promueven estudios sobre campesinado, investigación sobre el sistema agrario y las comunidades indígenas.

La antropología reflexionaba sobre la hacienda y las comunas, no únicamente desde el lado de la explotación y subordinación sino, también desde un lugar de reproducción cultural donde los indígenas logran condiciones materiales de vida mínima como para reproducir su propia lógica cultural y su propia territorialidad, es decir, cómo la hacienda siendo la maquinaria de explotación pudo llegar a ser un lugar de reproducción simbólica y de reconstitución territorial (entrevista a José Juncosa, 2016).

Así, se desarrollan trabajos interesantes desde el Centro Andino de Acción Popular – CAAP (reconocido legalmente en 1977). Francisco Rhon, Galo Ramón, José Sánchez Parga, entre otros, empezaron a *darle una mirada distinta al movimiento campesino y a mirar las cuestiones mucho más culturales, dentro de una visión etnologizante* (entrevista a Patricio Guerrero, 2016).

Para los años 80, la Ciencia Antropológica en el Ecuador, al igual que otras antropologías latinoamericanas se nutre con el aporte de las escuelas estructural-funcionalista sajona; del estructuralismo levistraussiano; de los debates de marxismo y neomarxismo; del culturalismo estadounidense de la escuela de Chicago; del interpretacionismo de C. Geertz; de la Teoría de la Dependencia; y de la Teología de la Liberación (Moreno Yáñez, 2008). En el país, empiezan a surgir los estudios amazónicos y los estudios sobre religiosidad popular (García, 2011). Sobre los estudios amazónicos, la misión salesiana tendrá un rol importante al propiciar la creación de la Editorial Abya-Yala especializada en antropología social. Dicha editorial difunde y traduce textos antropológicos anglosajones y europeos sobre todo estudios de las poblaciones amazónicas, textos producidos en la Universidad de Illinois y de la Universidad de París (entrevista a José Juncosa, noviembre 2016). Uno de los pioneros en producir los estudios sobre la Amazonía ecuatoriana fue el antropólogo Juan Botasso, fundador de la escuela de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

La Carrera de Antropología en el Ecuador se dicta a distancia, desde la Universidad Particular de Loja en 1987 y después en la Universidad Politécnica Salesiana en 1994, con la idea de que se combine el trabajo en campo y la academia. Los primeros estudiantes fueron misioneros, religiosas y religiosos, sacerdotes. La gente tenía que estar vinculada y por eso se hacían trabajos en el terreno (entrevista a Juan Botasso, 2016).

La última etapa, de consolidación del pensamiento antropológico ecuatoriano se desarrolla en los años 90, en un contexto de convulsiones sociales debido a las políticas neoliberales impulsadas por varios gobiernos. Desde el primer levantamiento indígena en 1990, la antropología se volcó a estudios sobre el movimiento indígena y política, afirmando la constitución de los indígenas como sujetos políticos, lo cual provocó un giro en los planteamientos teóricos y metodológicos de la antropología ecuatoriana. La perspectiva antropológica era entendida como ventrílocua, es decir, era el antropólogo quien hablaba por el otro, pero a partir de los '90 se comienza a evidenciar la actoría de los sujetos sociales para producir conocimientos, propuestas y sabidurías.

Desde los '90 se muestra a los actores sociales como productores de categorías que nacen desde sus propios procesos de lucha por la vida y auto asumen una definición política, demuestran que pasan a dejar de ser sociedades clandestinas a ser sociedades con destino, y se auto constituye con nacionalidades y pueblos, y esas propuestas van a ir transformando la mirada del Estado nacional en conjunto a las Ciencias Sociales, por lo tanto también el de la Antropología (entrevista a Patricio Guerrero, 2016).

Asimismo, a partir de los años 90, la Antropología en el Ecuador empieza a ampliar sus estudios. Los nuevos temas de interés están en la urbanidad, estudios sobre jóvenes, la ciudad, etc., impulsados desde los posgrados de la FLACSO-Ecuador y de la UASB (entrevista a José Juncosa, 2016). La FLACSO inicia su oferta de posgrados en 1991 con estudios sobre etnicidad, temas amazónicos y andinos, teorías antropológicas y actualmente, sobre identidad, migración, género pero sobre todo en estudios relacionados con pueblos indígenas<sup>33</sup>.

A la Antropología la entendemos como la ciencia de la alteridad que nos permite hacer un viaje al mundo del sentido para entender el sentido del mundo pero de nuestros propios mundos también. La mirada vieja antropológica que era ir a mirar a otro para volverlo objeto de estudio va cambiando, acá (en Ecuador comenzamos procesos de descolonización desde muy temprano antes de que esté de moda los estudios sobre decolonialidad, que ahora tienen Maestrías y Doctorados. Nosotros planteamos que la antropología nos da la posibilidad de ir al mundo del otro pero para volver a nosotros, y con una mirada distinta entender la trama del sentido que tiene la vida. Comenzamos a trabajar sobre la cuestión del mundo del sentido y el sentido del mundo y comenzamos a

---

<sup>33</sup> Desde el 2008, FLACSO oferta un posgrado de Antropología Visual donde se incorpora nuevas dinámicas en investigación antropológica como representaciones artísticas, diálogos entre arte contemporáneo y antropología (García, 2011).

mirar que lo que se trataba es ir haciendo rupturas radicales frente al modelo antropocéntrico, y comenzamos a caminar por el sendero de las sabidurías de Abya-Yala y de los pueblos de las sabidurías del mundo (entrevista a Patricio Guerrero, 2016).

Finalmente, siguiendo a Almeida (2007), si bien es cierto que la antropología ecuatoriana, se ha estructurado en torno al tema indígena en “su propósito programático de enfrentar teórica y metodológicamente el problema de la cultura y sus aspectos más prominentes: la diversidad y la alteridad sociocultural del Ecuador” (pág. 62), actualmente, tras los cambios rápidos que enfrentan las comunidades indígenas dentro de la globalización, la antropología se está desplazando hacia otros temas sociales y otros sujetos. Los temas de investigación son muy amplios y se relacionan con la antropología política, jurídica, del desarrollo, con estudios de género, de interculturalidad, de derechos, de cultura, entre muchos otros. Un dato no menor que aporta la entrevista a Kate Swanson (2016) es que los estudios antropológicos en el Ecuador han sido desarrollados, en su mayoría desde investigadores extranjeros, en su mayoría provenientes de los Estados Unidos de América, quienes han centrado sus investigaciones sobre la etnicidad, identidad y política, específicamente en la Sierra Central del país.

### **Niñas, niños y adolescentes en el Ecuador. Breves reflexiones sobre el Estado, la sociedad civil y la academia.**

Con la puesta en marcha de políticas, programas, planes y proyectos sociales por parte del Estado desde 1980 se visibilizaron las problemáticas que afectaban a la población infanto-juvenil ecuatoriana. Entre otras medidas, se modificó el nombre del Patronato Nacional del Niño, que pasó a llamarse Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) y se ejecutaron acciones carácter intersectorial a nivel de gobierno<sup>34</sup>, y de carácter colaborativo con organismos intergubernamentales<sup>35</sup>. Dicha visibilización, en un contexto político de transición y retorno a la democracia dio como resultado también, que un sector de la sociedad civil iniciara un debate alrededor de los derechos humanos. En lo que respecta al tema de niñez, como parte del movimiento internacional

---

<sup>34</sup> A partir de la conformación del Instituto Nacional del Niño y la Familia, la política estatal fue de trabajo entre ministerios del sector social, procurando atender las necesidades poblacionales desde una perspectiva asistencialista.

<sup>35</sup> UNICEF se convirtió en un gran aliado del INNFA, a tal punto, que varios de los programas ejecutados por el Instituto contaron con apoyo financiero y asistencia técnica provenientes del sistema de Naciones Unidas.

que estimuló la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño, la institucionalidad dedicada al campo de la infancia adquirió mayor visibilidad y presencia en el aparato público estatal y en el ámbito de las organizaciones no gubernamentales (Unda, R., 2009). Sin embargo y a pesar de este proceso, la academia realizaba escasa reflexión acerca de los niños y sus realidades; la presencia de programas académicos sobre infancia era prácticamente inexistentes en aquellos años y solo se vislumbraban algunas reflexiones sociológicas sobre las condiciones sociales de la niñez se ubicaba en el campo de las políticas sociales (Ziccardi, A., 2001).

El fin de la década de los 90 deja en la población ecuatoriana una situación socio-económica de extrema precariedad. Las políticas de sesgo neoliberal, los ajustes estructurales, la modernización del Estado a través de programas de recortes presupuestarios en los sectores sociales (educación, salud y vivienda), la privatización de varios servicios básicos y la dolarización de la economía nacional, posterior a un feriado bancario y “secuestro” de los fondos de los cuenta ahorristas; fue el corolario de una crisis institucional. En este escenario socio económico y político poco favorable para la población ecuatoriana, se produjo una masiva estampida migratoria de ecuatorianos hacia diferentes latitudes, especialmente hacia España. Este éxodo de ecuatorianos se convirtió en el dinamizador de un problema socio familiar a nivel nacional. Las separaciones y rupturas familiares como consecuencia de la migración dieron lugar a la emergencia de problemáticas vinculadas a niños/as y adolescentes que debían ser atendidas por las instituciones gubernamentales. Sin embargo fue escasa e ineficiente la respuesta proporcionada por las entidades del Estado. Las fundaciones, ONGs y otras instituciones que se adscriben como tercer sector, ofrecieron cooperación; al mismo tiempo tuvieron lugar en Ecuador y algunos países de América Latina<sup>36</sup>, debates académicos acerca de la infancia y su realidad en contextos de cambio político. Dichos debates se gestan orgánicamente en instituciones de educación superior con el respaldo económico de Save the Children Suecia, generando cursos de postgrados (maestrías) en Derechos y Políticas Sociales de Infancia (Unda, 2009).

En suma, el trabajo académico alrededor de temáticas asociadas a niñez, adolescencia y juventud fue un asunto que no compadecía con la realidad demandante de aquellos

---

<sup>36</sup> Universidades como del Externado en Colombia, con su programa de Maestría en Familia, mención en Infancia. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú, con su Maestría en Política Social para la Promoción de la Infancia y la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador con su Maestría en Política Social de Infancia y Adolescencia, formaron la Red de Maestrías en Derechos de la Niñez, Red que tuvo efectos incluso fuera del contexto Latinoamericano, alcanzando acuerdos de cooperación y movilidad docente con universidades europeas (Complutense de Madrid y Libre de Berlín)

años, sobre todo porque la razón imperante fue pragmática, y privilegiaba el trabajo con niños desde una perspectiva de intervención, de acciones que beneficien a los “desprotegidos”, no importaba si la acción era temporal o insuficiente, el trabajo de varias instituciones, tanto públicas como del tercer sector, consistía en acudir a zonas urbanas, periurbanas y rurales a cubrir los vacíos dejados por las familias y el Estado. Esto explica que en los 80’ y los ’90, ONGs y otros organismos se hayan volcado hacia la protección de los niños en el creciente trabajo infantil, pobreza o migración, en un contexto donde se entiende a ciertos países desarrollados como “ayudadores” a una periferia subdesarrollada. Bajo esa premisa de pragmatismo imperante en la sociedad ecuatoriana, el diálogo y cooperación entre academia, Estado y fundaciones fue prácticamente inexistente en aquel momento. La hipótesis provisional puede ser el origen militante de quienes se encontraban al frente de las organizaciones de la sociedad civil y por tanto, el nexo con la academia o el Estado lo consideraban infructuoso e innecesario.

La incursión en el sistema universitario como estudiantes de la Maestría en Política Social de Infancia y Adolescencia, de varios funcionarios de los sistemas de protección del país (Ministerios del frente social, Casa de Atención y Protección de la Niñez, Consejos Cantonales de Protección de la Niñez y Adolescencia, Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, Secretarías de Juventud, etc.) junto con técnicos y personal que trabajaba en diferentes agencias de cooperación tanto nacional como internacional, permitió abrir espacios de encuentro y colaboración entre esta triada.

En el año 2011, la Universidad Central del Ecuador, a través de la Facultad de Psicología y el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, presentaron un programa de Maestría en Niñez y Adolescencia. La perspectiva inter y transdisciplinar que contenía la malla daba cuenta de una propuesta integral frente al tratamiento teórico - conceptual que se le pretendía otorgar a los temas de niñez y adolescencia. Esta propuesta no fue calificada favorablemente por las instancias estatales y el programa de estudios nunca se ejecutó. Fue la doctrina de protección integral de la infancia, la que se convirtió en el eje articulador de las políticas sociales en temas vinculados a niños, niñas y adolescentes. Así, la lógica proteccionista se encuentra presente en varios trabajos académicos así como en los informes de ONGs. Y la presencia de los programas de postgrado, posibilitó que la investigación sobre la temática emergiera y se generaran discusiones y debates que antes se encontraban vetados por el pragmatismo y el

“arte de hacer las cosas” por las agencias cooperantes, fundaciones y los propios ministerios del Estado ecuatoriano.

### **Niños, niñas y adolescentes en las investigaciones**

Si bien Ecuador es un país pequeño en extensión, tiene un alto % de niños y adolescentes; de una población total 16 millones (datos 2015), 6 millones son niños, niñas y adolescentes, o sea 36 % de la población total<sup>37</sup>. A pesar de esto, desde el comienzo nos dimos cuenta que nuestra búsqueda no iba a arrojar mucha producción en Ecuador. El cruce de antropología, etnografía, niñez y juventud no se destacaba. Las páginas anteriores justifican esta ausencia que tiene que ver con la combinación peculiar del país en cuanto al desarrollo del campo antropológico específicamente, y de las ciencias sociales en general, las prácticas investigativas nacionales y la mirada proteccionista hacia la infancia. Y si bien el periodo de búsqueda de esta investigación (1995-2016) coincidía con la visibilización y preocupación de las infancias en Ecuador, los trabajos académicos e investigativos que hablaban de infancia, niñez o juventud lo seguían haciendo -en su mayoría- adultocéntricamente. Igualmente encontramos algunas pistas interesantes de etnografía con niños que se estaban dando en los últimos años, especialmente motivados por estudios de posgrado de las pocas universidades que los ofrecían en Ecuador.

Nuestro estado del arte quedó conformado por 22 trabajos que intentan, algunos más u otros menos avanzar en la construcción de conocimiento incluyendo el involucramiento de niños, niñas o adolescentes como interlocutores en investigaciones etnográficas. Ninguno llega a entrar de lleno en la categoría de “colaborativo”, acercándose más al lugar de interlocutores que a ser colaboradores en el trabajo de campo. No hallamos trabajos en donde los niños fueron etnógrafos. Los primeros trabajos aparecieron en el año 2000 y aparece una mayor concentración en los últimos 5 años. Si bien encontramos investigaciones cualitativas que tenían un avance importante en la participación de niños, niñas y jóvenes, no fueron incluidas en este estado del arte porque no eran etnográficas<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Los adolescentes de 12 a 17 años eran el 32 %. Según el censo del 2010, 8,3 % de la niñez y adolescencia era indígena, 7,5 % afroecuatoriana, 6,7 % montubia, 71 % mestiza y 5,8 % blanca.

<sup>38</sup> Nos referimos por ejemplo a los trabajos de Rene Unda Lara y Daniel Llanos Erazo (2015). *Prácticas de socialización escolar de niños/as indígenas y niños/as de sectores urbano-populares en el contexto de "rurbanización" y transición socio-estatal en Ecuador o al de Benavides*, Karina (2013) *Ausencia de*

### **En cuanto a tipo de población y temáticas o intereses de investigación.**

La línea base Ecuador se compone de temáticas variadas: trabajo, participación política, identidades juveniles, pandillas, drogas, madres adolescentes, sexualidad y uso de redes sociales; estos tópicos casi no se repiten al ser tan poco los trabajos. Pero hay dos ejes centrales en los intereses de las investigaciones: la migración y la cuestión étnica; ellos se cruzan vinculados a otras problemáticas abordadas con niños y adolescentes o que pasan a ser la médula de la investigación y se ponen en juego a través de aspectos educativos y de socialización diversa. La calle, la escuela, el mercado o alguna institución que trabajaba con niños (fundaciones, casas de protección) son los espacios elegidos para observar e interactuar con niños y jóvenes.

La cuestión migratoria e indígena se vincula a pobreza, mendicidad, discriminación. Lo étnico no es abordado desde lo identitario sino que es unido generalmente a lo vulnerable y lo discriminatorio. Por ejemplo, cuando los niños trabajan o migran del campo a la ciudad o cuando migraron sus padres, hay preocupación por entender, mostrar y atender las consecuencias de esos procesos (generalmente unidas a cuestiones negativas y ubicando a los niños en categoría de “víctimas”, sea de violencia, abandono, discriminación, consumo de drogas). Muchos de estas investigaciones tienen el objetivo de demostrar los riesgos para proteger a los niños y jóvenes como el informe de investigación de García (2009) sobre trabajo infantil indígena que se realiza en el contexto de una universidad y una ONG internacional que busca reducir la pobreza.

A pesar de lo anterior y sin negarlo, algunos trabajos ubican a las infancias y las adolescencias en el lugar de la “resistencia” o de la “resiliencia”. En el primer caso estaría el trabajo de Aldaz (2016) sobre socialización escolar de niños que viven la ausencia de padres o el de Cabrera (2012) cuando revisa el uso de drogas en las calles y sus consecuencias para la salud. En el segundo grupo podemos ubicar el estudio de Bedón (2009) *Tácticas de vida y resistencia de niños y niñas indígenas migrantes en el espacio urbano* en donde se comienza a pensar en los niños como sujetos políticos que tienen su propia forma de construcción de lo público, al desarrollar “tácticas de vida” que les permiten evadir diferentes formas de violencia y racismo o la investigación de Burbano (2004) sobre madres adolescentes. Hay sin embargo investigaciones que

---

*Padre o Madre por separación: Expectativas de los adolescentes frente a la modificación de la estructura familiar: Un estudio de caso en el Colegio Particular.*

intentan integrar ambas cuestiones como el de Sánchez Bautista (2013) *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*, el de Van Isschot (2014) sobre las relaciones sociales entre las familias indígenas en situación de pobreza y las instituciones educativas para la primera infancia en el mercado de San Roque, en el cual la autora busca “elevar las voces de los niños”, mientras indaga a madres, educadoras y analiza el rol estatal o el trabajo de Díaz, Gaitán y otros (2010) en donde se apunta desde un enfoque de las representaciones a visibilizar y escuchar las actorías de los niños en los procesos migratorios, preguntando cómo se adaptan a la ausencia de padres, los sentidos dados por los niños a esos procesos. Dentro de esta categorización, pudiéramos ubicar el trabajo de Buenaño Salazar (2015), que estudia el “bullying” en jóvenes en el contexto de una institución educativa de Quito y el de Arguello Pazmiño (2008) donde dentro de normas y estigmas trabaja con la resistencia en el campo de la sexualidad adolescente.

Otras temáticas relacionadas con la diversidad aparecen en temáticas de discapacidad y sexualidad. En el primer caso ubicamos el trabajo de Rojas Campos (2011) sobre las representaciones sociales y prácticas de la discapacidad en la escuela y en el segundo, la investigación de Arguello Pazmiño (2008) sobre la homosexualidad como estigma, recién citada.

La migración es foco central para vincular cambios en los sujetos como en el trabajo de Kuymi Tambaco (2015) *Del territorio rural hacia las prácticas urbanas: territorios rurales indígenas configurados por identidades juveniles emergentes* o para señalar posibles riesgos que requieren ser atendidos y protegidos como cuando Tingo Proaño, F. (2015) aborda el tema de *Discursos y representaciones sociales de niños y niñas de 10 a 12 con necesidad de protección internacional en la frontera norte del Ecuador 2014*.

Los jóvenes son estudiados desde distintas agencias en Cerbino (2004) que investiga las *pandillas juveniles* y en Cevallos (2015) con un Diagnóstico de la situación de la participación política de los jóvenes o con el uso que hacen de su imagen fotográfica en facebook, un estudio realizado desde la perspectiva de género por Lucero Benavidez K. (2015).

### **En cuanto a espacios de producción de conocimiento y su circulación**

Los trabajos encontrados se concentran en la academia, producto de tesis en su mayoría de Posgrado en el campo de las ciencias sociales en general y de la antropología en particular. Hallamos 4 tesis de grado, 10 tesis de posgrado (todas Maestrías), 5 libros (productos de tesis o de grupos de investigación de la UPS), 1 capítulo de libro, 1 artículo publicado en una revista y 1 un informe de consultoría. Otro dato importante es que con excepción de un trabajo, todas las investigaciones encontradas a partir de base de datos y referencias dadas por los entrevistados están concentradas en la provincia de Pichincha y especialmente en Quito, la ciudad capital del país o localidades cercanas. De los 22 trabajos, 3 fueron realizados por investigadores extranjeros

Es claro que las Universidades son actualmente el centro de generación de conocimiento e investigación, dejando de lado a las ONGs que básicamente se han encargado de realizar informes sobre situaciones precisas. No hay tampoco tradición de centros independientes de investigación en el país. Que las Universidad sean el centro de la producción se corresponde con los impulsos de las políticas públicas de la última década en Ecuador, vinculadas al gobierno correista. Relacionado con esto, se suma, que también en los últimos años las universidades han comenzado a migrar información a bases de datos electrónicas.

Conociendo el trabajo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, de la sociedad civil y de las iglesias, no cabe duda que existen ricas experiencias que pudieran entrar como interesantes avances en relación al enfoque etnográfico realizado con niños y jóvenes pero la realidad es que existe aún en el país un ausencia de sistematización de estas experiencias más o menos puntuales y por tanto, quedan invisibilizadas en bases de datos virtuales o en memorias institucionales publicadas. Esta carencia de organización y difusión de lo producido dificultó la localización de estudios realizados por instituciones no académicas. Sólo el trabajo del antropólogo ecuatoriano Fernando García (2009) corresponde a un informe final de investigación-consultoría (con organismo internacional) sobre trabajo infantil indígena.

Cuando encontramos trabajos sobre niñez y adolescencia, pudo constatar que existían una enorme cantidad de informes de investigación de índole cuantitativa. Los referimos a las producciones de ONG locales y organizaciones gubernamentales como el Programa del Muchacho Trabajador (PMT), el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA), el Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle (CECAFEC), el Foro por la Niñez y Adolescencia y el Ministerio de Bienestar

Social (MBS). Cuando niños y jóvenes aparecen en este tipo de investigaciones, suelen citarse breves “voces” que ejemplifican lo que dicen, afirman o argumentan los autores con datos cuantitativos. Algunas hipótesis sobre esta situación pudieran tener que ver con la concepción del enfoque etnográfico con largas estancias en el campo o con pensar que los resultados etnográficos no sean generalizables para el propósito de este tipo de producción de conocimientos.

Tuvimos la iniciativa de usar en inglés los términos de búsqueda. Esta decisión nos llevó a encontrarnos con dos trabajos de investigadoras extranjeras que habían hecho campo en Ecuador y que aparentemente podía ser de nuestro interés. Uno de ellos, el de Kate Swanson ya había sido hallado en castellano y circulaba en el catálogo de dos instituciones: Flacso y la Editorial universitaria Abya-Yala. El segundo hallazgo fue el de la alemana Yvonne Dicketmuller, titulado *"Being Left Behind": An Ethnographic Study of Ecuadorian Primary School Children and Their Experience of Parental and Peer Migration*. Intentamos conseguirlo. Si bien se realizaron todo tipo de intentos (vía compra por Internet, editoriales y catálogos en línea), no fue posible conseguirlo para revisarlo y por eso no lo incluimos en nuestra línea base. Este ejemplo da cuenta de cómo se produce y circula el conocimiento. Un conocimiento producido en el Ecuador fue imposible hallarlo en el lugar que se originó, así como tampoco hacerlo desde otros países como Argentina y EEUU. Queremos destacar esto porque pone en el tapete cuestiones epistemológicas y éticas sobre el trabajo con otros y para otros. ¿Con quién se produce? ¿Desde dónde viene el interés y la demanda, qué tipo de devolución existe hacia las instituciones, los países, los sujetos. ¿Qué diferencias pueden existir según desde dónde y para qué se produce el conocimiento? Obviamente no será igual si hay un trabajo de tesis de grado o posgrado en medio, una consultoría para un organismo nacional o internacional, si la información se usará con fines de planificación de políticas, académicos-profesionales, informativos de datos, etc.

### **En cuanto a la metodología y el enfoque etnográfico**

Existe poco trabajo de carácter etnográfico y colaborativo con niños, adolescentes y jóvenes en Ecuador. Las investigaciones en Ecuador que han incluido a sujetos niños o jóvenes lo han hecho en categoría de informantes, pidiéndoles opiniones, relatos, testimonios. En la mayoría de casos, el grupo de sujetos analizado responde a grupos en emergencia o riesgo, por ejemplo niños y jóvenes envueltos con problemas de migración, drogas o discapacidad.

Desde el punto de vista metodológico, los trabajos etnográficos incluyen la realización de talleres de diversa índole con los sujetos de investigación, también se encuentran sesiones fotográficas, sesiones de producción artística (pintura, teatro, etc.) y demás actividades lúdicas que permitan al investigador/a acercarse a los sujetos. Aquí podemos referenciar los trabajos de Di Caudo (2015) que abordó con escolares temáticas de ciudadanía y socialización y de la misma autora cuando en el 2014 trabajó con estudiantes universitarios indígenas.

Hallamos muy pocos trabajos de titulación de Carreras de grado (4) realizados desde la etnografía, 2 desde Carreras de Antropología, uno desde Pedagogía y otros desde Gestión para el Desarrollo Local. Estas dos últimas tesis, si bien indicaban que habían hecho un “trabajo etnográfico” más bien se encontraba que este consistía en algún tipo mínimo de acercamiento al campo (un par de observaciones o alguna entrevista en una institución u otro sitio). Esto demostraría unos interesantes malos entendidos en cuanto a lo que se entiende por hacer una etnografía. Desde la Antropología, no se estaban aún produciendo etnografías centradas en niños y jóvenes y menos en los sectores urbanos como nos propusimos delimitar y esto se ve en que pudimos encontrar sólo dos trabajos de grado.

En cuanto a trabajos de posgrados, donde se concentra casi la mitad de las investigaciones que incorporamos a la línea base, fueron encontrados en el contexto de Maestrías de tres (Flacso, UPS y UASB) que eran las que ofrecían estudios de posgrado en Ciencias Sociales. Si bien inicialmente parecía que era mayor el número de investigaciones que incluían niños y que explicitaban un trabajo etnográfico; sin embargo al ser discutidos en el equipo muchos fueron descartados ya que si bien la metodología era cualitativa, la participación de niños, adolescentes y jóvenes no era claramente evidenciada. Unos pocos trabajos desde el posgrado especialmente Maestría en Política Social de la Infancia y Adolescencia y Antropología Social, pudieran estar recién planteándose miradas un poco diferentes a la producción común hallada en el país.

Un rasgo a subrayar en el uso de la etnografía es que algunos trabajos se realizan multisituadamente: en el campo y la ciudad (Swanson: 2010), en la universidad y la residencia estudiantil (Di Caudo: 2014), en centros infantiles y mercado (Van Isschot: 2014) o el de Díaz, Gaitán y otros (2010) que une a investigadores de Ecuador y España para ver el caso de la niñez migrante. Hay una investigación que trabajó desde la “etnografía virtual” (Lucero Benavides: 2015).

## **Dos casos interesantes**

Un trabajo que llamó nuestra atención fue el de Kate Swanson (2010) *Pidiendo caridad en la ciudad: mujeres y niños indígenas en las calles de Ecuador*. Esta geógrafa 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 en la Provincia de Tungurahua, a las principales ciudades del Ecuador, a partir de la década de los noventa. Su trabajo, producto de una tesis realizada en Flacso, va mirando 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 comunes en instituciones que agencian el tema de la niñez, tales como UNICEF. Pero el acercamiento a los niños, niñas, adolescentes y mujeres le permite mostrar cómo estos sujetos recrean y resisten la ciudad como indígenas urbanos y no como mendigos. En el caso de los niños indígenas, si bien la calle era un espacio en el que eran efectivamente vulnerables a determinados riesgos, ante todo experimentaban el espacio urbano como un territorio del que se apropiaban tempranamente. El trabajo investigativo que hizo cercana a los niños le fue permitiendo desnaturalizar categorías de “mendicidad” y problematizarla con “trabajo” o ver como la “mendicidad” era reservada para encuentros oportunos con “gringos”.

Otro elemento crucial que muestra este trabajo es la construcción de la confianza a lo largo de su proyecto. Kate hizo campo en la zona rural y en la ciudad y fue interactuando e involucrándose con múltiples actividades con los niños.

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. (pag. 106 y 107) Haber podido acceder a esta investigación y a partir de ahí entrevistar a Swanson, quién nos puso en contacto con una serie de investigadores extranjeros que desde la geografía y otras ciencias trabajan con perspectivas similares, abre caminos muy promisorios para el desarrollo de la etnografía con niños, niñas y adolescentes.

La tesis de licenciatura en Antropología de Moscoso Rosero (2000) es otra investigación que avanza en construcción de conocimiento a partir de la inclusión de niños y jóvenes en el proceso de pesquisa. Lo hace en la provincia de Chimborazo y trabaja con talleres indagando la construcción identitaria en los primeros procesos de socialización e internalización de los cuales son parte los niños en sus familias y comunidades. La autora encontró que para los niños y adolescentes de esa comunidad existían cuatro espacios de socialización de principios culturales: la casa, la chacra, el ayllu y la escuela. Además, es destacable como se muestra desde temprana edad la vinculación de los infantes con el trabajo agrícola comunitario en interjuego con procesos de continuidad comunal, identitaria y étnica. Su investigación desarrolla un interesante proceso etnográfico a partir de preguntarse cómo los niños y niñas 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. 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 etá reos 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 (pag. 158 y sig.).

Estas dos investigaciones -que en este apartado mencionamos- estarían avanzando en complejizar y desarticular entre otras cosas, categorías de trabajo infantil o mendicidad vinculadas a cuestiones de “protección”, etnicidad y pobreza a partir de etnografías con participación de niños, niñas y adolescentes.

### **Comentarios finales**

La construcción de la Línea Base Ecuador permite concluir que el campo de producción investigativa con niños, niñas y adolescentes desde la etnografía está emergiendo muy tímidamente aún y lo hace, no tanto desde la antropología sino desde otras ciencias sociales y humanas; especialmente de la mano de tesis de posgrados (por ahora sólo de Maestría).

La escasa producción tiene que ver fuertemente con dos antecedentes directos (ya tratados) y que acá podemos resumir: 1) la trayectoria de la Antropología tanto en su configuración (antropología aplicada) como en sus temáticas (ruralidad, etnicidad) no ha estado vinculada a las infancias y a la juventud y 2) el interés por estos sujetos ha estado relacionado con su “protección” y “asistencia” considerándolos “vulnerables” en el contexto de procesos de pobreza y migración. En consecuencia, informes e investigaciones han sido promovidos por organismos internacionales, ONGs y agencias estatales vinculando a la infancia con las condiciones de países en desarrollo, analizándolas desde la “carencia”, el “problema”, el “riesgo”. Las pocas investigaciones que van incluyendo a niños y adolescentes, aún como interlocutores e informantes, tienen en su mayoría la impronta de ubicar a estos sujetos vinculados a situaciones y contextos interpretados siempre con lo negativo: trabajo infantil, maternidad adolescente, migración (nacional -del campo a la ciudad- e internacional), bullying, pobreza, pandillas, drogas, orfandad, exclusión, discapacidad, estigmas. Poquísimos son los trabajos que incorporan a los niños y jóvenes desde un ámbito político o desde algún tipo de agencia, por ejemplo, en las familias, en las escuelas, en los ámbitos ciudadanos y de socialización. Esta característica muestra la mirada investigativa unida a las infancias como sujetos de protección más que de derechos y agencia, y menos que menos, sujetos que pueden colaborar en investigación. Ir de a poco abriendo esta mirada

tradicional sobre la infancia, permitiría avanzar en otro tipo de producción de conocimiento que los incorpore cada vez más -no sólo como testimonio e interlocución, especialmente desde la carencia- sino como colaboradores reales de investigación en por lo menos ciertas etapas del proceso. Asimismo, podría discutirse sobre el enfoque etnográfico, que aún consideramos es utilizado de forma embrionaria, casi exclusivamente para la investigación académica de posgrado. En el país, hay aún poca tradición de orden cualitativo-etnográfico razón por la cual, los trabajos de organismos estatales y sociales resultan ser investigaciones puntuales a partir de demandas de consultorías de corte cuantitativo. Finalmente, es interesante observar que en la mayoría de trabajos revisados, la incorporación de los niños, niñas y jóvenes muchas veces no alcanza a trascender su visibilización o el “uso de sus voces” para ejemplificar y confirmar posturas de los investigadores.

### **Referencias bibliográficas**

- ALMEIDA, J. (2007). Antropología ecuatoriana: entre la afirmación identitaria y el desarrollismo. Un balance de los últimos diez años (1996-2006), en F. García, *Segundo Congreso Ecuatoriano de Antropología y Arqueología. Balance de la última década: aportes, retos y nuevos temas*. Tomo I. (pp. 61-89). Quito: ABYA YALA
- DE LA PEÑA, G. (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", *Desacatos. Revista de Antropología Social*, CIESAS, I, 1, pp. 13-27.
- EGUIGUREN, A. (2011). La esperanza es lo último que se pierde...Prácticas profesionales antropológicas en el Ecuador, en K. Enríquez (Ed.), *La Arqueología y la Antropología en el Ecuador. Escenarios, retos y perspectivas*. (pp.83-96). Quito: ABYA YALA
- GARCÍA, F. (2011). La construcción del pensamiento antropológico ecuatoriano: derroteros y perspectivas. *Revista Alteridades*, vol. 21, n°41, enero-junio, pp. 61-68.
- Informe anual de la Maestría en Política Social de Infancia y Adolescencia (2014) Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
- MARTÍNEZ, C. (2007). Antropología indigenista en Ecuador desde la década de 1970: compromisos políticos, religiosos y tecnocráticos, en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, enero-diciembre, pp. 335-366
- MARTÍNEZ, C. (2007). De militantes, religiosos, tecnócratas y otros investigadores: La Antropología ecuatoriana y el estudio de lo indígena en la década de los setenta, en F. García. *Segundo Congreso Ecuatoriano de Antropología y Arqueología. Balance de la última década: aportes, retos y nuevos temas*. Tomo I. (pp.15-40). Quito: ABYA YALA
- UNDA, R. (2009) Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina, *Revista Faro*, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
- ZICCARDI, A. (2001) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (CLACSO)