

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje  
Un análisis desde la etnografía de la educación

---

# Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados

---

Carmen Osuna y Patricia Mata-Benito (Eds.)



# **Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados**

*Carmen Osuna y Patricia Mata-Benito  
(Eds.)*

# Créditos

**Primera edición:** Febrero de 2014

**Título:** Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados

**Editoras:** Carmen Osuna y Patricia Mata-Benito

**Autores:** Carmen Osuna, Patricia Mata-Benito, Alicia Beatriz Acin Pastore, Emma Quiles Fernández, Jordi Pàmies Rovira, Silvia Carrasco Pons, Vicenç Casalta Gordill, Alicia Re Cruz, Maria Carmen Silveira Barbosa, Marta Bertran, Ignacio Fradejas-García, Rocío del Pilar Moreno Badajoz y Marta Morente López

**Maquetación:** Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

**Imagen de portada:** Rosa Alvarado

**Editado por:** Traficantes de Sueños

**ISBN:** 978-84-96453-93-6



Licencia Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

# Índice

En torno a la ética en el trabajo de campo. Reflexiones e inquietudes compartidas, Carmen Osuna y Patricia Mata-Benito <5>

Planteamientos ético-políticos y epistemológicos en investigación educativa. Reflexiones a partir de la experiencia, Alicia Beatriz Acin Pastore <7>

El lento ritmo del acceso al campo: acercamiento etnográfico a una clase de Educación Primaria, Emma Quiles Fernández <13>

Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo, Jordi Pàmies Rovira, Silvia Carrasco Pons y Vicenç Casalta Gordill <19>

Ética y poder en la intervención antropológica, Alicia Re Cruz <25>

La ética en la investigación etnográfica con niños y niñas. Tendencias iniciales, Maria Carmen Silveira Barbosa <31>

Pequeña infancia y participación en la investigación: cuestiones éticas, Marta Bertran <43>

Del cacique educativo al fútbol callejero. Problemas metodológicos de acceso al campo y devolución de resultados en Haití, Ignacio Fradejas-García <45>

Un acercamiento a resituar el quehacer etnográfico con pueblos indígenas, Rocío del Pilar Moreno Badajoz <53>

Etnografía educativa en diálogo y construcción con los márgenes. Estudio de caso sobre una investigación y método consensuado en comunidades indígenas de Chiapas, Marta Morente López <61>



# En torno a la ética en el trabajo de campo. Reflexiones e inquietudes compartidas

Carmen Osuna, Departamento de Antropología Social y Cultural, UNED, [cosuna@fsof.uned.es](mailto:cosuna@fsof.uned.es)

Patricia Mata-Benito, MIDE I, Facultad de Educación, UNED, [pmata@edu.uned.es](mailto:pmata@edu.uned.es)

Los textos compilados en este libro son producto de una reelaboración de algunos de los trabajos presentados en el III Congreso de Etnografía y Educación. Como docentes e investigadoras nos interesa profundizar en el marco ético de la producción del conocimiento y, en ese sentido, aprovechamos esta ocasión para hacer un llamamiento a que colegas de diferentes disciplinas, y que emplearan la etnografía y el trabajo de campo como metodología, nos ayudaran a pensar en voz alta sobre los principales dilemas y retos a los que nos enfrentamos, tanto en el momento de acceder al campo, como en relación con la devolución de los resultados o de las conclusiones de nuestras investigaciones. Tuvimos la gran suerte de contar con interesantísimas aportaciones de personas que no sólo compartieron sus trabajos de campo y dilemas sino que ayudaron a generar un ambiente de diálogo y reflexión que en algunos momentos tomó un cierto cariz *catártico*: “a mí también me pasó”, “¿y qué hiciste?”, “¿qué les dijiste?” fueron preguntas surgidas durante el debate, fruto de intereses, inquietudes y hasta *pesadillas* compartidas en relación con alguna cuestión no del todo bien resuelta.

La legitimidad, la continua (re)definición de nuestro rol en el campo, la relación con los sujetos/objetos de estudio y los propios dilemas que esta afirmación conlleva, la relación con las instituciones a las que pertenecemos y la financiación de la que tantas veces dependemos (y los ritmos temporales que impone), así como con el ejercicio de la escritura y el desafío de la devolución del trabajo, no sólo a la comunidad académica sino a aquellas personas involucradas en nuestro estudio, fueron hilos conductores tanto de los textos como de la discusión y reflexión conjunta. Aquellas personas interesadas en la lectura de este libro, encontrarán experiencias concretas de trabajos de campo en las que las autoras y autores exponen cómo fueron dando respuesta a estas cuestiones en relación con factores en parte “controlables” y también con factores quizá no tan previsibles<sup>1</sup>. ¿Qué hacer cuando *nos echan* del campo?, ¿y cuando estamos tan insertas en el campo que nuestro rol se desdibuja y exige continuas redefiniciones, no sólo de nuestra figura sino de las relaciones de

---

<sup>1</sup> En Del Olmo (2010) aquellas personas interesadas encontrarán textos de diferentes antropólogos planteando dilemas éticos surgidos en su trabajo de campo.

poder establecidas en relación a ella?, ¿y cuándo los roles se invierten y el investigador pasa a ser investigado?, ¿y si el consentimiento depende de niños y niñas?, ¿cómo conseguir tanto su aprobación como la inmersión en su mundo simbólico?, ¿cómo plantear nuestra investigación si nuestra finalidad es la participación activa de las personas que *habitan* nuestro campo?

Las autoras y autores de los capítulos de este libro realizaron su etnografías en contextos educativos tanto formales como no formales (¿deberíamos replantear estas categorías?) y, a través de sus textos, muestran fortalezas y debilidades que traen a la palestra reflexiones en torno a cuestiones que atraviesan nuestro trabajo y nos interpelan como investigadoras: la colonialidad del saber y de nuestra posición en campo (Asad, 1973; Lander, 2000); el extrañamiento y la dificultad que conlleva este ejercicio en contextos demasiado cercanos; la jerarquía de poder y cómo, a veces, *nos ponen en nuestro sitio* dándonos o quitándonos legitimidad; lo que esperamos cuando la devolución de nuestras conclusiones es posible y a quién llegamos realmente, etc.

Cuando planteamos el encuentro, una de nuestras finalidades era rescatar estrategias interesantes a la hora de enfrentar los dilemas y problemas éticos surgidos en nuestro trabajo. Sin embargo, quizá generar una especie de “recopilatorio de estrategias” no sea la tarea más indicada: ¿acaso no es, cada trabajo de campo, diferente en cuanto a contexto y relaciones intersubjetivas?, ¿acaso nuestra mirada, nuestra posición y nuestras posibles respuestas no están mediadas por nuestro propio bagaje y maneras de *ser* y *estar*? No obstante, creemos que aunque un *repertorio* no sea quizá factible, ni deseable, es cierto que la mayoría de las inquietudes son compartidas y ¿qué mejor manera de (re)pensarlas que colectivamente? Quizá no podamos prever futuros dilemas, pero priorizando este tipo de cuestiones en espacios que nos permitan pensar de manera colectiva, podremos aprender de otros colegas y de sus experiencias y, por qué no, hasta de sus pesadillas.

## Referencias bibliográficas

- Asad, T. (1973). *Anthropology & the Colonial Encounter*. London: Ithaca Press.
- Del Olmo, M. (2010). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Madrid: Trotta.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

# Planteamientos ético-políticos y epistemológicos en investigación educativa. Reflexiones a partir de la experiencia

*Alicia Beatriz Acin Pastore, Profesora Adjunta a cargo e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y doctoranda de la Universidad de Barcelona, acinalicia@gmail.com*

## Preocupaciones y principios que orientan el proceso de investigación

Temas relativos a la manera en que nos relacionamos con los sujetos-objeto de investigación –la presentación del proyecto a fin de lograr su aceptación así como la comunicación de los resultados a quienes posibilitaron su realización– y las contribuciones de los hallazgos a las problemáticas identificadas, han sido una preocupación en nuestra trayectoria investigativa y presente en la actualidad<sup>1</sup>. Cómo mantener la fidelidad a estos principios en las condiciones en las que investigamos, sujetos a múltiples desempeños y a los tiempos establecidos por las fuentes de financiamiento de los proyectos, a la vez que el respeto a los tiempos institucionales de quienes participan en la investigación fue un interrogante que nos acompañó a lo largo del proceso.

Este trabajo da cuenta de las preocupaciones mencionadas y de los procedimientos y acciones realizadas en el acceso al campo y en las formas de devolución de resultados parciales durante la realización de nuestra tesis doctoral<sup>2</sup>, continuación de una investigación anterior de la que se nutre sustancialmente<sup>3</sup>; es por ello que hacemos referencia a los dos momentos en que se llevó a cabo:

---

1 Actividades relativas a esos aspectos estuvieron presentes de diferente manera e involucrando a distintos actores en las siguientes investigaciones: “Sentidos sobre el trabajo y la educación en poblaciones problemáticas. Estudio sobre representaciones sociales y subjetividad” (2008-2009); “Las significaciones atribuidas a la educación por los alumnos privados de libertad en el marco del PUC” (2006-2007); “Las motivaciones de los alumnos privados de libertad en las estrategias educativas del PUC” (2005); “Los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos de sectores populares en Córdoba” (2001-2005); “Análisis del Programa de Formación Profesional en el marco de las políticas de empleo en Córdoba en el período 1996-1998 (1998-1999).

2 “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Barcelona (España)”, inscripta en la Universidad de Barcelona, dirigida por la Dra. Ana Ayuste, para lo cual cuento con una beca de dedicación exclusiva en el marco del Programa Erasmus Move on Education.

3 El nivel secundario de adultos en la actualidad. Transformaciones y complejidades”, realizada en Córdoba (Argentina) entre 2010 y 2011 bajo mi dirección, subsidiada por la Secretaría de Ciencias y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.



el primero, en Córdoba (2010-2011) y el segundo, en Barcelona (2012-2013) con una instancia para completar el trabajo de campo en aquella provincia argentina al finalizar 2012.

Previa explicitación de aspectos teórico-metodológicos en los que se basa la investigación, en este texto exponemos los procedimientos empleados con relación al acceso al campo y a la devolución de los resultados en ambos momentos de la investigación que, aún inspirados en principios similares, siguieron distintos caminos según las circunstancias, tiempos disponibles y actores intervinientes. A partir de ello formulamos algunas reflexiones en torno a varias cuestiones, entre ellas, la distancia existente entre las aspiraciones y la manera en que logramos comunicar los resultados, distancia que obedece a factores objetivos y subjetivos. Asimismo, incorporamos las tensiones derivadas de la doble condición de investigadora a la vez que integrante del equipo técnico de una unidad gubernamental relacionada con el tema, particularmente con relación a la información obtenida y cuánto de ella es susceptible de ser comunicada y de qué manera en virtud de la pertenencia institucional.

## **Aportes de principios teóricos y metodológicos de la etnografía educativa en esta investigación**

A partir del objetivo de cotejar la composición de la educación secundaria de adultos en Córdoba y en Barcelona y los principales cambios ocurridos en la última década, diseñamos una investigación comparativa basada en el estudio de caso (Stake, 1998) y recuperamos aportes conceptuales y herramientas metodológicas de la etnografía educativa. Para los fines analíticos delimitamos tres dimensiones del objeto de estudio –sociopolítica, organizativa y pedagógica– interrelacionadas entre sí y que organizaron el trabajo<sup>4</sup>. Respecto de la etnografía educativa, cabe señalar que incorporamos los principios y estrategias que consideramos pertinentes en función del objeto de estudio y del tiempo disponible para la realización de la tesis, en especial para la aproximación a las organizaciones educativas.

Nos basamos en la perspectiva de Rockwell (2009) quien integra el aporte de la teoría social y toma de la antropología una perspectiva histórica y comparativa más amplia, planteando la articulación de la escala local con procesos sociales y políticos generados en los espacios nacionales o globales. Ello exige considerar las siguientes cuestiones: abordar el fenómeno o proceso particular en relación a un contexto más amplio que lo condiciona en mayor o menor medida, buscando interpretaciones y explicaciones de distinto nivel; tener presente la dimensión histórica como parte inherente de todo proceso actual; atender a la reconstrucción de procesos sociales que contienen otros procesos de producción y reproducción, intercambio y negociación, generación y destrucción, resistencia y lucha; reconocer las categorías sociales (explícitas o implícitas) utilizadas por los actores que expresan sus concepciones de mundo y tensarlas con las categorías de los investigadores cuyo papel es central en la articulación de esas categorías con el entramado teórico.

---

<sup>4</sup> La dimensión sociopolítica alude a las relaciones con el estado en términos jurídicos, políticos y administrativos (Sirvent, 1996); la dimensión organizativa se refiere a la forma en que se estructuran los servicios, los recursos humanos y materiales (infraestructura) que permiten el cumplimiento de su finalidad y la población que abarca. Por dimensión pedagógica consideramos las concepciones acerca de la educación de adultos predominantes que se traducen en las prácticas concretas.

La comparación se estructuró en torno a las tres dimensiones mencionadas, además de aspectos emergentes resultantes de la singularidad de los casos y contextos. Las fuentes y procedimientos metodológicos utilizados de manera complementaria fueron: análisis de documentos de ambos países, provincias y comunidad autónoma; entrevistas semiestructuradas a actores que cumplen funciones político-técnicas o que tienen responsabilidad en la gestión; un pequeño grupo de discusión con docentes activos o pasivos, miembros de equipos técnicos y supervisores y observaciones institucionales y, por último, registro etnográfico en centros educativos de adultos.

La aproximación a los centros se incorporó por considerarla una vía privilegiada para obtener la comprensión que posibilita la observación directa y escucha de las personas en los escenarios en los que los hechos ocurren, teniendo presente que el proceso de incorporación a la escuela de la norma educativa oficial no se produce según la formulación original, sino que es reinterpretada por un orden institucional preexistente y por tradiciones pedagógicas presentes (Rockwell, 1995). Esta aproximación, apuntó a captar los componentes singulares y las situaciones y procesos que ocurren en la cotidianidad de las instituciones, las que pueden reafirmar, tomar distancia o contraponerse a la normativa y dan forma a la institución singular, y se centró en las dimensiones señaladas, con la apertura y flexibilidad necesaria para captar situaciones o aspectos emergentes no previstos que resultaran de interés. Rockwell (2009) y Medina (2006) remarcan la importancia de las experiencias pasadas, las expectativas, los intereses, como así también los marcos teóricos e interpretativos presentes en la observación, que inciden en aquello que seleccionamos, focalizamos o desechamos de nuestro horizonte e influyen para que consideremos la relevancia o no de los datos; y Rockwell (2009) agrega los sesgos derivados de lo que los otros nos quieran decir y mostrar.

## Acceso al campo y devolución de resultados

El acceso al campo plantea la necesidad de posicionarnos claramente en él y de negociar el acceso. Respecto del posicionamiento, optamos por situarnos a mitad de camino entre la extrañeza y la familiaridad (Flick, 2007), ya que la familiaridad con el objeto de estudio nos sitúa como alguien no totalmente ajeno al campo sino en una zona de proximidad y conocimiento, no de lo singular sino de lo común, reconociendo el lugar de extraño y la aproximación a una realidad siempre parcial en función del lugar que nos habiliten (Rockwell, 2009), así como la decisión de ser lo menos intrusivo posible, aun sabiendo que nuestra presencia implica una intromisión en la vida privada de la institución (Stake, 1998).

En el primer momento, en Córdoba, el acceso al campo estuvo precedido de reuniones con docentes de los centros seleccionados a fin de construir el “escenario de investigación”, entendiendo por tal la creación de un espacio social orientado a lograr la implicación de los participantes en la investigación a partir del cual las personas deciden su participación en ella (González Rey, 2007). Si bien el tiempo disponible para la presentación fue limitado, ya que tuvo lugar en la primera parte de reuniones convocadas por los directores para tratar otros temas o previo al inicio de talleres institucionales, posibilitó al menos un conocimiento general y contacto con el conjunto de los actores, profundizado durante las observaciones. Además de reconocer que hubiera demandado más

tiempo, en uno de los centros tuvimos la percepción de que el tema de investigación se alejaba de las preocupaciones de los docentes, más centradas en lo que ocurre en el aula en tanto nuestro interés refería a aspectos institucionales tales como el surgimiento de los centros educativos, su origen y evolución en el tiempo, entre otros aspectos. Ya concluida la investigación, miembros del equipo que dirigimos efectuaron la devolución final de los principales hallazgos a supervisores, integrantes del equipo técnico y directores de los centros, movilizada por nuestro interés y en respuesta a la demanda de las autoridades quienes aceptaron el ingreso a los centros educativos con esa condición. Los resultados comunicados tuvieron diferente resonancia: fueron minimizados por algunos asistentes bajo el supuesto de que no aportaban nada nuevo respecto del conocimiento con el que ya contaban, mientras que fueron valorizados por la directora de un centro quien solicitó el escrito para trabajarlo con los docentes de su institución.

En el segundo momento, en Barcelona, el acotado tiempo para la realización de la tesis impuso otros ritmos que no permitieron utilizar el mismo procedimiento inicial que en Córdoba; por ello, efectuamos presentaciones verbales a los responsables de los centros a observar, acompañadas de notas explicativas acerca de las actividades a desarrollar y en qué marco se realizarían. Como cierre del trabajo de campo, a solicitud de los interesados, en un centro mantuvimos una reunión con el jefe de estudios y la tutora del grupo de Graduado en Educación Secundaria (GES) relacionada con temas que preocupaban al equipo directivo y docentes y, por otro lado, entregamos la transcripción de la información recabada a las entrevistadas de un centro de soporte al Instituto Abierto de Cataluña (IOC), con la propuesta de reuniones posteriores a fin de profundizar el intercambio. Si bien ofrecimos la posibilidad, dichas reuniones nunca se concretaron.

Con respecto a la comunicación de la producción de conocimiento, además del compromiso de hacer conocer los resultados finales a todos los actores e instituciones que posibilitaron la concreción de la tesis, priorizamos que los responsables de los centros en los que se realizaron observaciones conocieran la reconstrucción histórica de la institución, a fin de contrastarla con su visión y efectuar modificaciones si fuera necesario, lo que operaría asimismo como estrategia de validación. En un centro, con ocasión de la culminación del trabajo de campo en Córdoba, presentamos una versión preliminar de esa reconstrucción a los principales entrevistados (director y preceptora) quienes manifestaron su acuerdo con el texto si bien relativizaron apreciaciones, justificaron acciones y precisaron su posicionamiento respecto de algunos temas, que fueron incorporados, excepto en un punto que no consideramos pertinente. La versión definitiva fue remitida posteriormente a ellos y a la anterior directora quien señaló el carácter de interpretación ajustada a los hechos y respetuosa de los actores. En los centros restantes, el esbozo de reconstrucción histórica fue enviado en el tiempo sugerido por los responsables en virtud de que en ese momento estarían más liberados de otras actividades para efectuar una lectura más atenta. En dos de ellos las respuestas, demoradas a raíz de la sobrecarga de actividades y previa justificación por ello, expresaron su acuerdo con el contenido general de los textos, al margen de algunas precisiones o solicitud de aclaración de aspectos que no se comprendían o podían ser interpretados en un sentido divergente al que intentábamos darle. Una de esas respuestas fue acompañada de una consulta relativa a un problema que preocupaba al jefe de estudios y a la que respondimos con información aclaratoria y el ofrecimiento de conversar personalmente acerca del tema.

## Limitaciones, posibilidades y tensiones en el campo

A partir de lo expuesto, recuperamos algunos ejes para la reflexión. En primer lugar, reconocemos que, independientemente de nuestra intención de que el conjunto de los actores institucionales estuviera informado acerca de nuestra presencia y objetivos del trabajo que desarrollaríamos, la relación se circunscribió a algunas personas con las que tuvimos mayor contacto en función de la posición que ocupan o porque fueron designados a tal fin. De igual modo, la devolución de los resultados también se restringió a esas personas o a quienes ellas decidieron, lo que no nos inhibió de realizarlo en virtud de nuestra intención de hacer pública la información independientemente de cuántos sean los destinatarios de la misma.

En segundo lugar, respecto de las posibilidades de propiciar las actividades de devolución e intercambio de información tal como deseábamos, consideramos que intervienen factores relacionados con los tiempos de trabajo mutuos y los intereses y disposición de aquéllos con quienes interactuamos. Conciliar los tiempo de unos y otros no resulta tarea fácil cuando las propias ocupaciones tienden a desviarnos de la intención de hacerlo y cuando la sobrecarga administrativa que advertimos en los responsables de los centros es un elemento que conspira contra actividades “extra” como las que les proponemos. Asimismo, en cuanto al valor atribuido a los resultados de nuestro trabajo, ello no depende sólo de la validez de su contenido sino de cuánto nos habiliten para decir algo de importancia y del papel otorgado al conocimiento producido por la investigación, además del conocimiento experiencial; en suma, la receptividad y aprovechamiento de la información que proporcionamos en las instancias de devolución varía según las instituciones y actores involucrados, mediada por la confianza lograda y la autoridad que nos otorguen para decir algo acerca de sí mismos.

En tercer lugar, ante nuestro interés por conocer en qué medida la reconstrucción histórica del centro se aproxima o distancia de su propia percepción, uno de los responsables respondió que la interpretación es una mirada más, subjetiva como todas, distinta a la suya y precisamente por ello valiosa. Este comentario nos condujo a pensar si, pese a que proclamamos nuestra intención de contrastar nuestra interpretación con su visión, no estaremos esperando una adhesión a la interpretación que nos exima del conflicto.

En cuarto lugar, una cuestión problemática presente en distintos momentos se relaciona con la tensión generada por la familiaridad con el objeto de estudio, que operó en dos sentidos. Por una parte, el conocimiento disponible acerca de una manera de organizar la educación de adultos en Córdoba obstaculizó, en los primeros acercamientos, una mejor comprensión de cómo se estructura en Cataluña. Por otra parte, pese a las ventajas de nuestra doble posición como investigadora e integrante del equipo técnico de la unidad gubernamental responsable del tema objeto de indagación, especialmente en cuanto a la accesibilidad de las fuentes de información, esta doble posición también planteó problemas. Por ejemplo, fue preciso decidir sobre qué información convenía incluir y cómo hacerlo, valorando sus posibles consecuencias sin perder de vista el compromiso con los distintos actores. Esto se tornó especialmente evidente en el momento de la redacción, en el que advertimos actitudes de autocensura más allá del cuidado que prestamos a la interpretación y al proceso de escritura.

Finalmente, con respecto a la devolución o retroalimentación de aquellos que nos facilitan información y “abren la puertas”, las consultas que nos efectuaron y el intercambio generado e incluso el comentario realizado por una integrante del grupo de discusión en Córdoba, respecto de que esa participación había implicado una instancia de reflexión acerca de las prácticas en el campo de la educación de jóvenes y adultos, reactualizó antiguas ideas al respecto. Fundamentalmente, que tal intención no sólo implica ni se reduce a comunicar los resultados de la investigación, guiada por nuestros intereses, sino que puede incluir otras acciones relacionadas con las demandas de los interlocutores, entre ellas, orientar, asesorar, brindar información, proporcionar bibliografía u otras formas imprevistas que surjan en función de sus necesidades o como efectos no esperados; de allí la importancia de valorar las oportunidades modestas que se abren en el campo más allá de nuestras intenciones y de la forma en que se expresen.

## Referencias Bibliográficas

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata / A Coruña: Fundación Paidea Galiza.
- González Rey, F. (2007) *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill / Interamericana.
- Martínez, M. J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Medina, J.L. (2006). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza de la Enfermería*. Barcelona: SPU.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, coord., *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sirvent, M. T. (1996). “Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, Nº 9, 65-72.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

# El lento ritmo del acceso al campo: acercamiento etnográfico a una clase de Educación Primaria

Emma Quiles Fernández, Universitat de Barcelona, emma.quiles@ub.edu

## Primeros apuntes

Este trabajo queda inserto en el proceso de una futura tesis doctoral<sup>1</sup>, cuyo foco de estudio es profundizar en las relaciones de cuidado que se establecen en un aula de Educación Primaria y que vinculan a los niños<sup>2</sup> con sus respectivos maestros, tomando en cuenta las esferas del saber práctico, teórico y de la experiencia, que emergen de ellas. Asimismo, pretendo indagar en la naturaleza de dichas relaciones y en los procesos que ayudan a su identificación, descripción y reconstrucción, ahondando en nuevos espacios formativos ligados al pensamiento práctico y a las características que nacen de él.

Desde estas inquietudes, me sitúo bajo una perspectiva cualitativa-interpretativa, apoyada en la etnografía educativa, socio-antropología, fenomenología hermenéutica e investigación biográfico-narrativa. Sobre estas bases científicas, el escrito se centra en Francesc<sup>3</sup>, a través del cual despliego aspectos relevantes en torno a la llegada a la escuela, la estancia en ella y el desarrollo de la acción indagativa como hecho compartido. En esta línea, englobo la entrada al campo y la recogida de información como fases pertenecientes a un mismo proceso indagativo, pues ambas se superponen de manera significativa (Connelly, M. y Clandinin, J., 2000).

---

1 Por otro lado, este escrito es fruto también del proyecto: El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos. Dicha investigación está financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, para el período 2011-2014 (EDU2011-29732-C02-01).

2 Hago la aclaración de que, en este texto, emplearé el genérico para referirme a masculino y femenino, sólo con el fin de facilitar su lectura.

3 Francesc es un maestro de tercer ciclo de Educación Primaria de una escuela pública catalana. Es el referente del grupo-clase con el que se realiza el estudio. Su modo de plantear los aprendizajes es a través de la vida (dentro y fuera del aula). Sus prácticas educativas se mueven bajo tres ejes: (a) la relación de cada niño consigo mismo (y de él consigo mismo como maestro), (b) la relación con los compañeros y compañeras (y de él con el grupo de niños); (c) la relación que mantienen con el entorno, y en consecuencia, con el mundo.

## Del deseo a la pregunta sostenida

El gusto por entrar en la escuela posibilita llegar a ella con una determinada apertura hacia las relaciones y los aprendizajes que en ella convergen. El espacio de la escuela está lleno de vida, habitado en su más amplio sentido, no sólo por un presente que atañe al hoy y al ahora, sino por toda una historia de diversas generaciones que han ido dando rostro a lo que hoy conocemos de ella. Como escribe María Dolores Molina (2013, p.17) “el lenguaje del espacio vivo de la escuela es un lenguaje en el que está presente el color y la cadencia, la amabilidad, la sencillez, el orden, lo necesario pero también lo curioso”. De ahí que cuando me acerco a la escuela, me pregunto qué busco en ella, cómo me preparo para volver a un lugar en el que ya viví y en el que ahora debo aprender a observar y a convivir de nuevo...

Mi inquietud al regresar es clara: hallar, junto con el maestro, los modos de cuidado en las relaciones, sin obviar que en el cuidado se encuentra también en lo curricular. Dicha pretensión se sustenta en un interés por el vínculo entre el maestro, el grupo de niños y la asignatura (como elemento vivo y significativo del aula). Pero, ¿cómo elegir al maestro que me acompañe en el recorrido de mis deseos?, ¿qué ejes o claves educativas me pueden ayudar en la elección?, ¿de qué modo planteo la investigación para que se preste a colaborar participativa y activamente?, ¿bajo qué forma observo y rescato la vida del aula? Este lenguaje de vida, del que la escuela se hace eco, es también el lenguaje del proceso indagativo, un “lenguaje corporeizado en el maestro, en los niños, y en todas las personas que habitan la escuela” (Ruiz, 2010, p.17). Además, como proceso que brota de un deseo de *ser* y *estar en*, cuenta con un camino de idas y venidas, de encuentros y desencuentros, que me han permitido explorar aspectos del mundo enlazados al quehacer educativo del aula (Van Manen, 2010, p.75).

Retomo el primer correo enviado a Francesc, con la intención de poder poner palabras a lo que se abrió como proceso de relación pedagógica entre él y yo, entre maestro e investigadora. Y es ahí donde me resuenan las palabras de María Zambrano (1998, p.30) en ese “ir hacia el otro sin gesto y sin ofrenda, abierta a la relación”, es decir, en ese preparar cuerpo y mente para que, de forma armoniosa y expectante, pueda darse la posibilidad del encuentro, un encuentro, a su vez, consensuado con los niños. Pero, ¿cómo dar un lugar a la pasividad interior y prepararse en cuerpo y mente para una escucha atenta y una conversación fluida?, “¿de qué manera apartar los deseos que se ven llenos de expectativas e impiden producir el milagro de lo imprevisto en la relación educativa” (e investigativa)? (Mañeru, 2006, p.66). La llamada telefónica con Francesc me ayuda a comprender que, para ingresar en la cultura escolar, necesito, a parte del deseo, un “espíritu de aventura” (Woods, 1987, p.31); aventura que no tarda en llegar tras las confrontaciones que voy percibiendo al presentarle un esbozo del estudio:

En otro momento te hubiera dicho que no, porque estaba más inseguro o porque no sabía con tanta firmeza lo que estaba haciendo. (...) Además, estamos en una escuela pública y creo que es justo que yo te abra las puertas de mi clase, es como si una madre o un padre (...) me pidiera poder entrar. ¿Qué la iba a responder yo?<sup>4</sup>

---

4 Diario de investigación. Curso 2010-2011. Escola Bàrkeno. Barcelona.

Francesc me presenta la escuela como un lugar abierto al mundo, al tiempo que íntimo y repleto de privacidad, en tanto que grupo-clase que crece y comparte conjuntamente. “Creo que es positivo que los adultos también puedan venir a compartir cosas interesantes con el grupo”, añade él antes de despedirnos y pactar un primer día para conocernos.

En palabras de Wisława Szymborska (1957)<sup>5</sup>, “nada pasa ni pasará nunca dos veces”, por lo que el cuidado con los inicios en el acceso a la escuela es un hecho sustancial. Además, es aquí donde emergen muchas de las preguntas que pueden “*ser desplegadas como potencial de cada una de las situaciones que se vayan recogiendo en la escuela*” (Duschatzky, 2013, p.:4). Estar en clase con Francesc, hace que cuidar los inicios vaya más allá de los aspectos previos a la llegada a la escuela, pues se trata de ver que cada día es un comienzo con el grupo de niños, una apertura para mí como investigadora y un seguir re-creando la relación entre los dos. Por lo tanto, como recuerda Nieves Blanco (2010, p.138), se trata de “estar cerca del comienzo”, que en este caso, se abre con posibilidades e incertidumbres.

## De la incertidumbre a la palabra paseada

Tomo el autobús equivocado y, cuando creía estar llegando, el conductor me indica “*yo no paso por ahí, así que espera a que venga el 109*”. Nervios e inquietudes me acompañan en esta primera entrevista. Recuerdo que “*es un edificio naranja y azul, enseguida lo verás*”, y así es. Lo sé porque en la conversación telefónica con Francesc, me describe brevemente el barrio y las características del edificio. Me abre la puerta María, la bedel del centro escolar, y me comenta “Sí, yo te acompaño arriba y ya le digo que estás aquí, porque él te espera”. En una misma mañana, por distintos motivos, me resuena la *experiencia de la espera*. ¿Cómo generar una apertura al encuentro entre maestro-investigadora que vincule esa *espera* del uno hacia el otro?, ¿qué papel juega el *tiempo* en la creación de la relación investigativa? Toda esta incertidumbre me remite a que cuando me pongo en juego lo hago como mujer, como hija, como maestra... No me puedo abstraer de ello, puesto que no sólo soy una investigadora que observa la vida, sino que tengo una historia que me permite ser y estar desde un modo singular. Asimismo percibo a Francesc, como una persona que es padre, hijo, marido..., y “un maestro que ocupa un lugar en la vida, desde un punto de vista pedagógico” (Van Manen, 2003, p.108). Y es en este partir de sí, donde se dan los primeros pasos investigativos.

Nos sentamos a conversar acerca de lo que es y de lo que está por llegar. Entre sus primeras palabras se encuentran: “estoy en crisis”; “no sé si has elegido bien al venir aquí, conmigo”; “por mí no hay problema, y por la dirección tampoco, porque esto es algo entre los dos y el grupo-clase”. Esto último, me remite a dos aspectos: a) abre una disponibilidad favorecedora a un *estar en concordancia* con lo que ocurre en el presente, sin desbordarse del momento, sino coincidiendo con él; b) nutre la relación de a dos, atendiendo a una confianza mutua. Alfred Porres (2012, p.35) asegura que “*es necesario proporcionar una atmósfera (...) donde llevar a cabo las actividades de investigación con seguridad*”. Seguridad que emerge a través de la charla, y en la que gradualmente van surgiendo temas

<sup>5</sup> “Nada pasa ni pasará dos veces”. Recuperado de: <http://www.amediavoz.com/szymborska.htm#NADA%20DOS%20VECES>



de interés mutuo que hacen que la conversación se vaya dando como una *conversación auténtica*<sup>6</sup>. Francesc me invita a levantarnos y a pasear por la escuela “para poder hablar con más calma”. Precisamente en ese paseo acontece un hecho revelador: la cuestión de los ritmos. Su paso me obliga a detenerme, a ralentizar mi caminar. Se trata de un aprendizaje respetuoso alrededor de los ritmos escolares, como ritmos que se dan en el aula con Francesc. En esta suspensión, emerge un proceso de acompañamiento cuyo binomio acompañar-dejarse acompañar, permite un “encuentro de pensamiento (...) nos une al otro el poder pensar” (Duschatzky, 2013, p.1).

Marta Caramés (2006, p.116) plantea que la acogida “es ida y vuelta porque tiene lugar en la relación, que es algo vivo que se da a la vez acogiendo y dejando que te acojan”. Por ello, es una experiencia en movimiento que requiere de la necesidad de trasladar lo compartido con el maestro al grupo de niños, haciendo que sean ellos quienes valoren la posibilidad de mi presencia. Bajo la premisa “me gustaría asistir para aprender de vosotros y ver cómo os relacionáis”, recibo la siguiente respuesta<sup>7</sup>:

Buenos días, Emma. Justo ahora acabamos de entrar en la clase y hemos hablado de tu presencia en el aula a partir de mañana. Todos y todas estamos de acuerdo en que puedas venir y esperamos que te sirva de alguna cosa. Hasta mañana, a partir de la hora que a ti te parezca. Un abrazo de: Aitana, Andrea, José, Michelle, Amsi, Edgar, Rosa, Óscar, Anna, Jean, Kamila, Àlex, Arn, Ariadna, Diego C., Jafet, Ismael, Diego K., Zouhair, Daniela, Kasey y Francesc. Falta el abrazo de Rubén, que hoy no ha venido<sup>8</sup>.

Esto me ayuda a pensar el inicio investigativo como un proceso conversacional. Me remito a Jorge Larrosa (2006 p.55-56), en tanto que comprende conversación, como “horizontalidad, oralidad y experiencia”. Un inicio que también requiere un desvelo del código que fluye en el aula (Malinowski, 2007).

## **De la invisibilidad a la visibilidad con presencia<sup>9</sup>**

La acción etnográfica es “como montar en bicicleta: por grande que sea la preparación teórica que se tenga, nada puede sustituir al hecho de montar y andar” (Ball, 1984, p.71). Así, qué hacer cuando entro en la clase, a veces es una cuestión intuitiva, como cuando me enfrento a las cuestiones que me plantean los niños en ella. Al inicio, hay quien me pregunta, quien sigue con sus tareas sin

---

6 Abstraigo la noción de conversación auténtica, de Porres, 2012, p. 116. Se trata de una conversación que posee una estructura tripartita. Entre los participantes existe una relación conversacional y los participantes se ven involucrados en una relación conversacional con la noción o el fenómeno que mantiene intacta la relación personal de la conversación.

7 Esta respuesta es fruto de un correo electrónico enviado desde la clase (22/11/2010).

8 Diario de investigación. Curso 2010-2011. Escola Bàrkeno. Barcelona.

9 “Concepto de presencia como estado de conciencia alerta, receptividad, y conexiones mentales, emocionales y psicológicas que se ponen en juego tanto en el trato singularizado con los estudiantes como en el gran grupo-clase”. (Rodgers, C. y Raither-Roth, M. 2006, p.265).

percatarse de mí, quien se encarga de buscar una silla y colocarla a su lado para que me acomode allí... Ciertamente, todos me dan el permiso para entrar, pero no todos me autorizan al mismo tiempo.

Con el trascurso de los meses, siento que en la escuela los niños *me dan nombre*, es decir, comprenden que soy quien “aprende de nosotros y por eso viene a observarnos y apunta en su libreta roja”. Retomo el planteamiento de Spindler (1982) al exponer que hay que situarse en una posición que permita observar la conducta en su situación natural. Tener en cuenta las creencias y modos de hacer y ser del maestro y del grupo-clase, es primordial. El reconocimiento continuado de los niños viene de la mano de algunas *escenas sensibles*<sup>10</sup>, educativa e investigativamente hablando, que me permiten comprender la vinculación con el presente indagativo. Un presente que se despliega en torno a sus historias de vida-escolares, y a la correspondencia de ellas con lo curricular.

Por ejemplo, trabajando los modos de representación con porcentajes, se plantean cómo harían un gráfico con las personas que forman parte de la clase. Francesc me comenta:

Hemos tenido un dilema de qué nombre darte, porque claro, si pensábamos en niños, niñas y profesores, pues Rubén decía que dónde estabas tú, y entonces Amsi dijo que tú eras como una espía, pero una espía buena. Estuvimos dándole vueltas hasta que Aitana ha dicho que tú eras como nuestra observadora del grupo<sup>11</sup>.

Es este tránsito el que requiere de un desplazamiento continuado en el significado de presencia, dando lugar a la combinación entre implicación y distanciamiento que tengo como investigadora. Estar conviviendo en la escuela permite pensar en situación, experimentar, dejar que la curiosidad guíe parte del proceso investigativo y, sobre todo, realizar preguntas fértiles que posibiliten pensarse. En la medida en que soy capaz de ir planteando preguntas, los participantes del estudio pasan a convertirse en co-investigadores. De ahí que observar con la pregunta sostenida, suspendiendo la acción y dando paso a una disposición reflexiva, es uno de los aspectos que intento salvaguardar en estar en la escuela. Y, cuando no asisto a ella, Francesc me escribe: “Los niños y niñas de la escuela no perdonan; cada vez que les digo que tengo una buena noticia, me dicen inmediatamente: “¡Hoy vendrá Emma!”, así que no hace falta que me pidas permiso: ellos te esperan, y yo también”<sup>12</sup>.

Por lo tanto, la estancia en la escuela ofrece momentos creadores de puentes entre el ser-estar-hacer, gracias a los cuales se dan los intercambios indagativos. Pero para que estos intercambios sean posibles, en palabras de Ina Praetorius (2002, p.99), “se requiere del saber estar ahí, del saberse relacionar acompañado (...), se trata de abrirse a la escucha interior y a la aceptación también de lo negativo”.

---

10 Recojo este concepto de la tesis doctoral Ruiz, (2010).

11 Diario de investigación. Curso 2010-2011. Escola Bàrkeno. Barcelona.

12 Diario de investigación. Extracto de correo electrónico. Curso 2010-2011. Escola Bàrkeno. Barcelona.

## Referencias bibliográficas

- Blanco, N. (2010). “De la dificultad y las posibilidades de acompañar a la realidad que cambia”, en Arnaus, R. y Piussi, A. M. *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.
- Caramés, M. (2006). “Un rato al sol: el tiempo en la relación”, en Ana Mañeru Méndez y Anna M. Piussi (coords.). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, pp. 114-134.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Duschatzky, L. (2013). *A acompañar se aprende acompañando*. Documento inédito. FLACSO. Argentina.
- Larrosa, J. (2006). *Educación, nombre común femenino*. Buenos Aires: Manantial.
- Malinowski, B. (2007). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En Velasco Maillo, H., García Castaño, F.J. y Días Rada, Á. *Lecturas de antropología para educadores*. (21-42). Madrid: Trotta.
- Mañeru, A. (2006). “Sosiego y placer en la educación”, en Ana Mañeru Méndez y Anna M. Piussi (coords.). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, pp. 66-76.
- Molina, M.D. (2013). *Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra*. Documento inédito. DOE Universitat de València.
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Praetorius, I. (2002). La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico. *Duoda: Revista d'estudis feministes*, 23: 99-110
- Rodgers, C. y Raither-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 12(3), 265-286.
- Ruiz, M.A. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Spindler, G. (1982). *Doing Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart y Winston's.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2010). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (1998). *La razón poética o la filosofía*. Madrid: Tecnos.

# Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo

Jordi Pàmies Rovira, Departamento Pedagogía Sistemática y Social. EMIGRA – CER Migraciones, Universidad Autónoma de Barcelona, Jordi.pamies@uab.cat

Silvia Carrasco Pons; Departamento Antropología Social y Cultural. EMIGRA – CER Migraciones, Universidad Autónoma de Barcelona, Silvia.carrasco@uab.cat

Vicenç Casalta Gordill<sup>1</sup>. Departamento Antropología Social y Cultural. EMIGRA – CER Migraciones, Universitat Autònoma de Barcelona, In memoriam

## Introducción

Ser profesor de educación infantil, primaria o secundaria y realizar una etnografía en un espacio escolar conocido y sin limitación de tiempo ofrece ciertas ventajas, permite ser testigo privilegiado de las dinámicas, cambios y transformaciones cotidianas y tener acceso a momentos claves de la institución y a los espacios más oscuros y de más difícil acceso. Pero en ocasiones la presencia, condición obvia en el trabajo de campo, puede resultar no tan sólo insuficiente para desarrollar con éxito la investigación etnográfica, sino representar un freno y un obstáculo. Aparentemente, se está en condiciones óptimas para ver la *escuela por dentro* (Woods, 1987), pero a menudo resulta complejo *ver de otra manera*. El espacio jerárquico ocupado, como profesor, y la implicación personal, pueden dificultar la comprensión de la complejidad de los hechos, que pasan por cotidianos, inadvertidos cuando el tránsito de docente a antropólogo no aporta aún una mirada suficientemente distante y el proceso de extrañamiento tiene lugar, inevitablemente, al tiempo que ésta se construye.

En una situación donde el investigador se mantiene en el campo del que forma parte y donde debe negociar desde un nuevo rol la entrada a espacios conocidos y también nuevos, su trabajo requiere de un proceso de ruptura que traspasa el extrañamiento y que transcurre en una doble dirección:

---

<sup>1</sup> Parte de esta comunicación es resultado del trabajo realizado por Vicenç Casalta, investigador del grupo EMIGRA (UAB), prematuramente fallecido el 15 de marzo de 2012. Pretende ser un reconocimiento y homenaje a su labor desarrollada en los distintos proyectos de investigación en los que participó y como profesional implicado en la educación de los niños y jóvenes más vulnerables.

en primer lugar, respecto a las formas de la confianza adquirida con el resto de agentes, así como a los procesos de redefinición de su papel como investigador; en segundo lugar, respecto a la concepción de la escuela que hasta el momento de iniciar su investigación de hecho sigue compartiendo en gran medida, más allá de lo que probablemente sospecha, con los responsables institucionales y actores adultos de su ámbito etnográfico, a pesar de su formación antropológica. Esta comunicación aborda precisamente estos procesos y negociaciones, que contrastan con una aproximación a la deontología del profesorado y a las recomendaciones ético-políticas de la investigación, profesionales e institucionales<sup>1</sup>. Contemplamos, así, los diversos espacios, momentos y tiempos de las investigaciones desarrolladas<sup>2</sup>, las estrategias de gestión de acceso al campo, la información disponible o la devolución de resultados.

En este breve texto sumamos experiencias e inquietudes compartidas a lo largo de años de trabajo y es también un homenaje a nuestro compañero y doctorando común, Vicenç Casalta, con quién empezamos a esbozarlo como parte de uno de los artículos de su inacabada tesis, cuyas **vivencias abrumadoras como maestro y etnógrafo** nos obligaban a mantener viva esta reflexión.

## Jugando con las pertenencias: ser profesor y etnógrafo

Para un profesor ciertas prácticas escolares se inscriben en la cotidianeidad. Las conoce bien, las repite y le aportan seguridad en su quehacer diario. Pero cuando el profesor deviene etnógrafo, es necesario que realice un proceso de extrañamiento en el que nada se dé por sobreentendido, ni ninguna de las dinámicas que se consideran habituales en la escuela, puedan desvincularse del todo que les da sentido. En ese momento, la dificultad de mantener la distancia con la institución escolar puede impedir el desarrollo de la mirada etnográfica, aquella que presta la atención que se merecen las prácticas que para el profesor resultan cotidianas. Pero esta será sólo una de entre varias problemáticas. Para el profesor-etnógrafo, resultará también tarea ardua negociar el espacio que ocupará, desde el que será re-construido por los demás actores y desde el que se construye a sí mismo.

Porque, si bien cuando se es etnógrafo y profesor se tiene la suerte (en realidad uno no se puede plantear que no sea así), de poder ser un profesor-investigador (Hammersley y Atkinson, 1983), y ocupar una posición jerárquica que permite desplazar, cuando no superar, la tensión estructural habitual (Delamont, 2002), entre el investigador social y el profesorado, otras problemáticas emergen. Y más cuando esta tensión se desplaza hacia uno mismo en un proceso

---

1 Los códigos de buenas prácticas abordan de forma clara estas cuestiones. En el caso que nos ocupa, nos referimos al Code of Ethics de la American Anthropological Association (2009) y al Code of Ethics de la American Educational Research Association (2011), y a la recientemente actualizada misión del Council on Anthropology and Education-AAA no ofrece lugar a dudas: “to advance anti-oppressive, socially equitable, and racially just solutions to educational problems through research using anthropological perspectives, theories, methods, and findings” y defiende una investigación “responsive to oppressed groups” y que promueva “practices that bring anthropologists, scholars from other disciplines, and educators together to promote racial and social justice in all settings where learning takes place”. Además, la Universitat Autònoma de Barcelona cuenta desde el curso 2012-13 con el Codi de Bones Pràctiques en Recerca.

2 En esta comunicación sólo se incluyen unas breves pinceladas de un trabajo en curso que desarrolla un análisis transversal basado en tres experiencias dobles de los autores en el campo durante la realización de algunas de sus investigaciones etnográficas, en los roles de profesores y asesores en diversos centros de primaria y secundaria al tiempo que etnógrafos. En concreto, las descritas en Pàmies (2006), Casalta (2011) y Carrasco, Pàmies y Ponferrada (2011).

de retorsión, que revierte tanto en la consideración que el profesor-etnógrafo tiene sobre sí mismo, como sobre el trabajo que está realizando y las fidelidades producto de las nuevas relaciones que establece.

El contacto prolongado con la realidad de estudio permite el conocimiento de los entresijos de la institución, descubrir lo que se dice y lo que se obvia, lo que forma parte del discurso y lo que acontece, poder acceder a la información con mayor facilidad y tener acceso a las profundas realidades y a los centros vitales de la organización. Unos espacios que forman parte de una realidad social de una institución con múltiples caras interiores, lugar en el que precisamente tienen lugar las dinámicas de la cotidianidad, las menos nobles, más anodinas (Payet, 1995) y menos públicas (Franzé, 2002). Porque todos los que también hemos hecho etnografía escolar sin formar parte de la escuela, en otras investigaciones, sabemos lo difícil que resulta negociar los tiempos, la presencia en los espacios y las fidelidades de los agentes en la escuela y en su entorno. Sabemos de las dificultades que surgen y de las estrategias que limitan los espacios de lo(s) investigado(s). Ser profesor y etnógrafo permite ocupar un espacio que repercute también en el acceso a los organismos institucionales y a las redes institucionales informales a un nivel de profundidad claramente ventajoso. En el proceso etnográfico, la relación de confianza es clave, y esta relación permite la inmersión en la comunidad y el establecimiento de contactos permanentes con los miembros de la institución educativa y con las autoridades locales, aunque, en contrapartida, no siempre resulte sencillo distinguir las relaciones personales derivadas de la proximidad profesional y el trabajo etnográfico.

Una de las ventajas de la larga permanencia en el centro es poder efectuar las preguntas y afinar la observación mientras se desarrollan las situaciones, y mientras éstas van surgiendo a lo largo de la investigación, de forma reiterada y variada. Pero la doble condición, que suele ser obviada o bien olvidada, aparte de poco comprendida en su verdadera dimensión por otros profesores, conlleva múltiples situaciones ambiguas.

La propia naturaleza del trabajo etnográfico demanda romper con la estructura relacional de poder y autoridad y establecer una dinámica próxima con el resto de actores de la institución. Ésta representa una de las mayores dificultades desde la posición que se ocupa en el centro y una de las mayores preocupaciones a la hora de poder entablar una relación etnográfica real con los chicos y chicas, para quienes a la construcción de adulto se añade la de reconocimiento de la autoridad como profesor. De ahí, que sea necesario, a pesar de las aprobaciones iniciales que los chicos y chicas puedan mostrar, pautar un tiempo en el que poder generar una confianza basada en nuevos parámetros. Así, es posible romper aquellos ámbitos más inaccesibles para cualquier investigador, contextos informales y espontáneos, propios de la cultura del grupo de iguales. La negociación de las interacciones y la no utilización de prerrogativas, que la desigual distribución de las jerarquías pueden favorecer, resultan claves para realizar los acercamientos paulatinos. En este marco, el pacto de reciprocidad como etnógrafo, con el grupo que acoge al investigador, puede no efectuarse con el propio centro, sino que se puede estructurar, como fue el caso, de forma implícita a partir de las relaciones con los chicos y chicas, hijos e hijas de familias inmigradas o bien con sus familias. Así, paradójicamente, la existencia de una relación (la de profesor) permite mantener el fundamento para otra relación (la de etnógrafo), que suele generar todo tipo de debates internos alrededor de la “salida del campo”,

en especial cuando se trabaja junto a jóvenes. Además, se pueden constatar las implicaciones auto-reflexivas que el doble rol de profesor y etnógrafo tiene en las relaciones con ellos.

## **Diferencias en las etapas clave: de la entrada al campo al retorno de resultados**

Existen dos etapas claves afectadas de forma especial por la doble pertenencia profesor-etnógrafo. En parte, porque estos momentos suponen la resignificación de los roles y espacios jerárquicos, desde los que se negocian las relaciones y el acceso a la información.

En todos los casos el primer momento fundamental, como etnógrafo, se produjo al iniciarse la investigación y explicar las intenciones a los jóvenes y al profesorado. La situación no requería la “entrada en el campo” porque como profesor o asesor ya estaba en la escuela –una parte del “campo”-, pero sí “la entrada *al* campo”. Eso supuso encontrar una excelente predisposición entre el alumnado. Generalmente, no tan sólo hacían extensiva la intención etnográfica a sus familias, facilitando de esta forma la red de contactos y la entrada en el campo fuera del espacio escolar, sino que también, procuraban entrevistas con familiares, llevaban al investigador a escenarios, enseñaban fotos de su vida familiar o personal, o comentaban, en charlas informales, los aspectos que ellos creían de interés.

La misma predisposición se encontró por parte de la mayoría del profesorado, quienes ofrecían al compañero-investigador información de las dinámicas de la clase, comentaban las entrevistas que mantenían con las familias o cualquier aspecto extra o intraescolar que entendieran relevante. Algunos de estos sucesos podían pasar a convertirse en una excelente viñeta etnográfica. Sin embargo, y sobre todo al inicio del proyecto y en los actos y espacios más académicos (reuniones de equipo docente, juntas de evaluación, sala de profesores), algunos de estos profesores, mostraban reservas al omitir de forma intencional comentarios acerca de los chicos y chicas. Aunque esta limitación se compensaba con la inevitable posición liminal –“profesor que hace otras cosas”, “asesor del centro”- que acababa desactivando interrogantes y celos, en su continuum observación-participación (Hammersley y Atkinson, 1983).

La segunda de las situaciones se produce cuando, aún sin dejar de ser el “profe” (rol con el que se identifica también al asesor que interviene en el aula con regularidad), el etnógrafo pasa a ocupar un nuevo y desconocido espacio en el que se iguala el campo de las asimetrías relacionales. Una situación que se produce con un viaje a origen, como fue el caso, o por la presencia del investigador en la asociación frecuentada por las familias y en los espacios comunitarios.

A lo largo de las investigaciones se aportan datos que provienen de una serie de informantes clave no neutrales. Por esta razón, en las investigaciones resulta fundamental contar con repetidas oportunidades para desarrollar la triangulación de las perspectivas, aunque ningún ejercicio de triangulación puede prevenir ante las rupturas y los procesos de desidentificación y reidentificación profesional y sociocultural experimentados.

## Más allá del extrañamiento: el extraño vulnerable

Una de nuestras experiencias de investigación analizadas refleja con claridad las complejidades del proceso de extrañamiento en todas sus fases. En este caso, el profesor deviene asesor al tiempo que inicia su primera investigación etnográfica, partiendo de interrogantes claros y comprometidos con la devolución, con la convicción de que sus resultados podrán contribuir a mejorar la capacidad inclusiva de la escuela con respecto a su alumnado de origen extranjero y minoritario, a través del estudio comparativo de la incidencia de distintos estilos docentes y sus prácticas. Pronto descubre a Delpit (1988) en las aulas, el impacto de las relaciones por encima de las prácticas en la construcción de los alumnos como “hijos de otra gente”, apelando a Bourdieu (1993) y trasladando sus interrogantes a la construcción del *habitus docente* para comprender las dificultades de una verdadera “devolución”. Pero el proceso no sólo le despoja de su propio *habitus docente*, sino que emerge en su reposicionamiento el rescate de una identidad alterizada, reemplazada durante años por una formación y práctica pedagógicas involuntariamente etnocéntricas y homogeneizadoras. Como consecuencia, una vez instalado en la identidad de etnógrafo, la reconciliación con el rol de asesor se hace más difícil y se sucede la sensación de decepción y los fracasos relacionales con el profesorado asesorado, tal como señalaba Payet (1995) al referirse a los malentendidos de la etnografía escolar.

En el lenguaje del etnógrafo emerge a partir de ese momento y de forma reiterada un lapsus lingüístico que ilustra con precisión el impacto de su proceso de extrañamiento, a partir de dos lecturas. Por una parte, Agar (1980), quien expone sin tapujos las demandas contradictorias del proceso científico y el comportamiento humano en la etnografía en *El extraño profesional*. Por la otra, Behar (1996), quien en *La observadora vulnerable* reflexiona sobre el malestar emocional del antropólogo que trabaja en entornos culturales con los que tiene conexiones identificables, careciendo de claras líneas entre insider y outsider, literalmente refiriéndose a una práctica antropológica que puede “romperte el corazón”. El profesor-asesor-antropólogo de la educación se convierte, así, mientras redefine su objeto en el ámbito de la micropolítica de las relaciones en el aula y de los procesos de toma de decisiones sobre el alumnado que pueden determinar sus trayectorias vitales, en un *extraño vulnerable* en su trabajo de campo etnográfico, refiriéndose repetidamente a ese libro en realidad inexistente. Se resuelve, sin embargo, otro de los desasosiegos que acompañan las negociaciones y rupturas que hemos descrito brevemente: decidir *para quién* investiga y escribe (Conteh et al., 2005) y buscar el equilibrio entre los roles de *investigador*, *activista* y *contador de historias* (Olsen, 1997). En este cometido y desde esta situación seguimos trabajando y enseñando etnografía escolar, desarrollando una manera de mirar sin retorno, más arriesgada, a menudo mucho más solitaria, pero sin duda más comprometida.

## Referencias bibliográficas

- AERA Code of Ethics (2011) *American Educational Research Association*. Disponible en <http://www.aera.net/AboutAERA/AERARulesPolicies/CodeofEthics/tabid/10200/Default.aspx>
- Agar, M. (1980) *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*, New York: Academic



Press.

- Behar, R. (1996) *The Vulnerable Observer. Anthropology that Breaks your Heart*. New York: Beacon Press.
- Bourdieu, P. (1993) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M. (2011) Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar de los estudiantes marroquíes en Cataluña y mexicanos en California, *Migraciones*, 29, 31-60.
- Casalta, V. (2011) De las prácticas escolares al *habitus docente*. El profesorado y la integración de los hijos e hijas de familias inmigrantes en la escuela, EMIGRA Working Papers, 129.
- Codi de Bones Pràctiques en Recerca (2013). *Universitat Autònoma de Barcelona*. Disponible en <http://www.recerca.uab.es/ceeah/docs/CBPC-cat.pdf>
- Code of Ethics (2009) *American Anthropological Association*. Disponible en <http://www.aaanet.org/issues/policy-advocacy/upload/AAA-Ethics-Code-2009.pdf>
- Delamont, S. (2002) *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Routledge.
- Delpit, L. (1988) The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children, *Harvard Educational Review*, 58 (3), 280-298.
- Franzé, A. (2002) *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Conteh, J.; Gregory, E.; Kearny, Ch.; Mor-Sommerfeld, A. (2005) *On Writing Educational Ethnographies: the Art of Collusion*, London: Trentham Books.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994 [1983]) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Olsen, L. (2008 [1997]) *Made in America. Immigrant Students in our Public Schools*. New York: New Press.
- Pàmies, J. (2006) *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona. Colección Tesis Doctorales: <http://hdl.handle.net/10803/5517>
- Payet, J-P (1995) *Collèges de banlieue. Etnographie d'un monde scolaire*. París: Méridiens.
- Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

# Ética y poder en la intervención antropológica

Alicia Re Cruz, Department of Anthropology, University of North Texas, arecruz@unt.edu

## Caso etnográfico: presentación de la antropología a maestros bilingües en el Norte de Texas

En este texto me gustaría acercarlos a las escuelas públicas de Texas, particularmente aquellas que tienen una mayoría de estudiantes latinos en sus aulas, lo que nos va a permitir analizar los procesos culturales derivados de la diversidad cultural.

La región del Norte de Texas ha experimentado un aumento drástico de la población inmigrante Latina, lo que ha impactado la composición demográfica de la región y en particular, en las escuelas públicas del área. En el programa de Maestría en Educación Bilingüe de una de las universidades locales, hay una asignatura electiva *Mesoamerican Ethnology* que tiene el objetivo de proveer a los alumnos, maestros en escuelas públicas, del bagaje histórico y etnográfico de Mesoamérica, de donde proceden la mayoría de sus estudiantes latinos, principalmente de México. Me propusieron enseñar esta asignatura en español, al ser antropóloga, bicultural y bilingüe y con una larga trayectoria de investigación en Yucatán con campesinos y emigrantes Mayas y en Texas, con inmigrantes latinos. Impartí este curso desde el 2001 hasta el 2007, cada dos o tres semestres. La experiencia etnográfica que paso a relatar a continuación deriva de la primera vez que enseñé el curso, en el 2001.

¿Cómo presentar la relevancia de procesos históricos y culturales desarrollados en Mesoamérica a maestros, cuyas trayectorias de vida y realidad social están contextualizadas en el Norte de Texas? ¿Cómo presentar el pasado etnográfico e histórico de Mesoamérica para que los maestros puedan establecer conexiones con sus estudiantes, particularmente con los que proceden de los países de Mesoamérica? Y ¿cómo evitar el “esencialismo” al hablar de la cultura Mesoamericana o de la cultura contemporánea latina en Texas? Yo no estaba preparada ni siquiera a plantearme estas preguntas cuando me disponía a enseñar este curso. El primer día de clase distribuí el programa del curso entre los estudiantes, un grupo de 35 maestros. Al ver la gran variedad cultural entre el grupo, se me ocurrió preguntarles por las características que asociaban con sus estudiantes latinos. Algunos se refirieron a la falta de preparación académica, especialmente entre los inmigrantes; otros apuntaron al ausentismo escolar y a la conexión entre estudiante latino y estudiante “at risk” o de

alto riesgo de abandono escolar; otros se refirieron a la ausencia por largos períodos de tiempo que coinciden con las migraciones temporales de sus padres, inmigrantes que trabajan en la recogida de fruta y hortalizas y dependen de la disponibilidad de trabajo en función de los periodos agrícolas; uno de los maestros comentó: “¿Por qué hablan de espíritus? Un día, cuando estábamos en el receso de la escuela, un niño me dijo: “Maestro, ¿ve ese espíritu detrás de árbol? No vaya ahí porque lo van a espantar”. Este tipo de comentarios apuntaban a percepciones y estereotipos culturales, generalizados en el discurso hegemónico, que presenta al latino como un “otro” subordinado que en el ámbito de la escuela no está equipado ni académica ni culturalmente para alcanzar el éxito escolar. Por ejemplo, uno de los comentarios hacía referencia directa a la Teoría del Déficit (*Deficit Theory*) al indicar la carencia de preparación académica de los estudiantes latinos, al mismo tiempo que otro se refería al estudiante “at risk” en riesgo de suspender y abandonar la escuela. La creencia en espíritus ratifica lo latino como un grupo “muy otro”, con una otredad cercana al mundo de la superstición, del mundo “primitivo” en oposición a la creencia en un dios Cristiano, fundamento ideológico del poder hegemónico.

Estos comentarios de mis estudiantes durante el primer día de clase hicieron detonar la imaginación antropológica y que me planteara primero, cómo crear conciencia entre los estudiantes de la necesidad de re-examinar su filosofía, motivaciones y visión sobre su trabajo y papel como educadores; segundo, evidenciar la desigualdad socio-económica y política de la comunidad de inmigrantes latinos en Texas y cómo se reproduce en la escuela; y tercero, presentar el papel tan relevante que tiene el maestro en promover giros pedagógicos que contribuyan a la creación de un paradigma educativo que persiga la equidad y justicia social. Las estrategias más inmediatas a mi disposición para perseguir estos objetivos con los maestros, mis estudiantes, procedían del marco antropológico, con las herramientas conceptuales básicas: definición de cultura, y los principios de holismo y de relativismo cultural. Estas herramientas conceptuales necesitaban otras herramientas que ayudaran con estrategias pedagógicas efectivas en la transmisión del mensaje que, al mismo tiempo necesitaba ser ayudado del input y *feedback* del estudiante. Así, el contenido mismo del curso, tanto el pasado y el presente cultural de Mesoamérica, como la participación de mis estudiantes con sus comentarios, ideas y discusiones en función de sus propias experiencias con sus estudiantes, facilitaron el proceso de concientización de los maestros; esta constituyó la parte crucial de la praxis etnográfica, a la que vino a ayudar el enmarque teórico de la Economía Política al presentar a la comunidad latina, particularmente los inmigrantes, dentro del engranaje de las tendencias estructurales globales en los contextos culturales e ideológicos de la región del Norte de Texas. Así, fue necesario presentar a los estudiantes el concepto de “clase” y las estrategias hegemónicas que promueven inmovilidad y discriminación de los latinos, particularmente de los no-cualificados, fácilmente manipulados como fuente de mano de obra barata. Como nos dice Bourdieu (1977), las escuelas no son espacios neutrales sino plataformas en las que la estructura de clase se reproduce y legitima, al mismo tiempo que facilita el éxito de aquellos estudiantes más familiarizados con los valores culturales que legitiman el poder hegemónico. En el caso del Norte de Texas, los niños inmigrantes funcionan con un capital cultural transnacional en el que están circunscritos a experiencias migratorias muy particulares que no les permite el mismo acceso al capital cultural de los no-migrantes; estas diferencias en el tipo de capital cultural se traducen generalmente en desigualdades en cuanto a valorar aquellos que están más de acuerdo con la norma y valores aceptados por

el poder hegemónico. La Teoría del Déficit precisamente relaciona estas diferencias con el éxito intelectual, moral o espiritual y percibe a aquellos que no conforman con los valores hegemónicos como problemáticos y tiende a patologizar a quienes no son capaces de seguir lo que se considera normalizado. La Teoría del Déficit también está presente en el estereotipo sobre 'lo latino' que circula en los medios de comunicación como vagos, atrasados, machistas e incapaces de hablar en inglés (Villenas, 2001). Para que el estudiante maestro pudiera entender el papel que juega el estereotipo étnico y cultural en la creación de conocimiento y la forma de aprender, a su vez que estos se articulan con las desigualdades sociales y educativas, se hizo necesario el familiarizarles con la *Critical Race Theory* (Ladson-Billings y Tate, 1995).

## Construcción del curso a partir de la praxis etnográfica

El concepto de epistemología resultó muy productivo y eficiente para introducir a los estudiantes la existencia de otras formas de pensamiento, otras formas de ver y pensar en el mundo; es así como el concepto de relativismo cultural fue mejor aprehendido. Los estudiantes pusieron especial atención a la concepción pre-hispánica del tiempo cíclico, el sistema matemático y el calendario, muy unidos al mito pre-hispánico del origen mesoamericano, que es el *Popol Vuh*. Esta biblia mesoamericana relata la creación de la humanidad más perfecta posible; a los dioses les costó cinco intentos llegar a la humanidad hecha de maíz. Es así como empezaron a conectar a través del tiempo el significado histórico del consumo del maíz, hoy en día también asociado a la culinaria de los inmigrantes latinos en el área.

La mayoría de los estudiantes conocían el nombre de antiguas ciudades prehispánicas pero muy poco de la cultura. Se dieron cuenta de que los libros de texto de ciencias sociales que ellos manejan en sus aulas, por ejemplo, no mencionan el sistema matemático mesoamericano tan particular, los avances astronómicos tan sofisticados o la profundidad filosófica de su pensamiento. Estos temas provocaron tal sorpresa entre mis estudiantes que algunos decidieron empezar a incluir estas temáticas dentro del material a cubrir en sus clases, como uno de los estudiantes dijo: "para que mis estudiantes puedan conocer la el esplendor cultural de su pasado."

Los procesos culturales de la época colonial aún tienen importantes repercusiones en la vida contemporánea de Mesoamérica. Voy a mencionar un par de ejemplos que evidencian la praxis etnográfica. Mis estudiantes pusieron atención especial al estudio del sistema de castas, de acuerdo al cual el individual tenía un estatus social dependiendo del color de su piel. Así, los indios y esclavos negros se situaban en la base de la pirámide social, seguidos de los mestizo, criollos y teniendo a los peninsulares de piel blanca en el vértice. El sistema de castas dispuso un orden social que, con las instituciones de encomienda y repartimiento, facilitaban el acceso directo a la explotación de mano de obra indígena. Las discusiones generales que estos procesos provocaron en la clase condujeron a reflexiones comparativas con nuestro orden social en el que los estudiantes pudieron encontrar similitudes en la forma de usar el color de piel como adscripción social y con acceso desigual a los recursos económicos y políticos en los Estados Unidos.

Otro de los temas coloniales que causó gran impresión fue el de los movimientos mesiánicos y

nativistas, de resistencia al poder colonial. En particular, les fascinó el proceso de re-creación de símbolos pre-hispánicos como armas ideológicas para resistirse a la explotación colonial económica y política, al mismo tiempo que estos movimientos de resistencia manifiestan el poder de la comunidad indígena como arma colectiva.

La última parte del curso se centró en los procesos culturales a partir de la Independencia. Para la gran mayoría de mis estudiantes, era la primera vez que encaraban la política intervencionista de Estados Unidos en los países centroamericanos. Particular interés causó el estudio de las políticas neoliberales acompañadas de los efectos devastadores para los grupos sociales menos favorecidos, del libre comercio, inversiones extranjeras y reducción del gasto público. Producto de estas reformas estructurales ha sido el desarrollo desafortunado del turismo, lo que ha provocado migraciones masivas de campesinos indígenas hacia las ciudades como Cancún, emporios internacionales. Todos estos procesos coinciden con la entrada de México en NAFTA (*North American Free Trade Agreement*), la privatización de los ejidos y la pauperización del campo. Todos estos procesos culturales son necesarios para entender el fenómeno de *transnacionalismo* y la creación de las comunidades migrantes al otro lado de la frontera. No fue difícil relacionar el hecho de que el área del Norte de Texas sea una de las economías más fuertes y en rápido crecimiento de la nación, y al mismo tiempo haya experimentado un dramático aumento demográfico de población inmigrante latina; la disponibilidad de migrantes, tanto legales como indocumentados representa la fuerza infraestructural para el crecimiento económico de la región. A través de las discusiones, algunos de los estudiantes pudieron establecer paralelismos entre la racialización del sistema de castas colonial y los puestos de trabajo, los peor remunerados, sin beneficios básicos como seguro médico, a disposición de los trabajadores 'de color', en su gran mayoría indocumentados latinos.

## Investigación acción participativa, el método para el cambio y la intervención

La presentación del contenido etnográfico e histórico de Mesoamérica, justo con las discusiones de los estudiantes, permitieron captar la idea de que el conocimiento es "construido" y que constituye un proceso cargado de presupuestos, perspectivas y prejuicios (Berger & Luckman, 1966). Del pasado al presente de los vecinos Centro Americanos, mis estudiantes se dieron cuenta que sabían muy poco, y lo poco que conocían estaba tamizado por el paradigma empirista occidental, de acuerdo al que todo conocimiento es universal, objetivo y neutral. Los estudiantes descubrieron que hay formas diferentes de pensar y que es necesario un cambio de paradigma pedagógico para entender estas diferencias, al mismo tiempo que integrarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. ¿Cómo iniciar este cambio?

Uno de los requisitos del curso era el realizar un proyecto de investigación en el que los estudiantes tenían que utilizar métodos antropológicos básicos en la obtención de datos. Les sugerí que involucraran a sus propios estudiantes en los proyectos de investigación. Los temas fueron muy diversos: rituales de curación, el papel de la tradición oral, el valor sagrado del maíz, experiencias cruzando la frontera, la importancia de la Virgen de Guadalupe, etc. El uso de entrevistas, cuestionarios, historias de vida, y dibujos, entre una gran variedad de técnicas etnográficas permitió a los maestros

no solo transformar a sus estudiantes en investigadores sino un acercamiento a las familias y por ende, un mejor entendimiento del contexto social y cultural de sus estudiantes. Una de mis estudiantes, profundamente impresionada por el conocimiento pre-hispánico de la matemática y sorprendida por la complejidad y fluidez del transnacionalismo, se propuso invitar al padre albañil de una de sus alumnas para que pudiera presentar el sistema métrico. El señor trajo toda la parafernalia de la profesión y mostró a los estudiantes cómo utilizar las herramientas y cómo medir en metros y centímetros. Según mi estudiante, la experiencia fue profundamente enriquecedora; sus estudiantes tuvieron la oportunidad de legitimar en el aula el conocimiento y la autoridad de una profesión, albañil, muy familiar para ellos, aunque adscrita por la sociedad a los grupos de color, particularmente los inmigrantes latinos.

A través de los proyectos de investigación, mis estudiantes maestros, al pedir a sus propios estudiantes que contribuyeran con su información a través de dibujos, narrativas, ideas, como fuente de información, se convirtieron en investigadores también, de tal forma que los proyectos de investigación pueden ser considerados el producto *participativo* en el que los objeto de estudio se convierten a su vez en sujeto, con una retro-alimentación constante de conocimiento. Es a través de estos cambios paradigmáticos en la enseñanza, que requieren de la consideración de los alumnos como sujetos capaces de crear conocimiento, más que objetos deficitarios de conocimiento, que podemos sentar las bases para lo que Freire denomina “Pedagogía de la liberación”. Como nos dice Sonia Nieto, “*If we understand teaching as consisting primarily of social relationships and as political commitments rather than a technical activity, then it is unquestionable that what educators need to pay most attention to are their own growth and transformation and the lives, realities and dreams of their students*” (1999: 131). [Si entendemos la enseñanza como algo que consiste en relaciones sociales y como compromiso político más que como una actividad puramente técnica, entonces es incuestionable que los educadores tengan que poner más atención a su propio crecimiento y transformación, y a las vidas, realidades y sueños de sus propios estudiantes].

## Conclusión

El breve caso etnográfico aquí presentado demuestra que el campo donde se desenvuelve la praxis etnográfica es amplio, y puede constituir una multiplicidad de campos. En nuestro caso, el campo de acción no solo era la clase donde se impartía el curso. A través de las discusiones en clase, los maestros traían, metafóricamente, sus aulas y las dinámicas creadas en sus clases con sus estudiantes, al aula del curso *Mesoamerican Ethnology*. Los estudiantes-maestros utilizaban sus propias observaciones etnográficas procedentes de sus aulas para entender el contenido de la clase y las discusiones que surgían. Con ello, la experiencia etnográfica de *Mesoamerican Ethnology* se convirtió en un ejercicio interactivo multisituado que, teniendo al aula del curso como centro o referencia, dependía de los campos etnográficos que representaban las aulas de los maestros, para definir la dinámica general del curso. El uso de la metodología participativa en los proyectos de investigación de los estudiantes del curso reforzó la dinámica interactiva entre los campos etnográficos de las aulas en los que los estudiantes eran maestros, y el aula del curso. El ejercicio de la metodología participativa en el curso facilitó en gran medida el uso de esta metodología en los proyectos de

investigación en los que los estudiantes involucraron a sus propios alumnos y en su mayoría a sus familias, en el proceso de investigación. La información procedente de las experiencias de los maestros fue decisiva no solo para guiar el contenido y discusión del curso sino también para incentivar el surgir de la conciencia ético-política del maestro como agente transformador en la escuela. Al mismo tiempo, los proyectos de investigación, en los que los maestros implicaron a sus propios estudiantes y sus familias en la recogida de datos, evidenciaron el proceso de empoderamiento que resulta del hacerse partícipe de la investigación en vez de objeto de estudio. En este sentido el caso de praxis etnográfica que aquí se ha analizado, señala que, en marcos participativos, la devolución de los datos se traduce en un proceso de concientización y de análisis crítico. En definitiva, el curso *Mesoamerican Ethnology*, deslavazado en su génesis aquí, demuestra la necesidad de flexibilidad metodológica en su articulación con la teoría, con el fin de crear una conciencia social más cercana a las posiciones políticas y a los procesos culturales que surgen en contextos de la escuela. Es a través de la praxis etnográfica que tanto maestros como sus estudiantes se convierten en agentes con capacidad de cambiar formas de pensar hegemónicas, y por ende, con capacidad política.

## Referencias bibliográficas

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.
- Ladson-Billings, G, and Tate, W. (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*, 97 (1), pp. 47-68.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.
- Villenas, S. (2001). Latina mothers and small-town racisms: Creating narratives of dignity and moral education in North Carolina. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(1), pp. 3-28.

# La ética en la investigación etnográfica con niños y niñas. Tendencias iniciales

*María Carmen Silveira Barbosa, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, licabarbosa@ufrgs.br*

## Introducción

La construcción de principios éticos para la investigación constituyó un importante avance social que puso la atención en proteger a los ciudadanos que forman parte de los grupos investigados, además de definir los parámetros a seguir por las personas e instituciones que investigan. La cuestión central de este trabajo trata de problematizar tres aspectos que dificultan las solicitudes y la aprobación de los proyectos de investigación etnográfica con niños y niñas por parte de los comités de ética en investigación. Primero, el carácter de la etnografía como una metodología de investigación abierta e interactiva, cuyas decisiones se toman en el transcurso del propio proceso de investigación. Segundo, el hecho de que las investigaciones con niños y niñas exigen de los comités una imagen más contemporánea de la infancia, que considere a los niños y niñas como sujetos con protagonismo y papel social. Por ende, el tercero, derivado del anterior, que incide en la cuestión de la difusión de imágenes de pequeños y jóvenes, y también en cómo los niños y niñas pueden participar en las investigaciones. El posicionamiento ético y político del investigador no debería limitarse a atender a las definiciones y reglas de los códigos, ya que en estos momentos iniciales es preciso formular preguntas y propiciar caminos para establecer una visión contextualizada y plural de la ética en las investigaciones.

## Acercas de la ética en las investigaciones con niños y niñas

La base empírica de este trabajo se encuentra tanto en diversos artículos publicados en revistas brasileñas y en la literatura internacional acerca de investigaciones con niños (Christensen, y James, 2000; Lange y Mierendorff, 2011; Graue y Walsh, 2003; Mortari, 2007 y 2009) como en mi experiencia como investigadora y directora de tesis, y como miembro de una comisión de investigación que asumió el papel de comisión de ética en investigación educativa.

Después de la Segunda Guerra Mundial, las discusiones acerca de la ética en la investigación con seres humanos fueron centrales en el campo científico (Código de Nuremberg, 1947). El área de



la salud, con sus estudios sobre medicaciones y modelos de tratamiento invasivos, desarrolló un código ético para la investigación científica en el marco de las legislaciones internacionales (Declaración de Helsinki, 1964). Este documento ha pasado por constantes revisiones y todavía es hoy una referencia en los aspectos éticos que deben orientar la investigación biomédica<sup>1</sup>. Este inicio vinculado a los estudios de salud hizo que gran parte de las discusiones acerca de la ética en la investigación tuvieran como matriz el tema de la vida y la posibilidad de su pérdida; una visión con parámetros muy específicos de un tipo de investigación experimental, cuantitativa y biomédica. Las primeras normativas no dan visibilidad a los niños y niñas, que aparecen colocados dentro de *grupos especiales*. Hasta 1983 no fue incluida la perspectiva de buscar el consentimiento de pequeños y adolescentes, siempre que fuera posible, y no solo de los adultos responsables. En 1993, las *Directrices Éticas Internacionais para a Investigaçã Envolvendo Seres Humanos* del CIOMS, en colaboración con la OMS, afirman: que las investigaciones con los pequeños y los jóvenes solo deben realizarse cuando no es posible desarrollarlas con adultos; que los padres o los representantes legales deben dar su consentimiento por delegación; que debe obtenerse el consentimiento de cada niño y niña en la medida de su capacidad; que la negativa de estos a participar en la investigación debe ser siempre respetada. Así, poco a poco, los niños fueron ocupando espacios en los códigos de ética en investigación. Las investigaciones etnográficas siempre contaron, también, con los niños, pero hace poco tiempo que son considerados como informantes plausibles y fiables. La literatura, especialmente en la antropología indígena, comienza narrando cómo los niños son buenos interlocutores y cómo presentan la aldea a los investigadores, pues transitan con gran libertad entre los distintos grupos; pero, en general, no existen muchas investigaciones acerca de cómo piensan estos niños, su importancia en la estructura social y otros temas.

## La ética de la investigación en Brasil

En 1996, siguiendo los requisitos internacionales, la Comisión Nacional de Salud de Brasil hizo obligatorio el análisis ético de todas las investigaciones con personas vulnerables. Esta legislación pretende contemplar los principios bioéticos de la autonomía, beneficencia, no maleficencia, justicia, confidencialidad, privacidad, voluntariedad, equidad, justicia y no estigmatización que han sido ampliamente utilizados en el contexto de la práctica de la investigación internacional. Estos preceptos funcionan como salvaguarda para la protección de los sujetos participantes pero, en realidad, sirven para garantizar la seguridad de los investigadores, de los financiadores y de las instituciones. Como los niños son considerados personas vulnerables, todas las investigaciones con niños necesitan la aprobación previa de esos Comités de Ética en la Investigación (CEP). La cuestión central es que estos comités aun son pocos y, en general, están organizados en las universidades, hospitales y centros de investigaciones con preponderancia de investigadores de temas de salud, y están basados en referencias de investigaciones cuantitativas. Esto hace que las investigaciones etnográficas realizadas con niños encuentren problemas para su aprobación debido a una lectura muy literal de la legislación, pues mucho de lo que se demanda en los cuestionarios de evaluación aún no está especificado en el proyecto y el comité no se siente suficientemente informado para

---

1 Tokio, 1975; Venecia, 1983; Hong Kong, 1989; Somerset West, 1996; Edinburgh, 2000; Washington, 2002; Helsinki, 2004.

aprobarlo. En Brasil, en los años 80, el debate acerca de la ética en la investigación con niños y niñas ya estaba presente en distintas publicaciones que apuntaban los problemas centrales como: consentimiento informado, coerción, relaciones de poder adulto-niño, riesgos, beneficios, devolución, usos de imágenes, confidencialidad y abusos (Spinelli, 2012). En verdad, desde las ciencias sociales, solo los antropólogos han presentado propuestas éticas, con la publicación de un código de ética del antropólogo -no de la investigación antropológica-. En él resaltan los derechos de las poblaciones, pero resguardan la libertad del investigador para formular sus prácticas de investigación y reivindicar la no censura previa sobre temas conflictivos, impedimentos para investigar ciertas poblaciones, etc. Está claro que la definición de un código de ética posee innumerables puntos positivos, especialmente el situar el tema en el debate y evidenciar la no neutralidad de las investigaciones científicas. Se establece que es preciso partir de la legislación, para seleccionar las teorías y, a partir de la contextualización del estudio, explicitar los caminos metodológicos, estableciendo los matices de lo que puede llegar a ser una ética en las investigaciones etnográficas con niños. Pero este es todavía un camino difícil, y la opción, condicionada por la presión social y el temor, ha sido usar la legislación como si se tratara de una regla de conducta incuestionable y genérica, burocráticamente aplicable.

## **Mapeo de cuestiones éticas en las investigaciones etnográficas con niños y niñas**

Creo que hacer un mapa de las tensiones éticas puede contribuir a la discusión y hacer posible la formulación de directrices para la investigación con niños y jóvenes, directrices que tengan un carácter ético pero que no impidan la existencia de investigaciones etnográficas con niños o excluyan la ciudadanía del investigador y de los niños (o poblaciones investigadas).

### **1. La cuestión de la visión de la ciencia**

Si a partir de los años 70 comenzó una gran discusión acerca de la hegemonía de las investigaciones cuantitativas y experimentales, la discusión de la evaluación ética con parámetros originados en esta matriz científica nos hace retroceder en el concepto mayoritario de ciencia. La etnografía encuentra resistencias, pues los comités exigen que se presente una metodología completamente definida antes de la entrada en el campo, con todos los instrumentos, como las hojas de ruta de entrevistas o de observaciones, ya evaluados con anticipación, y con la población pre-definida, etc. Esta actitud puede tener como consecuencia una visión burocrática de la ética, que debe, por el contrario, estar presente no solo en el proyecto sino en todas las etapas, desde su formulación hasta la divulgación de los resultados. En la fase inicial, anticipando riesgos y reflexionando acerca de estrategias de consentimiento informado; en la fase de producción de datos, con la garantía de la confidencialidad (cuando sea necesaria, no como obligación) y con la no exposición de los informantes o de las informaciones; en la fase de análisis de datos, garantizando la integridad de la información y de su contexto; y en la fase de divulgación de los resultados, con el control de las informaciones divulgadas y las omitidas, previendo el acceso amplio o restrictivo para las mismas, y considerando distintas posibilidades de devolución para las distintas poblaciones. Si las investigaciones en el campo de la salud exigen, cada vez más, el cuidado riguroso de los procedimientos éticos, pues

comportan una inmensa desigualdad entre investigadores e investigados, reciben financiación de diversos orígenes, incluso con objetivos de lucro, y hacen investigaciones EN seres humanos, las investigaciones sociales precisan de otras formulaciones para que sean éticas pues tratan CON seres humanos en situaciones bastante diferenciadas (Oliveira, 2004). Mortari (2009) piensa que es primordial saber si comprendemos la ciencia y la investigación como constatación, con una lógica de adquisición, que retira las informaciones y nada restituye; o si, efectivamente, la investigación es un encuentro, una experiencia transformadora para todos paralelamente a la producción de conocimientos. Para la autora, una investigación con niños solo se justifica si aporta algo importante (y bueno) PARA los niños, si mejora la calidad de sus vidas, si abre nuevos espacios para ser y vivir. Mortari (2007) sugiere que podemos mejorar la ética de nuestra investigación en dos sentidos. Por un lado, en el hacer del investigador que necesita desarrollar una actitud específica con esta población, un modo ético de ser con los niños<sup>2</sup>; por otro lado, en el tratamiento del material generado en la experiencia de la alteridad, de estar con el otro, pues los datos no son inertes, contienen las vidas de los investigados.

## **2. La concepción de la infancia**

En los años 80, Brasil dio un primer paso en la defensa de los derechos políticos y sociales de participación de los niños con la creación de un movimiento de la sociedad civil organizada que defendía su presencia, su protagonismo, su autoría y participación. Este proceso alteró nuestras formas de mirar la infancia y alimentó numerosas dudas éticas y de procedimiento con los niños: ¿estábamos utilizando a los niños cuando los acompañábamos en sus espacios? ¿Los niños podrían reivindicar sus derechos en las calles junto con los adultos? Y los niños hospitalizados, ¿tenían o no derecho a saber la verdad sobre su enfermedad? Eran muchas las nuevas cuestiones que surgían y que señalaban una nueva manera de pensar y trabajar con la infancia. La concepción de niño en desarrollo, solo centrada en la protección y no en las posibilidades de participación y en el protagonismo de los niños, es el núcleo de la transformación de la Declaración de los Derechos de los Niños (1959) hacia otras concepciones que la cuestionan, como la Convención de los Derechos de los Niños (1989), y que señalan la necesidad de participación. Se puede establecer una analogía entre esos puntos extremos y el papel del niño en la investigación. Encontramos desde investigaciones en las que se lleva a cabo el análisis de las producciones infantiles, la observación de niños con poca interacción investigador-investigados y de corta permanencia, hasta otras que enfatizan la posibilidad de considerar a los niños como sujetos activos a lo largo de todo el proceso de investigación, como co-investigadores (Alderson, 2008). Esto significa que los niños pueden estar implicados no solo en la producción de datos, como informantes, sino que han de ser participantes desde el primer momento del planteamiento hasta el análisis de los datos. Por esta razón se hace imposible la planificación total de la investigación antes del contacto con el campo. Además, los niños y niñas son vistos como activos en la permanente producción y reproducción social de la vida cotidiana, en la cultura infantil y en la sociedad (Lange y Mierendorff, 2011).

## **3. La visibilización de los niños: participación y autoría**

En tercer lugar, la cuestión de la confidencialidad puede suponer impedimentos a la divulgación de imágenes de niños aun cuando estas no impliquen de entrada ninguna restricción, como escenas

de juego o de lectura, e incluso cuando los niños y sus responsables lo hayan autorizado. Hay una mística en torno al anonimato de los participantes que vuelve casi imposible la presencia y la autoría de los niños. Si hacemos investigaciones acerca de juegos tradicionales de los niños en una población específica, registrar en audiovisual es una necesidad, pues esos juegos están a punto de perderse. En esas situaciones señalar los nombres de los niños es afirmarlos como sujetos en el mundo. Hay toda una tradición en la antropología visual que necesita ser revisitada. La fotografía es un documento, no es neutra, como ninguna otra modalidad: también la escritura está impregnada de interpretaciones nuestras acerca del mundo. Los niños están en el mundo, no fuera de él. Lo que importa es preguntarse: ¿por qué nombrar a los niños? ¿Por qué fotografiar o filmar? ¿Cómo hacer narrativas visuales de modo ético, cómo se cuenta? ¿Los niños y sus responsables pueden ver y definir lo seleccionado para divulgación antes de la publicación del relato? Como dice Butler (2010, p.96) la regulación del campo visual es un acto de poder. Estas tensiones necesitan discutirse para desarrollar una ética en la investigación etnográfica con niños capaz de protegerlos, pero que también los vea como sujetos de derechos, con posibilidades de autoría y de participación. Y, por ende, una de las más importantes funciones de la investigación es su divulgación, en educación es necesaria para la formación de maestros, para reflexionar sobre las prácticas... Si nos posicionamos en contra de los registros de investigación, ¿cómo transmitiremos aquellas ideas que, mejor que las palabras, las grabaciones, las fotos y los documentales pueden enseñarnos?

## Principales aportaciones

Después del cuestionamiento inicial acerca de la ciencia, y la afirmación de la no neutralidad del investigador y de la investigación, es fundamental decir que nuestros vínculos sociales nos exigen una responsabilidad ética. Construir miradas diversas para este grupo social -bebés, pequeños y pequeñas, jóvenes- y sus instituciones, y visibilizar y discutir su derecho a producir conocimiento, puede abrir puertas para reelaborar los derechos universales hasta hoy conocidos, y agregar nuevas visiones de la infancia que incluyan también las concepciones de los niños. *Estar con* no significa solo ser un investigador que estudia a los más vulnerables, sino reconocer la importancia de lo que los nuevos colectivos sociales pueden aportar para una visión amplificada del mundo y en este caso, especialmente, de aquello que los niños pueden aportar en sus comienzos en el mundo. Las investigaciones con niños y niñas pueden ofrecer un espacio de transformación para todos los interlocutores, para alejarse de la visión de alguien que no sabe y llegar a la de alguien que posee un conocimiento, un poder, una potencia. El investigador con niños y niñas crea espacios solidarios y comunes, pues se trata de adultos que tienen una relación respetuosa con los modos de ser de los pequeños, que se interesan por ellos, por lo que piensan, dibujan, escriben, narran. Puede verlos de una manera aun no vista, con su participación. Quién sabe si otras instituciones pueden aprender de estas posiciones y legitimar las culturas infantiles, contribuyendo al empoderamiento de los niños y las niñas. Facilitar a los pequeños una experiencia de capacidad y no de falta, de incapacidad, como hasta hoy hemos hecho, constituye una micro-revolución. Las oportunidades sociales están vinculadas a la transformación personal, a la capacidad de pensar y actuar, y esta se desarrolla solamente en un mundo que escucha. Escuchar a los niños y las niñas no es tarea fácil. ¿Cómo convertir la voz de los niños y las niñas en una voz que pueda ser escuchada? Una voz que cuente, una

voz que sea capaz de articular una demanda, de afirmar su poder, de producir un nuevo lenguaje o, inclusive, un nuevo vocabulario para vivir. Redefinir los códigos éticos/morales en investigación experimental para facilitar una ética de investigación etnográfica con los niños y niñas es una tarea generacional que tenemos que enfrentar para que la ciencia no sólo constate, sino también produzca la comprensión y transformación del mundo.

## Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Madrid, España: Espasa.
- Christensen, P.; James, A. (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London, England: Falmer Press.
- Graue, M. E., Walsh, D. J., Chaves, A. M., & Vasconcelos, T. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lange, A.; Mierendorff, J. (2011). Method and Methodology in Childhood Research. En Qvortrup, J. Corsaro, W., Sebastian Honig, M. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 78-95) London, England: PalgraveMacmillan.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca PER i bambini*. Milano, Italy: Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura dela ricerca e pedagogia*. Roma, Italy: Carocci.
- Oliveira, R. C. (2004). O mal-estar da ética na antropología prática. In Victora, C. *Antropologia e ética: o debate atual no Brasil* (pp. 21-32). Niterói, Brasil: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Spinelli, C. S. (2012). *As metodologías de pesquisa com crianças na escola: o ouvir como tendencia*. Dissertação de Mestrado. Florianopolis, Brasil:UFSC.

# Pequeña infancia y participación en la investigación: cuestiones éticas

Marta Bertran, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Grupo de investigación EMIGRA, Universitat Autònoma de Barcelona, [marta.bertran@uab.cat](mailto:marta.bertran@uab.cat)

## Introducción

Los estudios sobre y con la primera infancia en espacios educativos tienen una trayectoria reciente, vinculados al interés de los investigadores en las relaciones sociales de los niños, su agencia y sobre cómo debe entenderse su participación en espacios educativos formales. A pesar de que en la actualidad los estudios sobre infancia son multidisciplinares, los investigadores coinciden en que la observación participante y la etnografía constituyen los métodos de investigación básicos consensuados. El presente capítulo analiza diferentes aspectos metodológicos de la investigación sobre y con niños y niñas menores de tres años en espacios educativos formales focalizados en cuestiones relativas a los debates éticos de acceso al campo y consentimiento de la investigación con menores cuya base comunicativa no se fundamenta aún en la verbalización. Se muestra la agencia de los menores en estas cuestiones pero también las limitaciones de acceso a determinadas experiencias, en este caso por razones de género.

Diversos autores han presentado la etnografía como un método óptimo para estudiar a los niños y con los niños (Corsaro, 1985; Christensen, 2004; Lancy, 2000; Warming, 2011; Bitou & Waller, 2011). Eder y Corsaro (1999) consideran que la etnografía reporta beneficios en cuanto que es sostenida en el tiempo y comprometida con las personas investigadas, microscópica y holística en su recogida de datos y análisis, flexible y autocorrectiva, permitiendo rectificar problemas de poder y privilegio, así como roles adquiridos y ejercidos en la recogida de datos y en la presentación y análisis de resultados. Algunos autores sostienen que la flexibilidad de la etnografía permite la introducción de técnicas innovadoras como el *Mosaic Approach* de Clark y Moss (2001, 2011) o las utilizadas por Ames, Rojas & Portugal (2010) aunque éstas no deberían substituir a la observación participante (Gallacher & Gallagher, 2008; Bitou & Waller, 2011). Otros autores, sin embargo, han realizado ciertas críticas sobre las limitaciones existentes para dar voz a los niños (Gallacher y Gallagher, 2008; Komulainen, 2007; Warming, 2011), que supone no sólo su incorporación como agentes en la investigación sino también tener en cuenta los aspectos de permisos y aceptación en el campo.

En la investigación con menores de tres años es necesario tener en cuenta que a los 36 meses algunos niños hablan con cierta fluidez pero hasta ese momento su comunicación se realiza básicamente a través de interacciones, y no a través de las palabras. El sistema comunicativo entre menores de tres años, no es el mismo que el de los adultos ni del investigador que, aunque pudiera recordar cómo se comunicaba con sus iguales hasta los tres años, tampoco sería el mismo sistema que desarrollan los niños con quienes está investigando. Por ello, Lahman (2008) sugiere que es preciso asumir la consideración de los niños como *always othered*. Esta limitación no supone una imposibilidad para aproximarse a las experiencias infantiles y darles voz aunque es preciso paliarla en tanto que la observación participante es un proceso comunicativo intersubjetivo donde debe considerarse la existencia de una intencionalidad comunicativa (Roggof, 1990) que debe ser entendida como un diálogo (Christensen, 2004) donde se hace preciso la reflexividad en relación a la construcción social de lo que es un niño (Lahman, 2008). Además la observación participante con niños conlleva decidir sobre múltiples cuestiones éticas que hacen referencia al acceso, permisos y aceptación, privacidad de los datos, construcción del rol investigador y poder, el impacto de la participación de los niños en la investigación (Dockett, 2009), interés del investigador/interés de los niños, la representatividad, la interpretación de los datos y devolución (Christensen, 2004).

Las aportaciones de algunos autores ayudan a minimizar estas limitaciones. La forma cómo utiliza el investigador la técnica etnográfica puede revertir en si investiga sobre niños o con niños, puesto que no es suficiente estar con los niños sino que es importante la forma como se está y se escuchan las diferentes voces (Gallacher & Gallagher, 2008; Lahman, 2008). En esta línea Warming (2011) diferencia qué significa dar voz a los niños a través de escucharlos como ethos básico: “Giving voice involves listening, whereas listening does not necessary involve giving voice. Listening as a tool requires hearing and interpreting what you hear, whereas giving voice further requires “loyal” facilitation and representation, making a common cause with the children.” (p. 53)

A continuación se muestra y analiza, a través de la experiencia etnográfica de la autora con niños menores de tres años en el primer ciclo de educación infantil (Bertran, 2009), cómo los niños co-construyen activamente el rol del investigador, aceptándolo, haciéndolo partícipe o no de sus interacciones que algunas veces quizás pueden ser consideradas una causa común como propone Warming, así como de las posibilidades y limitaciones que el rol del investigador supone al dar voz a los diferentes niños.

### ***Least adult role***

Los niños menores de tres años no comprenden la figura del investigador. Al inicio de mi trabajo de campo me di cuenta que me construían como adulta y como maestra, puesto que estaba en un contexto formal. Había otros adultos en la escuela: la cocinera, las personas que limpiaban los espacios, las estudiantes de prácticas, y a cada uno de ellos se dirigían de forma diferente. A las maestras, las estudiantes en prácticas y a mí se dirigían de formas muy parecidas aunque no idénticas (Bertran, 2009). Entonces flexibilicé mi rol para acercarme a los niños y me hicieran partícipe de sus formas comunicativas: dejé de sentarme con las maestras en los patios y me senté sola, me

negué a proponer acciones o actividades como lo hacen las maestras, no realicé más correcciones a los niños y mostré interés por aquello que hacían. La observación participante permitió corregir mi rol (Christensen, 2004) esperando la interacción de los niños (*reactive role* de Corsaro, 1985) y respondiendo a los niños desde mi interpretación sobre sus interacciones para adoptar el *least adult role* que Mandell, (1988) conceptualizó y otros autores han adoptado y defendido

Where the researcher makes an effort to participate in the children's everyday lives in as childlike a way as possible: playing with the children, submitting to the authority of their adult carers, abdicating from adult authority and privileges and – as suggested by Corsaro (1985) – letting the children define and shape the ethnographer's role. (Warming, 2011, p. 43).

El investigador debe atender a las “culturas de comunicación” que existen en el campo, que deben ser aprendidas (Christensen, 2004) y que en el caso de los menores de tres años a menudo supone actos reiterativos y actos de comunicación no-verbal que no son propios de la comunicación entre adultos. Como adulta podía responder a los actos imitando a los otros niños, pero no podía entender qué suponía ese acto para ellos.

## Estar incluido

En las investigaciones con menores de tres años la negociación de acceso al campo y la aceptación debe ser entendida de forma diferente con los adultos. La construcción del *least adult* rol me permitió tener acceso a diferentes tipos de experiencias infantiles, y la muestra de la aceptación se produjo a través de algunas de ellas, de la que ésta puede considerarse definitiva:

“Hoy llueve y los niños no han ido al patio a jugar, sino que han permanecido en la sala polivalente: tiene una casa de madera con un tobogán, colchonetas, espejos en la pared, taburetes, y juguetes variados como bicicletas, patinetes, balancines, muñecas y cocinitas. Me he sentado en un banco justo delante de la casa. Las dos maestras que estaban en la sala se han ido, y me he quedado sola con los niños. Los niños estaban jugando en diferentes espacios. Los que estaban jugando con las bicicletas y patinetes los han abandonado y han ido hacia la casa con tobogán. Han empezado a subir y bajar. Mientras hacían cola, Francesc ha empezado a golpear con el pie rítmicamente en el suelo; poco a poco, se han añadido otros niños. Poco después casi todos los niños estaban sobre o alrededor de la casa de madera realizando un ritmo con los pies, las manos o cantando; primero era desordenado pero al final todos llevaban el mismo ritmo. La canción pasó de lo desordenado a lo rítmico y tono elevado, para ir descendiendo en potencia mientras, poco a poco, se han disgregando, y han vuelto a su juego anterior.” (Escuela A, grupo 24 meses a 30 meses)

Esta viñeta, de unos cinco minutos de duración, me pareció interminable porque si volvían las educadoras habrían considerado que no me responsabilizaba ni ponía orden. Días después les comenté el incidente, y ninguna de ellas había observado anteriormente una escena parecida.



En esta experiencia los niños me hicieron partícipe de un acto comunicativo colectivo entre ellos, a modo de *communitas* (Turner, 2012). Ellos me hicieron partícipe de una *causa común* con ellos como es mostrar formas comunicativas propias, parte de su cultura. El desarrollo de esta escena se produjo por el dilatado tiempo que hacía que nos conociáramos - un año y medio - pero también porque con el tiempo modifiqué mi rol, y en ese momento no actué como maestra, ni limité a los niños su conducta silenciándolos ni dirigiéndolos. Mi interpretación de la *causa común* como adulta e investigadora ha sido mostrar su agencia, como en este caso y los posteriores, mostrar sus elecciones y sus creaciones comunicativas.

## Convertirse en participante

Durante el trabajo de campo pude experimentar que en función del espacio de la escuela, los niños me construían de modos diferentes. Los niños se dirigían a mí como “más adulta” en los espacios interiores: querían que les leyera o explicase un cuento, que les ayudara a atarse el zapato, o que tomara parte en los conflictos sobre juguetes. Sin embargo, en los espacios exteriores, donde las maestras no dirigían el juego ni las actividades, sino que se sentaban juntas desde donde poder observar todo el patio -y de quienes me distancié-, los niños se dirigían a mí de forma diferente: me daban una pala para que jugara en la arena con ellos o me ofrecían juguetes como hacían entre ellos. La inexistencia de pautas más dirigidas desde las maestras permitía también flexibilizar mucho más mi rol.

El rol del investigador tampoco es construido de la misma forma por todos los niños. Vamos a ver cómo lo hacen Mariam y Sara a través de la siguiente viñeta. Estábamos en una sala polivalente, que ese día utilizábamos como patio exterior porque llovía.

“Estaba sentada en un banco, lejos de las maestras. Mariam y Sara se han subido al banco y han empezado a acariciarme el pelo. Cuando intentaba cambiar de posición me han dicho ‘no te muevas, sino te haré daño’. Han empezado a cogerme mechones de pelo y a jugar como si fueran peluqueras conmigo. Mariam ha ido a buscar un peine, me peinaba con él y me decía ‘estarás muy guapa’” (escuela A, grupo 24 meses a 30 meses)

Mariam y Sara me incorporan a su juego. Una situación semejante nunca fue observada con las maestras ni las estudiantes. Por un lado recibo un trato diferente al del resto de adultas, permitido por el *least adult role*, casi invirtiendo roles (adulto-niño), puesto que en el juego Mariam podría ser la mamá y yo la niña. Por otro lado éste es, además, un juego de niñas y me reconocen como mujer, y me reinterpretan. Pero las familias de Mariam y Sara son marroquíes, y desconozco si existe una especificidad en la construcción de género que realizan mediada por este factor (Brooker, 2011).

## Ser parte de: para unos pero no para todos

Nunca viví una inclusión parecida a la de Mariam y Sara (en el grupo de 24 a 36 meses) con los niños que solían jugar entre varones. Estos niños, en los espacios interiores, jugaban siempre con los patinetes, bicicletas y pelotas. En los espacios exteriores tenían un juego más variado: corrían, a veces se paraban y se añadían a otros niños que jugaban más tranquilamente. Estos niños nunca me incorporaron en sus juegos.

Con ellos experimenté un rol de adulto observador, y participante sólo cuando yo me dirigía a ellos. Pero dirigiéndome a ellos reiteraba un rol de adulto. Por otro lado, estos niños jugaban preferentemente entre niños varones y yo era mujer. En las escuelas que visité no había hombres; es decir, los niños en la escuela sólo se relacionan con adultos mujeres. Este hecho no sólo afecta el tipo de relación, identificación de género y construcción de rol que los niños pueden hacer sobre las maestras y las mujeres en general, sino también, en este caso, el que realizaron sobre mí como mujer. La construcción del investigador adulto por los niños está mediatizada por el contexto, y el neutro adulto utilizado por los investigadores, como el *adult visitor* de Thorne (1993, p. 14), el *adult friend* de Fine & Sandstrom (1988), el *least adult role* de Mandell (1988), el *unusual type of adult* o a *different type of adult* de Christensen (2004), en realidad supone que los niños construyen diferentes roles de los adultos como bien sugiere Christensen (2004) siendo mediatizado por otros factores contextuales, como en mi caso ha sido el género. Es decir, en este contexto mi identidad de género permitió mayor aproximación y comunicación con unos niños (las niñas) y menos con otros (los niños que preferentemente jugaban con varones), es decir, una aceptación en diferentes grados y un acceso a diferentes tipos de experiencias.

## Conclusiones

Investigar sobre y con menores de tres años supone ser consciente de las elevadas limitaciones existentes para enfrentarse a un sujeto siempre alterizado desde el investigador. En el caso de los niños menores de tres años lo que se conoce como acceso al campo no se trata sólo de cómo introducirse en un contexto –que en este caso los permisos son otorgados por padres y adultos, pero que son insuficientes–, sino de qué tipo de presencia e interacción con los menores permite la comprensión no sólo de su aceptación (o rechazo), sino también de su agencia –y sus significados– y permite *ser parte* de los actos comunicativos y su cultura.

La flexibilidad de la observación participante y la etnografía a través del *least adult rol* (Mandell, 1988) permite una mayor aproximación al mundo infantil y acceder a los actos comunicativos de los niños y su agencia. Permite, también, escuchar las voces de los niños que sitúan al investigador - a veces colectivamente como se ha sugerido en una de las viñetas, a veces individualmente como se ha mostrado en otra- en una mayor o menor proximidad relacional y comunicativa.

Hacer partícipe a los investigadores por parte de los niños en situaciones y acciones que a otros adultos no se les permite puede interpretarse como permisos de presencia, voluntad de interaccionar,

de compartir y *ser parte* de un momento común, como se ha analizado. Sin embargo saber que al investigador le han hecho partícipe no significa que pueda comprender desde los niños, por la condición alterizada de éstos ante los adultos.

Por otro lado se ha puesto de manifiesto que el rol del investigador sufre múltiples constricciones espacio-temporales que deben ser tenidas en cuenta y analizadas. El mismo niño puede otorgar diferentes roles al investigador en función del contexto, como sucede en función del espacio interior o exterior, y en consecuencia permitir el acceso a ciertas acciones o no. Además, existen factores que permiten el acercamiento hacia unos niños (como el género) lo impiden hacia otros. Esto significa que necesitamos profundizar en el nivel de representación de la voz de los niños en cada uno de los casos y que el *frente común* que propone Warming puede presentar constricciones importantes.

## Referencias bibliográficas

- Ames, P.; Rojas, V.; Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de niños del milenio en Perú*. Cendoc/Grade.
- Bertran, M. (2009). De les expectatives a les relacions: infants, maternitat i atenció a la infància en una Barcelona diversa. (Tesis doctoral). Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bitou, A. & Waller, T. (2011). Researching the Rights of Children under Three Years Old to Participate in The Curriculum in Early Years Education and Care. *Researching Young Children's Perspectives*, 52.
- Brooker, L. (2011). Taking Children Seriously: An Alternative Agenda for Research? *Journal of Early Childhood Research*, 9((2), 137-149.
- Clark, A. and P. Moss. 2001. *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark A, Moss P and Kjørholt A-T (eds) (2011) *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Christensen, P. H. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18(2), 165-176.
- Corsaro, W. A. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. New York: Ablex. Pub. Corp.
- Dockett, S. (2009). Researching with Children: Ethical Tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283-298.
- Eder, D., & Corsaro, W. (1999). Ethnographic Studies of Children and Youth: Theoretical and Ethical Issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 520-531.
- Fine, G.A. & Sandstrom, K.L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. California: Sage Publications.
- Gallacher, L. A., & Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research? *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood*, 14(1), 11-28.
- Lahman, M. K. E. (2008). Always Othered: Ethical Research with Children. *Journal of Early Childhood Research*, 6(3), 281-300.

- Lancy, D. (2000) *Studying Children In Schools: Qualitative Research Traditions*. Illinois: Waveland Pr. Inc.
- Mandell, N. (1988). "The Least-Adult Role In Studying Children." *Journal Of Contemporary Ethnography*, 16(4):433-467.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship In Thinking: Cognitive Development In Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls And Boys In Schools*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Turner, E. (2012). *Communitas. The Anthropology of Collective Joy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Warming, H. (2011). Getting under their Skins? Accessing Young Children's Perspectives through Ethnographic Fieldwork. *Childhood*, 18(1), 39-53.



# Del cacique educativo al fútbol callejero. Problemas metodológicos de acceso al campo y devolución de resultados en Haití

*Ignacio Fradejas-García, doctorando de la Universidad de Estambul, ignaciofradejas@hotmail.com*

Este trabajo expone algunos de los resultados de una investigación realizada entre febrero y junio de 2012 en Haití<sup>1</sup>, sin el apoyo de ninguna institución local, financiada con fondos propios y en situación clásica de trabajo de campo antropológico con el objetivo de intentar aprehender etnográficamente la cotidianeidad educativa y deportiva de unos jóvenes haitianos. Se analizan aquí los problemas de acceso y de devolución de resultados en dos campos de investigación relacionados aunque diferenciados: por un lado el proceso de acceso a una escuela de educación primaria y la posterior expulsión del centro por el propietario de la misma; y por otro, las habilidades especiales que contribuyeron a permitir mi acceso, inclusión y continuidad en un grupo de jóvenes que practicaba fútbol callejero, así como la devolución y exposición de resultados utilizando la antropología audiovisual mediante la elaboración de un corto documental.

## El cacique educativo

El primer paso del trabajo de campo consistió en acceder a un centro de educación primaria de un barrio de Puerto Príncipe con una doble intencionalidad. La primera radicaba en conocer la escolarización en el barrio y qué papel jugaba el deporte en la misma. La segunda era conseguir que se acostumbraran a mi presencia investigadora, tanto el profesorado como el alumnado y las familias, para acceder posteriormente a otras instituciones y escenarios del entorno con mayores garantías.

El primer contacto se realizó directamente con los profesores del centro. Desde el primer momento manifesté el hecho de que era un estudiante de antropología y que me encontraba realizando una

---

<sup>1</sup> La investigación "Fútbol en la calle: aproximación etnográfica a la cotidianeidad educativa y deportiva de unos jóvenes del barrio de Peguy Vlle, Haití" fue presentada como trabajo final del "Máster Oficial en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales" de la Universidad Autónoma de Barcelona durante el curso 2011-2012, en el Itinerario de Antropología Aplicada, siendo tutora Pepi Soto Marata y evaluada con Matrícula de Honor.

investigación sobre educación y deporte. De esta forma, el profesorado me remitió al dueño, a quién, tras explicarle mis intenciones, le entregué un justificante que me identificaba como estudiante de la Universidad Autónoma de Barcelona, mi Curriculum Vitae y una carta de consentimiento firmada en la que se detallaban los objetivos de la investigación y cómo se realizaría, así como mi compromiso de mantener el anonimato del centro y de hacer una devolución de resultados una vez terminada la investigación. Después de rehusar sus propuestas para que ayudara económicamente al centro, accedí a participar como profesor de inglés en alguna clase y conseguí su consentimiento verbal de acceso al trabajo de campo, pudiendo moverme libremente por todos los espacios del centro para realizar un análisis de su cotidianeidad y desarrollar observación participante intensiva en la clase de quinto y sexto de primaria.

Inicialmente no hubo problemas, sin embargo, el trabajo de campo en la escuela duró un mes, justo hasta que el propietario me negó el acceso al centro con la disculpa de que no tenía el permiso de un inspector educativo que justificara mi presencia. Por esta razón, me prohibió el acceso a la escuela de forma indefinida y añadió en tono amenazante, “*je ne te connais pas, les gens viennent en Haïti pour violer des enfants...*”<sup>2</sup> (Fradejas-García, 2012, p.39). Aunque estaba en su derecho de prohibirme el acceso, creo que existieron algunas razones ocultas, en su mayoría de índole política y económica, que me parece relevante destacar. En este sentido, el propietario —policía de profesión—, estaba falseando unas listas sobre el número de estudiantes para poder recibir subvenciones del Estado haitiano, el más pobre de América según los índices de desarrollo humano (PNUD, 2011). Como me confirmó una informante —colaboradora desinteresada económicamente en la escuela—, “las cosas en Haití funcionan así; y el presidente Martelly con su programa de escolarización gratuita ha hecho que los padres no quieren pagar” (Fradejas-García, 2012, p.39). Señaló que, como para muchos otros en Haití, la educación es un negocio y añadió que el propietario:

Está aquí por dinero. Ha visto que puede sacar dinero y ha tenido que hipotecarse con veinticinco mil dólares para comprar el terreno y está muy nervioso. Hemos pedido una subvención del gobierno del programa de escolarización gratuita pero el dinero está bloqueado. Piden que solo sean cuarenta y cinco alumnos por clase y en la escuela hay más. (Fradejas-García, 2012, p.39).

Las expectativas generadas por el gobierno haitiano con el Programme de Scolarisation Universe-lle Gratuite et Obligatoire (PSUGO)<sup>3</sup> tropezaban con dificultades y contradicciones paradigmáticas debido a que algunos de los actores internacionales de cooperación al desarrollo de los que depende económicamente el gobierno<sup>4</sup>, condicionan su ayuda en educación a convertir en públicos los

---

<sup>2</sup> “Yo no te conozco, la gente viene a Haití a violar a los niños y niñas”.

<sup>3</sup> Programa de Escolarización Universal Gratuita y Obligatoria.

<sup>4</sup> Los actores internacionales más activos en educación son Canadá (ACDI), España (AECID), Francia, Japón, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Unicef y Unesco, como grandes donantes, y el Programa Mundial de Alimentos (PAM), la cooperación Suiza y la Unión Europea, como donantes secundarios (Fradejas-García, 2012).

centros situados en terrenos de propiedad privada<sup>5</sup>. Cabe recordar que la Constitución haitiana promueve la participación privada en la escolarización<sup>6</sup> (Constitution of Haiti, 1987) y que el 88% de los centros educativos son privados (MENFP, 2011). Igualmente, a nivel local, las esperanzas no se sostenían frente a las prácticas diarias de la escuela, donde el propietario controlaba en su beneficio las ayudas que llegaban del gobierno y cobraba a las familias por la escolarización, mostrando la enorme distancia que separa los programas de las prácticas, un hecho que fomentaba el descontento y la indignación. Detecté así una resistencia frente a la desigualdad alimentada por las familias que, aun en condiciones precarias, seguían intentando ofrecer a sus hijos una educación que mejore sus condiciones de vida en el futuro.

Asimismo existían dinámicas diarias en las que se ponía de manifiesto la poca capacidad de agencia del profesorado en el centro, asumiendo su papel de subyugación ante el propietario debido al miedo a perder el puesto<sup>7</sup> y a que pese a pagarles poco más del salario medio<sup>8</sup>, el propietario otorgaba el rol ejecutivo de sus decisiones a un controlador -al que pagaba el doble que a los demás- con el objetivo de que los vigilara, hiciera las veces de jefe de estudios, ejerciera de profesor de la clase de los mayores y fuera el contacto habitual con las familias.

Aunque no es momento ni lugar para hacer comparaciones, sí parece pertinente plantear aquí la idea de “cacique educativo” para designar a la autoridad política y económica que pueden ostentar y ejercer los propietarios de instituciones educativas en contextos empobrecidos como el haitiano. Según la RAE un cacique puede ser: (1. m. y f.) señor de vasallos en alguna provincia o pueblo de indios; (2. m. y f.) persona que en una colectividad o grupo ejerce un poder abusivo; y (3. m. y f. coloq.) persona que en un pueblo o comarca ejerce excesiva influencia en asuntos políticos<sup>9</sup>. El hecho de que la palabra cacique descienda directamente de las lenguas taínas precolombinas del Caribe (RAE, 2013) ejerce un valor simbólico sobre su reutilización para representar el poder que ejercen ciertas personas en Haití, que controlan a pie de colegio el negocio de la escolarización universal.

Teniendo todos estos factores en cuenta, se puede deducir el poco interés del propietario en visibilizar estas prácticas ante un investigador social, mostrando la dificultad para acceder al campo en determinados contextos políticos, económicos y sociales, como pueden ser los centros educativos privados en países empobrecidos, cuando gobiernos *ausentes* quieren mejorar los niveles de escolaridad y la subvencionan pero no ejercen control sobre los centros, dirigidos por personas sin formación específica y/o solo con objetivos de lucro.

---

5 Según me manifestó en una entrevista la responsable de educación en Haití de la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECID).

6 Artículo 32-2 de la Constitución haitiana: “The first responsibility of the State and its territorial divisions is education of the masses, which is the only way the country can be developed. The State shall encourage and facilitate private enterprise in this field”. (Constitution of Haiti, 1987, p.7). Traducción propia: “La primera responsabilidad del Estado y de sus divisiones territoriales es la educación de las masas, el único camino para poder desarrollar el país. El Estado debe fomentar y facilitar el sector privado en este campo”.

7 Se estima que el 40% de la población de Haití no tiene trabajo (The World Factbook, 2011).

8 Ciento veinte dólares americanos (The World Factbook, 2011).

9 Artículo enmendado. Avance de la vigésima tercera edición. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=cacique>



Por último, la investigación buscaba indagar en las actividades deportivas del barrio y en la escuela no existían. Por ello, me fui literalmente *a la calle* y el foco del trabajo de campo se trasladó a los chavales que realizaban actividades deportivas en los espacios públicos del barrio, algunos de ellos, estudiantes también de la escuela.

## El fútbol callejero

Aunque inicialmente barajé la opción de estudiar el deporte en Haití a través de algún tipo de institución o programa deportivo, finalmente opté por centrarme en observar las prácticas deportivas realizadas por un grupo de quince a veinticinco jóvenes entre ocho y veintitrés años para intentar analizar cómo los propios sujetos entienden, practican y juegan a un deporte —en este caso el fútbol— en un espacio público como es la calle y qué lugar ocupaban estas prácticas deportivas en su cotidianidad. Seleccioné este grupo por su estabilidad como practicantes habituales y su persistencia en la utilización de un mismo espacio autoconstruido de juego en la calle, entendiéndolo que su uso no estaba determinado para dicha práctica y que ellos mismos lo construían social y físicamente para jugar sin la mediación de una institución.

Mi intención de hacer etnografía callejera supuso que me situara en un espacio público donde los planes originales tenían que ser flexibles (Hammersley y Atkinson, 2001) y donde la estrategia de acercamiento mediante los juegos en grupo parecía ser recomendable para situaciones superficiales de falta de interés entre los sujetos, donde el etnógrafo debe superar esta “desatención civil” (Hammersley y Atkinson, 2001). Sin embargo, la situación fue la contraria, podría denominarse de “sobre-atención civil”, a causa del interés despertado por una persona adulta y “blanca” que jugaba al fútbol en la calle con personas “negras” y jóvenes, lo cual generó una dinámica positiva de ruptura de barreras “raciales”, culturales, idiomáticas, etc. De esta forma, pese a no compartir el mismo idioma porque mis conocimientos de creole haitiano eran básicos y no todos los informantes hablaban francés, jugar al fútbol de igual a igual compartiendo momentos de ocio facilitó mi entrada al campo y la observación participante continuada. Ya dijo Malinowski que:

Fue gracias a esto, a saber gozar de su compañía y a participar en alguno de sus juegos y diversiones, como empecé a sentirme de verdad en contacto con los indígenas; y ésta es ciertamente la condición previa para poder llevar a cabo con éxito cualquier trabajo de campo (Malinowski, 2003 [1922], p.27).

En pasos posteriores, potencié mi presencia ininterrumpida en las prácticas deportivas y logré ser un componente más de dicho grupo de juego, mostrando que en las relaciones de campo, la construcción de una identidad acorde a las necesidades del trabajo puede verse favorecida mediante conocimientos y habilidades sociales relevantes en el entorno y que el investigador ya posee (Hammersley y Atkinson, 2001), como le sucedió a un investigador en un estudio sobre bandas en Liverpool:

Ser capaz de jugar al fútbol mínimamente bien fue algo muy importante que facilitó el que encajara en su esquema. (...) Pero esto era muy importante en un ambiente donde jugar al fútbol ocupa varias horas por semana. También seguía de cerca al equipo de la banda, e iba al 'partido' para animarles siempre que podía (Hammersley y Atkinson, 2001:105).

En este caso, pese a que conocía a algunos de los jóvenes por mi trabajo previo en la escuela, fueron mis conocimientos prácticos previos como jugador profesional y semiprofesional de fútbol, las que me granjearon su respeto y aceptación. Asimismo, el grupo observaba que disfrutaba del juego aplicando toda mi destreza, que conocía la pragmática del fútbol y que participaba en/de la normatividad del grupo, por lo que aparentemente se olvidaron de mis intenciones como investigador así como de los prejuicios que a veces tienen los haitianos sobre los "blancos". Por ejemplo, algunas personas que pasaban andando por la calle nos criticaban, a mí por ser blanc<sup>10</sup> y a los jóvenes haitianos por jugar conmigo, aunque los jóvenes me defendían insistiendo en que yo era *diferente* porque no venía a robarles nada. Por otro lado, hubo algunos limitantes compartidos con los jóvenes, como la inseguridad callejera, la imposibilidad de jugar en horarios nocturnos por la falta de luz, las lesiones por golpes o caídas, las interrupciones por los vehículos y personas que transitaban la calle o simplemente, carecer de un balón para jugar, que, entre otras restricciones, me ayudaron a conseguir una inclusión total al compartir tanto las diversiones derivadas del juego como sus problemáticas. Como ya he indicado, una habilidad considerada relevante en un entorno puede ser utilizada por el investigador como *leitmotiv* metodológico y en este caso, mis habilidades y experiencias previas como jugador favorecieron el acceso, la inclusión y la continuidad en el grupo.

La introducción de la filmación audiovisual como metodología de investigación formó parte de la última fase del trabajo de campo, tras haber realizado ya un análisis de los datos recogidos los meses anteriores, de acuerdo con el esquema de diseño para documentos audiovisuales generados en proyectos de investigación propuesto por Grau (2003). Siguiendo los objetivos y las hipótesis de investigación, de carácter exploratorio, se plantearon dos objetivos principales: recolectar nuevos datos y realizar un corto documental para intentar exponer algunos de los resultados de la investigación a otros profesionales y al público general. La inclusión en el proyecto del pintor y cineasta haitiano Edris Fortune, que realizó las labores de traductor y que contaba con equipo audiovisual necesario, así como el acompañamiento del editor haitiano Luc-Charles Simon, fueron fundamentales por su conocimiento del entorno, por su mediación y por su dedicación voluntaria al proyecto. Aunque las decisiones finales recayeron en mí como investigador, contar con un equipo haitiano favoreció la participación y el diálogo para tratar de acercarse al máximo a una representación confiable del objeto de estudio.

Antes de comenzar la filmación se realizó un diseño técnico teniendo en cuenta los condicionantes previos: el idioma de grabación en creole haitiano con la necesidad de hacer traducciones; la carencia de recursos económicos que condicionaban la realización a la voluntariedad de los participantes;

---

<sup>10</sup> En Haití, una persona de "piel blanca" es un blanc pero el adjetivo también puede aplicarse a cualquier persona que no sea de nacionalidad haitiana, independientemente de su color de piel fenotípico.

un tiempo limitado para la grabación y la edición de 17 días —del 13 al 30 de junio de 2012— y la posible negativa —que no fue tal— del grupo de estudio a realizar filmaciones o a publicar materiales audiovisuales.

Para realizar el trabajo de campo audiovisual se efectuaron varias reuniones con algunos de los líderes del grupo para proponer el proyecto y para que ellos mismos decidieran si querían realizarlo. Se les planteó la posibilidad de grabar dos entrevistas con un guión de contenido sobre su cotidianidad y sobre el fútbol callejero. La idea les gustó y se organizaron para proponer a dos chicos que les representarían y que consentían verbalmente que realizáramos filmaciones en sus hogares y en la calle mientras jugaban. El proceso de obtención de datos se inició con una filmación participativa<sup>11</sup>, de las entrevistas en sus casas, dando preeminencia a que se encontraran cómodos y en su ambiente más que a las condiciones técnicas. Una vez editadas las entrevistas volvimos al campo para hacer una filmación observacional<sup>12</sup> del contexto y del juego para acompañar la narración. El resultado es un video documental<sup>13</sup> que sirve para mostrar algunos de los resultados de la investigación: (1) la cotidianidad de los jóvenes, (2) la escolarización generalizada de casi todos los componentes del grupo, (3) la práctica del fútbol con los amigos en la calle (4), el seguimiento del fútbol internacional, (5) las conceptualizaciones sobre las diferencias de género y (6) las problemáticas asociadas a la práctica, entre las que destaca la minusvaloración por parte de la sociedad y la necesidad de espacios deportivos específicos.

Desde un enfoque aplicado, el video podría ser utilizado para solicitar alguna intervención social en el barrio que mejore, por ejemplo, las instalaciones deportivas en la zona o que trate de incluir el deporte en las escuelas. También, ha de reconocerse que pese a estar diseñado previamente, por motivos logísticos —debido al poco tiempo disponible y a la carencia de un lugar y un equipo técnico apropiado— el video final no pudo ser mostrado *in situ* al grupo de jóvenes.

Por último, más allá del producto final, creo que ha de valorarse la filmación del corto documental como un proceso que permitió el acceso a nueva información, sobre todo de contexto, además de permitir una devolución de los resultados. Los jóvenes tuvieron la oportunidad durante las reuniones previas a la filmación y durante la misma de aportar sus puntos de vista sobre la grabación audiovisual —cuándo, dónde, cómo y quién— y de dar su perspectiva sobre el avance de los resultados de la investigación, destacando dos aspectos: consideraban necesaria la inclusión real del deporte en el sistema educativo tanto a nivel curricular como de equipamientos de los centros y recalcan que las prácticas deportivas no profesionales eran minusvaloradas por los adultos y por las políticas públicas haitianas.

## Referencias bibliográficas

Fradejas-García, I. (2012). *Fútbol en la calle: aproximación etnográfica a la cotidianidad educativa y deportiva de unos jóvenes del barrio de Peguy Ville, Haití*. (Trabajo final de máster inédito). Universidad

---

11 Paradigma en el que no se excluye la participación del cineasta/investigador (Grau, 2003).

12 Como si el cineasta/investigador no estuviera presente (Grau, 2003).

13 Foutbò nan lari, Ayiti. En línea: <https://vimeo.com/54659106>

Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Grau, J. (2003). El document etnogràfic audiovisual generat en un projecte de recerca. Proposta de projecte. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 23, (120-135).

Hammersley, M., y Atkinson, P. (2001). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Malinowski, B. (2003 [1922]). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En Velasco, H. M., García Castaño, F. J., & Díaz de Rada, Á. (comp.) *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (2ª, rev ed.), (13-42). Madrid: Trotta.

Ministere de l'education nationale et de la formation professionnelle, MENFP. (2011). *Recensement Scolaire 2010-2011. Presentation des resultants*. (Comunicado de prensa, 17.04.2012). Puerto Principe, Haití.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Nueva York. Recuperado de: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2011\\_ES\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_ES_Complete.pdf)

The World Factbook (2011). *Haiti*. CIA. Recuperado de: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ha.html>



# Un acercamiento a resituar el quehacer etnográfico con pueblos indígenas

Rocío del Pilar Moreno Badajoz, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM),  
rociodelpilarmoreno@gmail.com

Este trabajo de investigación surgió tras diez años de colaboración entre un equipo de personas con diversa formación multidisciplinar en las ciencias sociales y mujeres y hombres de las comunidades nahuas del ejido más grande de México: Ayotitlán. Territorio ubicado en el suroeste de país, hacia el litoral Pacífico, enclavado lo que se hoy se reconoce internacionalmente como una de las regiones con mayor mega diversidad, la Reserva de la Biosfera de la Sierra de Manantlán (RBSM).

“Aquí la educación está caída de a tiro”, mencionó el representante legal del Consejo de Mayores, cuando presenté ante la asamblea de este órgano de toma decisiones alterno y tradicional el fin de mi estudio: analizar las conexiones y los contrastes entre las prácticas pedagógicas y contenidos de la educación pública, en contraposición con las prácticas culturales, sociales, productivas, cosmogónicas y políticas de los ayotitlenses. Sin embargo, en la sesión, los mayores señalaron que si bien los contenidos de la escolaridad pública y las prácticas magisteriales difieren de las prácticas socio-comunitarias propias, estos divorcios se identifican de forma más latente y violenta en las políticas educativas en materia medioambiental. Apuntaron que los contenidos formales ambientales recurren a una noción de desarrollo sustentable basado en la escasez de recursos naturales que resultan indispensables conservar para el bienestar de las generaciones futuras. Advirtieron que de esta forma se culpa a la población de la degradación de sistemas biofísicos, por su condición de pobreza, insalubridad y malas prácticas culturales, mientras que de manera contradictoria asignaturas como ecología y ciencias naturales internalizan en estudiantes una actitud pasiva frente a mecanismos de explotación *a cielo abierto* que efectúan desde hace cuarenta años compañías mineras en la región. Denunciaron que esas empresas multinacionales dañan de forma irreversible el ecosistema, de abajo arriba, restringen el uso de bienes naturales y “de paisajes culturales que sostienen los medios de vida, bienestar social y cosmovisión indígena” (Teatreault, 2013). El consejo de mayores marcó la necesidad de añadir a los propósitos de la investigación un análisis de cómo las políticas educativas los recolonizan y contribuyen a la discriminación y destrucción de sus prácticas culturales y saberes para con el cuidado de la naturaleza.

Con el fin de respetar la serie de inquietudes mostradas por el Consejo, enmarqué el estudio en los imaginarios epistémicos de investigación descolonizada que plantean producir conocimiento

en diálogo y al servicio de un movimiento o causa político-social organizada (Hale, 2004). En el diseño metodológico combiné los niveles micro y macroetnográficos propuestos por el académico nigeriano Ogbu (1981, 1987). En el primer escalón tomé como unidades de análisis los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas desde el nivel primario hasta el superior. En el segundo me enfoqué en los espacios y actores de la vida familiar nahua y social-comunitaria. Para desentramar la relación triangular entre educación, sociedad y Estado, agregué al modelo teórico-metodológico el principio de historicidad propuesto por Fanon (2009). El aporte resultó fundamental para desvelar la continuidad de patrones de colonialidad de poder y saber que atraviesan a los contenidos de las políticas educativas, a las prácticas pedagógicas en el salón de clases y a las formas de producir conocimiento.

Esta simultaneidad de comportamientos hegemónicos me interpeló de manera especial en el proceso de investigación dialógica que llevaba a cabo. El terreno de campo se convirtió en una arena contenciosa, donde hombres y mujeres nahuas, a través de diálogos y actos, me hicieron auto-reflexionar sobre la manera en que los roles de división de tareas académicas, entre quien indaga y quien es indagado, generaban jerarquías neocoloniales similares a las que el proyecto mismo intentaba criticar. El presente documento es fruto de esa auto-reflexión. En los siguientes tres apartados, la exposición compartirá las fricciones y tensiones vividas con la implementación de las tres herramientas planeadas: la entrevista en profundidad, las historias de vida y la observación participante. Finalmente, en la última sección, concluiré con una breve reflexión sobre la manera en que los mecanismos de exclusión, de silenciamiento y de sujeción de cuerpos de los subalternos que caracterizaron al quehacer etnográfico, se replican –con cambios y diferentes intensidades– en los contenidos educativos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula.

## **Las mujeres y los hombres mayores marcan nuevas gramáticas de descolonización**

La composición familiar ayotitlense es extensa, pueden convivir hasta cuatro generaciones por unidad habitacional. La educación tradicional recae en las dos primeras generaciones. Con base en esa estructura concerté reuniones para hacer entrevistas en profundidad con cabezas de familia. Llegaba a las casas con la grabadora y un camino de preguntas retenidas en la cabeza que sólo marcaban el rumbo de la plática. Sin embargo, tras un par de conversaciones sostenidas sesgadamente entre abuelos y abuelas, el diálogo nunca fluía, obtenía respuestas cortas y ambiguas como “sí”, “no”, “quién sabe”, “no sé”, “lo desconozco”. Parecía que en lugar de haber trazado una vía de preguntas dinámicas, estuviese aplicando un cuestionario de opciones múltiples.

A pesar de las respuestas confusas seguí fomentando encuentros con los encargados de la crianza. Un día Doña Gabriela me reveló información sobre los posibles sitios donde podría captar los procesos propios de transmisión de enseñanza y sus contenidos. Al preguntarle cómo había enseñado a sus hijas las tareas del hogar, ella me respondió; “no les enseñé, así como ven ellas hacen”. Del comentario en un primer momento interpreté la inexistencia de comunicación dialógica intrafamiliar nahua; no obstante, me introdujo a micro-esferas cotidianas ayotitlenses. Con esa pista, me integré a las actividades productivas de múltiples familias.

En el proceso del trabajo de campo, abuelos y abuelas me enseñaron que la forma de legar y producir conocimiento está en el *ir haciendo* de las prácticas productivas: despulpar el café, desgranar el maíz, limpiar frijol, cortar la leña, recoger la cosecha, etcétera. Las conversaciones que sostuve con familias en sitios como la parcela, el patio o la cocina desconocían de tiempos y esquemas marcados por los expertos metodológicos. Mujeres y hombres mayores sujetaron el testimonio a su sentido de narrar y dentro de sus prácticas culturales. En los relatos, abuelos y abuelas, al recordar el “más antes”, parecían apropiarse de las historias vividas, y en su tiempo transmitidas por sus padres como suyas. Las narraciones desconocían temporalidades lineales, marcaban una historicidad construida y vivida en colectivo, con una sola fuerza como protagonista de los sucesos y no como sujetos víctimas de un sistema opresor. Los mayores me contaron, rodeados de nietos, nietas, hijos e hijas, la forma en que a mediados del siglo pasado gestionaron el establecimiento de escuelas en la zona; las acciones de protesta y demanda que han encabezado ellos, sus compañeros y sus antepasados, contra “el gobierno”, empresas forestales y mineras, por la defensa de territorio y los recursos naturales; los caminos que han recorrido por buscar el reconocimiento y restablecimiento de sus derechos agrarios e indígenas; además sacaron papeles del siglo pasado que celosamente guardaban en sus archivos personales. Los encuentros sirvieron para socializar en las generaciones venideras la histórica memoria social de lucha, para crear en ellos una conciencia política. Los mayores pusieron su conocimiento y reflexión política colectiva al servicio de los que vienen detrás. Aportaron un posible camino de gramáticas de descolonización.

## Las historias de vida. La (neo)colonialidad permea al que indaga

Se vislumbró el método biográfico para recolectar la remembranza del pasar por la escuela de egresados y aspirantes universitarios nahuas. Que estudiantes permitieran penetrar en su memoria escolar no fue un proceso fácil. Requirió meses de insistencia. Los primeros que aceptaron que grabase su historia de vida fueron los varones. Ellos me señalaron, junto a sus padres y madres, que el método segrega la memoria a un tiempo lineal y a una construcción personal que transgredía el valor de recordar en grupo, como lo demostraron sus abuelos. Del lado de las mujeres estudiantes, las tensiones con el método biográfico fueron distintas, aunque prosiguen en la autocrítica de la colonialidad del poder y saber con el que opera el sujeto que indaga.

Valentina y Rebeca, al solicitarles grabar su relato histórico personal, me dijeron que preferían pasarme su historia de vida escrita. Ambas me pasaron dos textos en una hoja que consideré demasiado concisa ante las ambiciones que marcaba el método biográfico. En un primer momento pensé que estas estudiantes, al producir narraciones escritas, en lugar de confiarme el testimonio oral, me restringían el acceso a la intimidad de su memoria. Y quizás esta fue parte de las razones. No obstante, al dirigir el foco al ejercicio de escribir, la decisión en sí cuestionaba métodos convencionales y neocoloniales de extracción de información, evidenciaba las relaciones de poder que genera la división del trabajo intelectual entre el investigador y el investigado. El primero como *gente de razón*, moderno, culto y de letras, el segundo como *gente de costumbre*, pre-moderno y enmarcado en la oralidad<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ver Bartolomé (1997)



El diseño metodológico contempló lo verbal para captar la subjetividad de pobladores nahuas; el proceso de analizar y categorizar sería asunto privado del docto. La lógica de investigación apartó tácitamente lo oral de lo escrito. Mora señala que esa división forma parte de “lógicas del capital y de una neocolonización, que en la mayoría de las regiones del mundo son inseparables” (Mora, 2011, p. 88). Al igual que las actividades mineras, extraía la ‘materia prima’ hasta procesarla en plusvalía. Por ejemplo, este documento publicado se reconoce en las estructuras de poder con valor superior a cualquier narración oral.

El devenir histórico del pueblo nahua de Ayotitlán, su modelado como sujeto efímero, ha sido escrito de forma exclusiva por los “otros”: antes por los encomenderos y frailes españoles, ahora por los “especialistas”. Se conoce que los pueblos mesoamericanos registraban los acontecimientos en glifos que pintaban sobre papel amate o piel de venado. Esta expresión pictórica fue en su mayoría destruida por los funcionarios y religiosos al servicio de la Corona, porque consideraron que transmitía creencias profanas. Ante la desaparición de esos registros, los pueblos mesoamericanos recurrieron al uso de la memoria verbal.

Al entregar narraciones autobiográficas escritas, Rebeca y Valeria rompieron con las herramientas metodológicas que sitúan a los pueblos indígenas encasillados en la oralidad, se desmarcaban de jerarquías intelectuales que los colocan sólo en ese ámbito. Trascendían lógicas coloniales históricas de poder y división del trabajo intelectual, de colonialidad del saber (Lander, 2002). Las confrontaciones hacia cómo el sistema académico extiende estructuras hegemónicas de poder, también se vivieron con la observación participante en familias ayotitlenses.

## Cuando el ‘extrañamiento’ se revierte

La etnografía planeada contemplaba desplazarme en micro-esferas donde familias nahuas recrean sus prácticas simbólicas. Inicé con la familia Alonso. Les solicité acogerme en su casa durante un par de meses. Expuse el sentido del trabajo de investigación y lo que pretendía con la convivencia. Ellos me aceptaron en su intimidad sin condición alguna.

La inmersión en la cotidianidad del linaje fue inmediata. A las cinco de la mañana, el ruido del molino eléctrico indicaba que comenzaba el día para todos en la cocina como punto de reunión. Ahí, la leña transmitía simultáneamente animación matinal a nuestros cuerpos. Tras tomar café, frijoles y tortilla, la dieta diaria, me dirigía con los pequeños a las escuelas para dar continuidad a las labores de observación. Por la tarde, regresaba a casa para de manera demasiado torpe integrarme en las labores del *ir haciendo*. Apenas echaba andar el motor entusiasta de sumergirme en el “extrañamiento” de la vida cultural ajena, cuando de pronto el lente óptico se intensificó y dio un giro de 180 grados.

Al tercer día de establecerme con esta familia, estos me bombardearon con preguntas: ¿por qué sólo comes una tortilla?, ¿es para estar delgadita?, ¿también por eso corres? Las interrogantes se introdujeron a niveles más incómodos, ¿por qué fuiste al baño dos veces?, ¿por qué roncas como hombre? Cada uno de los 12 miembros del clan inquiría sobre cada paso que daba, se apropiaban de

mi rol reflexivo sobre el funcionamiento de la vida de *los otros*. Al inicio, los comentarios y el seguimiento visor colectivo me molestaban. Me sentía corpóreamente invadida.

Recordé testimonios que encontré en los archivos eclesiales, donde tanto misioneros coloniales como un sacerdote de principio del siglo XX describen con su puño y letra cómo cooptaban a gente de la propia comunidad para “estudiar a los naturales”, “comprender sus costumbres profanas” y forma de “habla”, para después erradicar las primeras por prácticas cristianas y la segunda por la lengua castellana. De alguna forma, mi observación reproducía ese continuo donde el *nosotros-colonizador-sujeto* aprende del *otro-colonizado-objeto*.

Contrario a lo que afirman autores, la observación participante reproduce relaciones asimétricas, de control y vigilancia, bajo el mando único del investigador, negando cualquier derecho de réplica al investigado. En esta herramienta la comprensión de *los otros* pasa por la penetración de la corporalidad y se soporta en una segmentación del quehacer intelectual.

El modelo clásico etnográfico supone que la entrevista extrae el discurso ajeno. La observación participante muestra la reflexión unánime del investigador, con la narración escrita y el razonamiento como sus dominios exclusivos. Transforma en materia prima el comportamiento corporal del “sujeto de estudio”, categorizándolo y ajustándolo a epistemologías ajenas. Estas medidas instrumentalizan el cuerpo del otro como objeto de conocimiento, circunspecto para ser racionalizado sólo por el experto. Separan de manera cartesiana la mente y el cuerpo. Niegan al sujeto su experiencia vivida hasta convertirlo en objeto inanimado y expuesto a verdades sobredeterminadas (Fanon, 2009). En los sistemas de explotación (históricos y globales), el cuerpo del subalterno(a) siempre ha sido utilizado y consumido por la división del trabajo, por la pobreza, el hambre y la enfermedad (Quijano, 2000). Sujetar el cuerpo del otro (colonizar su ser), más no su razonamiento, como material tangible de producción de conocimiento hegemónico, acarrea históricas relaciones de poder patriarcal, social, intelectual y político.

## A manera de cierre

El negar racionalidad a los conocimientos de los subalternos, desajustarlos a procesos ajenos, suplirlos por conocimientos universales, así como sujetar sus cuerpos, no son actos exclusivos de los métodos de producción de conocimiento, sino que se replican con cambios y diferentes intensidades en los procesos pedagógicos del aula y en los contenidos monoculturales establecidos por las políticas educativas.

Los currículos escolares deslegitiman y discriminan tanto los procesos sociales y culturales de transmisión de conocimiento dado en el seno de familias nahuas, como los conocimientos empíricos que estudiantes traen consigo. En materia ambiental, por ejemplo, desde el nivel primario hasta el superior, los contenidos educativos remarcan la valoración, protección y conservación de los recursos naturales y ecosistema. Señalan como fuentes de pérdida de la biodiversidad, de degradación y contaminación ambiental a las actividades humanas. Por tanto, se promueven acciones para mejorar el bienestar familiar, escolar y de la comunidad. En Ayotitlán, las intervenciones escolares que

intentan generar relaciones armónicas entre la naturaleza y la sociedad, se efectúan involucrando familias y estudiantes en campañas de reforestación, de reciclaje de basura y, principalmente, de recogida materiales no degradables aventados a los ríos, las calles y los caminos aún de terracería. En el nivel bachillerato y superior, además de llevar a cabo dichos proyectos, los jóvenes requieren concientizar a la población sobre cómo no tirar basura, cortar árboles y que sus prácticas tradicionales de coamil en la siembra del maíz, también llamado de *roza, tumba y quema*, dañan principalmente el ecosistema. En general, la enseñanza pública y el magisterio efectúan una colonialidad de la naturaleza (Walsh, 2009): impone la visión de un mundo único a través de la separación cartesiana sociedad-naturaleza, la división coloca como “paganas”, “primitivas” y “no-modernas” las relaciones espirituales que tienen los pueblos indígenas y afro con la tierra, y con lo que habita arriba y debajo de ella. En el aula, los maestros solicitan a estudiantes entrevistar a sus abuelos y abuelas para recopilar los saberes milenarios que resguardan estos para con el cuidado de árboles, con la serie las deidades que habitan y resguardan la naturaleza del territorio, entes a quienes aún rinden tributo y ofrendas. En el salón de clases, la recopilación de esa memoria forma parte de los mitos, las leyendas: del folclor. Con ello, las racionalidades ayotitlenses quedan deslocalizadas de la histórica lucha que habitantes han sostenido contra empresas forestales y mineras por la explotación de los recursos naturales. La lógica contribuye a interiorizar actitudes de sumisión social que facilitan la apropiación y el saqueo de los recursos biofísicos por parte de proyectos y políticas del desarrollo.

Las metodologías de corte etnográfico en ciencias sociales requieren, al igual que el aula, dejar de partir de verdades sobredeterminadas, para incorporar mecanismos que dialoguen con los saberes de quienes intentamos representar, respetar sus procesos propios de socialización y comenzar a experimentar herramientas donde lo epistémico interactúe horizontalmente con sus prácticas e inquietudes políticas.

## Referencias bibliográficas

- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Hale, C. (2004). *Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada. Documento borrador para discusión*. Manuscrito no publicado.
- Lander, E. (2002). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Mora Bayo, M. (2011). Producción del conocimiento en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político. En B. Baronet, M. Mora & R. Stahler-Sholk (Eds.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 79-110). México: UAM/CIESAS/UNACH.
- Ogbu, J. U. (1981). School ethnography: A Multilivel Approach. [Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple] *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability In Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation.

*Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4), Diciembre, 312-334.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6(2), 342-386.

Teatreault, D (2013). La lucha en torno a la minería en Manantlán. Mecanuscrito no publicado.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.



# Etnografía educativa en diálogo y construcción con los márgenes

## Estudio de caso sobre una investigación y método consensuado en comunidades indígenas de Chiapas

Marta Morente López, Universidad Autónoma de Madrid y Asociación Civil Desarrollo Comunitario Chiapaneco, [martamorente@gmail.com](mailto:martamorente@gmail.com)

*Si tú estás en una tesis doctoral, la idea en la que estás es que estás a saber por el saber, no estás a saber para transformar el mundo. Tu tesis es un producto intelectual, académico. Entonces, en cuanto a las epistemologías del sur, los saberes son una herramienta para transformar el mundo, y es muy difícil que apliques una tesis doctoral en la que puedes hacer de la transformación del mundo el eje central de tu trabajo. (Santos, 2011: 241)*

A inicios del año 2011 me invitaron a participar como antropóloga en un proyecto educativo elaborado por siete comunidades indígenas de Chiapas.

Este proyecto surgió en 1994 ante la deserción de maestros del Estado de zonas campesinas indígenas por el conflicto armado ocasionado por el levantamiento zapatista. Familias organizadas a través de asambleas comunitarias solicitaron formación pedagógica y apoyo económico a la congregación marista, para poder asumir ellos mismos la responsabilidad de la educación escolar de las comunidades.

Actualmente 150 alumnos con sus familias, 25 promotores educativos y 5 asesores externos forman una identidad educativa autónoma<sup>1</sup> desde la que se va construyendo de manera procesual y asamblearia la pedagogía de esta alternativa educativa que pretende ser adecuada a las necesidades reales del contexto sociocultural de las comunidades.

En 2011 se plantearon la necesidad de llevar a cabo una evaluación general del proceso desde un punto de vista sociocultural.

---

<sup>1</sup> Autónoma con respecto a la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Estado.

Para tal evaluación reflexionaron la necesidad de contar con una persona externa, que no conociese el proyecto previamente, con el fin de lograr una visión nueva, crítica y de mayor objetividad.

## Gestión de entrada al campo

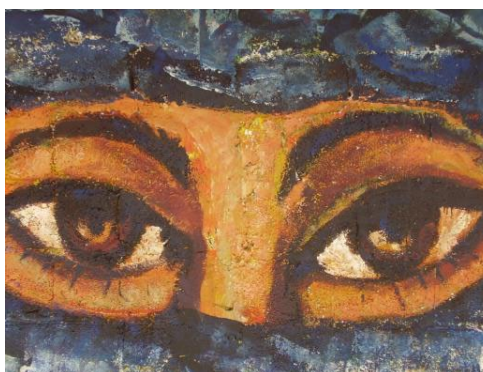
Vivo entre México y España desde 2007. Conocía el terreno, moverme por el país no me resultaba ajeno. Había trabajado en proyectos sociales elaborando investigaciones en Guerrero, Tabasco y Chiapas como maestra y antropóloga, siempre con población campesina. La primera fase de extrañamiento ya la había superado años antes.

A través de un asesor del proyecto educativo que ya conocía previamente me llegó esta propuesta de evaluación que coincidió con mi elaboración de Trabajo de Fin de Máster. Me pareció una oportunidad excepcional para intentar el desafío casi utópico que propone Santos (2011) en cuanto a las epistemologías del sur y al cuestionamiento del *para qué* de una investigación antropológica. El reto de poder hacer de una investigación una herramienta moldeada y utilizada *con y para la gente*.

## Primeras preguntas de entrada al campo: ¿yo qué represento? ¿Qué esperan de mí?

Aterrizando en Chiapas y ya habiendo leído algunos documentos del proyecto para irme situando, me encontré con dos lecturas que me sirvieron para posicionarme e ir construyendo mi rol como antropóloga europea al servicio de las comunidades. La primera fue una poesía de Antonio Machado<sup>2</sup>, en la que uno de sus versos recita:

“El ojo que ves no es  
ojo porque tú lo veas;  
es ojo porque te ve.”



Mural de Chiapas

Cuando los antropólogos preparamos la entrada al campo en pocas ocasiones discutimos sobre lo que los demás (los supuestos sujetos “a observar”) esperan o ven de nosotros mismos. Solemos estar

---

<sup>2</sup> Proverbios y cantares. Nuevas Canciones

más pendientes de la captura de información y datos para nuestro propio proyecto que acabará, en la mayoría de los casos, convertido en un trabajo universitario, un artículo científico o un libro alejado de la mano de los sujetos a los que pertenece la mayor parte de la información con la que se construye “nuestro producto final” (Gómez Lara, 2008) Pero, en este caso en el que son los propios sujetos los que me solicitaron la investigación para ellos mismos: ¿Qué rol esperaban de mí? ¿Qué visión previa se tenía de los antropólogos en las comunidades indígenas de Chiapas? Me vino entonces a la cabeza la advertencia de Andrés Aubry:

Al investigador de campo en Chiapas más le vale callar su condición de antropólogo: es la peor tarjeta de presentación ante gente indígena. Le definen como alguien que va por los pueblos a ratos y al año se marcha para escribir su libro sin regresar. Tiene un arsenal de ‘conocimientos’ que no sirve a nadie, mientras que él no sabe nada de lo que a todos principalmente importa (Aubry, citado en Baronnet, Mora Bayo y Stahler – Sholk, 2011, p. 59)

Desde esta advertencia habría que considerar que la gestión de entrada al campo en estos contextos debería comenzar por un análisis a conciencia de nuestra imagen ante los denominados “otros” (Guber, 2001), hacia el reflejo que los antropólogos nos hemos construido a lo largo del tiempo, y desde ahí cuestionarnos la interpretación que le damos a nuestro quehacer como investigadores, ahondar en las preguntas acerca de nuestra identidad en campo, en la reflexión profunda y consciente del *desde dónde* investigamos, *cómo lo* hacemos, *junto a quién*, bajo qué técnicas y metodologías, *para qué* y, finalmente y sobre todo, *para quién*.

Habitados a una metodología de investigación diseñada bajo unas claves culturales específicas con indicadores de herencias coloniales, habría que tomar en consideración las reflexiones de autores como Talad Asad cuando apunta que:

La antropología no percibe simplemente el mundo, sino que el mundo también determina el modo en que la antropología percibe (Asad, 1973, p. 283).

Por qué no permitirnos la libertad de practicar una metodología arriesgada en diálogo con los propios sujetos, sobre todo cuando estos pertenecen a los márgenes de reconocimiento epistemológico del mundo, y desde ahí mantener una actitud abierta a la reciprocidad de técnicas y saberes entre el denominado campo y el mundo académico universitario.

A partir de esta reflexión, los primeros días comencé a preguntar a diferentes representantes del proyecto qué esperaban de mí, qué idea tenían de la investigación que íbamos a realizar. A fin de cuentas, ¿qué tipo de antropóloga estaban buscando? Era importante partir de esta información para desarrollar lo que empezaba a constituirse como una investigación – acción participativa. Las palabras de Vasco Uribe sirven como resumen de lo que la gente quería encontrar:

Ellos no llamaron a cualquier antropólogo, ni pegaron un aviso en los departamentos de antropología, (...), ellos buscaban un antropólogo que fuera solidario (...). Ellos no necesitaban un antropólogo, necesitaban un solidario que tuviera relación con temas de antropología (...).



Pero si llamaron a alguien de fuera fue porque consideraron que lo que esa persona hacía y sabía les podía aportar. Lo hicieron al considerar que se necesitaba un trabajo conjunto (Uribe, 2007, p. 43).

¿Qué debería aprender, ahora desde fuera de las aulas universitarias, para trabajar junto con la gente, amoldando la metodología de investigación para llevarla a cabo en conjunto?

Lo que buscaban estaba relacionado con lo que autores como Colombres (1986), San Román (2005), Santos (2009) o tantos otros ya han desarrollado desde diferentes puntos de vista y que nosotros desde el proyecto definimos en un perfil de antropóloga que:

- 1) Se une y se centra en la causa de los protagonistas del proyecto y si lo ve conveniente crea puentes con la academia y otros contextos.
- 2) Entorpece lo menos posible el papel protagonista de los sujetos dentro de su proceso.
- 3) Sabe mantener una actitud de servicio, no de mando.
- 4) Propone sus ideas en grupo para poder reflexionarlas en conjunto.
- 5) Tiene la capacidad de mirarse a sí misma, reflexiva en su propia mirada y sus posibles etnocentrismos.
- 6) Utiliza una metodología y técnicas consensuadas y compartidas.
- 7) Respeta y tiene una capacidad de adaptación suficiente a los ritmos y tiempos de la gente sabiéndolos combinar con los ritmos y tiempos universitarios de sus trabajos individuales.
- 8) Apuesta por una devolución de los resultados y conocimientos de manera procesual y continuada, y no tanto final.
- 9) Entiende la investigación no como propia sino como colectiva, buscando la reciprocidad de conocimientos, el encuentro y la reflexión conjunta.

## **Gestión metodológica: la asamblea, piedra angular en el proyecto**

Al dar el espacio a la interpretación de tu propio papel como antropóloga en el campo, la metodología se va adaptando a nuevas formas, sobre todo porque el propio campo tiene en sí su diversidad de formas.

Hay que considerar que uno de los elementos centrales de organización en las comunidades indígenas de Chiapas y en el mismo proyecto educativo a evaluar, es *la asamblea*.

Tanto en las juntas educativas como en las escuelas del proyecto se reproduce esta dinámica organizativa. Los niños se educan en actitud asamblearia mediante diseños de proyectos cooperativos y resolución de problemas en grupo. Ante tareas individuales, se admite la ayuda y colaboración de los compañeros, valorándolo como aprendizaje compartido.

Siguiendo esta estrategia asamblearia, las reflexiones en torno a las dimensiones de evaluación están siendo preparadas previamente con el grupo de promotores educativos mediante reuniones de análisis intenso. A partir de estas reflexiones ellos mismos elaboran nuevas preguntas y cuestiones importantes para seguir ahondando a continuación con el resto de la comunidad en las asambleas.

Son los propios promotores indígenas los que guían y dinamizan la reflexión en grupos grandes mediante las preguntas preparadas previamente, utilizando técnicas de investigación y recuperación de datos elaboradas en conjunto para lograr la participación y sintetizar los contenidos.

En el momento de trabajar en grupos numerosos de reflexión yo permanezco en segundo plano, tomando notas a distancia, interfiriendo sólo en el caso de percibir a los grupos muy desviados del tema o cuando veo necesario seguir ahondando en algún punto específico.

Permitir a los promotores y otros representantes voluntarios la iniciativa de guiar la reflexión en grupo grande está facilitando la comunicación con las personas de la comunidad, pues mi acento, expresiones y vocabulario a veces no son entendidas por algunas personas y ellos, después de haber trabajado previamente la dinámica de evaluación, traducen con mayor claridad la idea con el vocabulario y expresiones adecuadas. Por otro lado esta metodología está favoreciendo la idea de continuidad de esta evaluación con técnicas de análisis sencillas que pueden seguir aplicando una vez me haya ido de la comunidad.

Esta metodología está enriqueciendo enormemente mi mirada y estrategias de investigación desde la apuesta por una antropología aplicada y mi intención de utilizar esta disciplina a favor de la transformación social y personal junto con los márgenes sociales y epistemológicos.

## Devolucion de resultados

La devolución de resultados y conocimientos puede tener diferentes significados en esta investigación. Dichas interpretaciones pueden depender de dos puntos de vista que nos aclararán la duda de *quién devuelve a quién* y *el qué* en este trabajo.

El primero acerca de lo que estemos entendiendo por sujeto u objeto de estudio y el segundo depende del lugar en el que nos posicionemos con más fuerza como investigadores: desde el campo hacia la academia, desde la academia hacia el campo o utilizando otra estrategia comunicativa intentar integrar las “dos orillas” en una misma “isla” de conocimiento en la que incluso podamos dudar qué representa el “campo” y qué representa “la academia”.

En sus estudios lingüísticos realizados en comunidades indígenas de Chiapas, Carlos Lenkersdorf<sup>3</sup> se pregunta: “¿No será que la estructura lingüística nos hace ver la manera en que nombramos el mundo, incluso las relaciones que vivimos dentro de él? Dicho de otro modo, la lengua no está apartada de la manera en que vemos el mundo, sino que manifiesta nuestra cosmovisión” (Lenkersdorf, 1996, p. 29).

---

<sup>3</sup> Carlos Lenkersdorf (1926 – 2010) Doctor en filosofía, lingüista y teólogo. Vivió y convivió en comunidades indígenas abandonando de 1973 a 1994 la cátedra universitaria para vivir y trabajar con los tojolabales.

Y para demostrarlo pone algunos ejemplos de frases en español y su traducción más cercana en tojolabal<sup>4</sup>:

“Les dije”: “kala awab’yex”

k- : prefijo agencial de la primera persona del singular (yo)

Ala : verbo agencial vocálico (decir) ( ...)

Aw: prefijo agencial de la segunda persona, completado por el sufijo -yex que señala el plural de la misma persona (ustedes). Este prefijo representa el segundo sujeto.

-ab’- raíz del verbo -ab’i (escuchar, oír, etc.). (...)

En español el acontecimiento se describe mediante un solo sujeto cuya acción expresa el verbo. (...)

En tojolabal, en cambio, tenemos dos sujetos agenciales (yo) y (ustedes). Cada uno de ellos ejerce la acción que le corresponde. El primero “dije” y el segundo “escucharon”. (...)

La diferencia entre las versiones española y tojolabal es obvia. La lengua indoeuropea emplea un solo verbo para dar expresión verbal al acontecimiento; el idioma maya, en cambio, utiliza dos verbos, correspondiente a dos acciones.

En castellano, al decir algo a alguien, se piensa sólo en la acción de un solo sujeto (singular o plural). El otro (también singular o plural) a quien se dice algo, desempeña un papel subordinado. Gramaticalmente es el objeto indirecto. No le toca acción alguna. (...)

Por eso una traducción algo más completa del texto sería:

“lo dije. Ustedes lo escucharon” (Lenkersdorf, 1996, p. 28-37)

Desde estas reflexiones podrían darse dos fórmulas posibles de devolución ante un trabajo de campo en estos contextos.

## **Desde la academia hacia la academia pasando por el campo: devolución final y unidireccional**

Desde esta lógica, si nuestro lugar preferencial es la academia tanto de partida como de llegada, esta investigación resultaría como aquellas en las que después de un tiempo recuperando información, los antropólogos nos centramos en nuestro estudio desde y para el contexto universitario y si en algún momento podemos devolver algún documento escrito a una comunidad “x” desde la que sacamos parte de nuestra etnografía, seguramente ésta no lo lea nunca porque, entre otras cosas, no lo considera como propio.

---

<sup>4</sup> Las comunidades del proyecto educativo pertenecen a la cultura tojolabal, aunque la mayoría hayan perdido la lengua mantienen otros rasgos culturales propios de los tojolabales.

Representaría una devolución que haría referencia a la manera de comunicarse unidireccional y sin retorno, como apunta Lenkersdorf en cuanto a la estructura lingüística española y su interpretación de sujeto u objeto de estudio, una estructura en la que: Yo (sujeto) digo, pero ni siquiera sé si tú (objeto) escuchas o recibes y mucho menos queda asegurada una devolución – transformación metodológica hacia el lado inverso, desde los sujetos de campo hacia los sujetos académicos.

Desde esta fórmula el “campo” y la “academia” quedan separados por un abismo de significación en cuanto a espacios de producción y difusión de conocimientos científicos, quedando el “campo académico” como claramente hegemónico dentro de la producción epistemológica que utiliza al “campo- campo” para lograrlo pero no para transformar ninguno de los dos.

Se convertiría entonces, en una investigación de resultados finales hacia la academia en un formato de trabajo escrito, ya sea a través de una tesis, un artículo o un libro pero no en una investigación orientada a una transformación social concreta y directamente comprometida con las personas del campo, que quedarían casi “eclipsadas” por el documento escrito que habla de ellas mismas a través de otra persona ajena.

## **Desde la academia y el campo - hacia el campo y la academia: devolución procesual y recíproca**

Si intentamos la compleja tarea de vivir en un puente tenso entre orillas tan dicotomizadas como son el campo y la academia y trabajamos por lograr diálogos de transformación mutua a través de una metodología más vivencial y comprometida entonces la devolución de resultados y conocimientos se convertirá en un ejercicio procesual, no final, junto con la gente (la del campo y la de la academia), en el que todos somos sujetos activos ( que no objetos) en comunicación, unidos por un mismo diálogo y como tal, empleamos un tipo de comunicación bidireccional, tal y como analiza el mismo autor en cuanto a la doble acción de hablar y escuchar integrados en una misma expresión.

Mario Humberto Ruz al recibir el premio Chiapas en Ciencias en 1999 opinó: “*Sin compromiso no hay legítima ciencia*”.

Compromiso que cuando se trabaja desde la antropología aplicada, arriesgándose a unir la teoría y la práctica antropológica, el despacho y “la selva”, a los investigadores con los sujetos, puede llevarte al encuentro cercano con el que durante mucho tiempo fue “el otro” antropológico y con él seguir apostando por la transformación del mundo, del campo, de la academia y de tí mismo, porque como apunta Ernani María Fiori en el prólogo de “La pedagogía del oprimido” de Paulo Freire:

Paulo Freire no inventó al hombre; sólo piensa y practica un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando: “método de concientización. Pero nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se construye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual nómadas incommunicables” (Freire, 1970, p.17).

## Referencias bibliográficas

- Asad, T. (1973). *Las políticas de la Antropología: La Antropología y el encuentro colonial*. Londres. Ithaca Press.
- Baronnet, B.; Mora Bayo, M.; Stahler-Sholk, R. (coord.) (2011). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: UAM-X / UNACH / CIESAS
- Colombes, A. (1986). *La hora del bárbaro. Bases para una antropología social de apoyo*. Argentina: Ediciones del Sol
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Lima: Ed. Retablo de Papel.
- Gómez Lara, H. (2008). *Indígenas, Mexicanos y Rebeldes. Procesos educativos y resignificación de Identidades en los Altos de Chiapas*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo u reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Lenkersdorf, C. (1996). *Los Hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo veintiuno editores.
- San Roman, T. (2005). *¿Acaso es evitable? El impacto de la Antropología en las relaciones e imágenes sociales*. *Revista de Antropología Social*, nº 15, 373 -410, 2006. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2545282>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- \_ (2011). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. En VVAA, *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas interculturales* (231-242). Barcelona: CIDOB. Recuperado en: [http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/formas\\_otras\\_saber\\_nombrar\\_narrar\\_hacer](http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer)
- Uribe, V. (2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa*, nº 6, 19-52