

# Dos Momentos Inesperados e Interesses Surpreendentes:

(Re)invenção e (Re)descoberta  
na Etnografia Colaborativa com Crianças e Jovens

Organizadoras

Regina Coeli Machado e Silva  
Maria Dantas-Whitney  
Angeles Clemente

Alba Lucy Guerrero  
Diana Milstein



Pedro & João  
editores

**Dos Momentos Inesperados e Interesses Surpreendentes:  
(Re)invenção e (Re)descoberta na Etnografia Colaborativa com  
Crianças e Jovens**

**De Momentos Inesperados e Intereses Sorprendentes:  
(Re)invención y (Re)descubrimiento en la Etnografía  
Colaborativa con Niñas, Niños y Jóvenes**



**Regina Coeli Machado e Silva**  
**Maria Dantas-Whitney**  
**Angeles Clemente**  
**Alba Lucy Guerrero**  
**Diana Milstein**  
(Organizadoras)

**Dos Momentos Inesperados e Interesses Surpreendentes:  
(Re)invenção e (Re)descoberta na Etnografia Colaborativa com  
Crianças e Jovens**

**De Momentos Inesperados e Intereses Sorprendentes:  
(Re)invención y (Re)descubrimiento en la Etnografía  
Colaborativa con Niñas, Niños y Jóvenes**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Regina Coeli Machado e Silva; Maria Dantas-Whitney; Angeles Clemente; Alba Lucy Guerrero; Diana Milstein [Orgs.]**

**Dos momentos inesperados e interesses surpreendentes: (re)invenção e (re)descoberta na etnografia colaborativa com crianças e jovens.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 310p.

**ISBN: 978-65-5869-359-8 [Impresso]  
978-65-5869-360-4 [Digital]**

**DOI: 10.51795/ 9786558693604**

1. Etnografia com crianças. 2. Pesquisa em educação. 3. Produção de conhecimento. 4. Práticas sociais escolares. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Felipe Roberto | Colorbrand

**Imagem da capa:** La gallina ciega, do pintor Antonio Berni

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaeditores.com.br](http://www.pedroejoaeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

# Índice

<b>Prefácio</b>	7
Claudia Turra Magni	

<b>Introdução</b>	11
A perplexidade e o inesperado na pesquisa etnográfica com crianças e jovens	
Regina Coeli Machado e Silva, Maria Dantas-Whitney, Angeles Clemente, Alba Lucy Guerrero y Diana Milstein	

## Primera Parte

<b>Capítulo 1</b>	31
El “dinosironte” y la coproducción en la interlocución con niñas/os indígenas urbanas/os	
Erika Santiago y Angeles Clemente	

<b>Capítulo 2</b>	71
¿Qué lugar ocupa la paz? Comprendiendo la paz en el territorio con un movimiento social de niñas y niños en Colombia	
Alba Lucy Guerrero, Anny Bertoli y Alexandra Barbosa	

<b>Capítulo 3</b>	101
“Hablan poco guaraní, saben mucho.” Una investigación en colaboración con niñas/os y maestras/os en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina	
Carolina Gandulfo	

## Segunda Parte

<b>Capítulo 4</b>	141
Sentidos y lógicas sobre la alimentación en una investigación con niñas/os de una escuela bonaerense	
Silvina Fernández	

<b>Capítulo 5</b>	<b>167</b>
Na escola, ficar e brincar em casa: Autoentendimentos de crianças sobre as atividades do comércio transfronteiriço entre Brasil e Paraguai Regina Coeli Machado e Silva e Marisa Elizabete Cassaro Godoy	
<b>Capítulo 6</b>	<b>203</b>
Language appropriation, resistance and innovation among secondary students in Panama: From linguistic landscape to cyberspace Maria Dantas-Whitney	
<b>Capítulo 7</b>	<b>235</b>
Entre práticas sociais escolares e saberes locais em contexto de fronteiras: Uma experiência etnográfica Maria Elena Pires-Santos	
<b>Tercera Parte</b>	
<b>Capítulo 8</b>	<b>277</b>
De la colaboración a la producción de conocimiento: Posiciones, familiaridades y extrañamientos en etnografía con niñas/os Diana Milstein	
<b>Índice Remissivo</b>	<b>301</b>
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>305</b>

## Prefácio <sup>1</sup>

Claudia Turra Magni<sup>2</sup>

A produção colaborativa do conhecimento com/sobre crianças e jovens no âmbito de pesquisas situadas nas interfaces entre Antropologia, Educação e Linguística Aplicada é assunto de extrema relevância, sobretudo em contextos latino-americanos, onde as brutais desigualdades socioeconômicas e políticas, atreladas às opressões culturais, impõem à academia um engajamento perante o combate às persistentes formas de colonialidade do poder/saber (LANDER, 2005).

Ao romperem com a perspectiva adultocêntrica e androcêntrica subjacente à imensa maioria de pesquisas sobre esse sujeito, os integrantes da *Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN)* fazem eco ao “metálogo” (ou metadiálogo) entre um pai e uma filha, com o qual Gregory Bateson (1987 [1972]) inicia seu livro *Steps on an ecology of mind*. Segundo Nora Bateson (DEMARCHI; LIMA; MORIM, 2013), seu pai estava sempre aprendendo, com tudo e com todos, inclusive com ela, enquanto criança. Sua concepção ecológica da mente, das ideias e da vida impedia-lhe de aceitar uma construção do saber fundada na separação entre natureza e cultura, razão e emoção, *ethos* e *eidos*, sujeito e objeto da ciência. Da mesma forma, os autores/as desta coletânea rejeitam os dualismos que embasam cânones científicos assentados em assimetrias entre sujeito e objeto, representações *emic* e *etic*, ambientes intra e extra-escolar. Para eles/elas, o processo

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/9786558693604710>

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia – Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Produção em Antropologia da Imagem e do Som (LEPPAIS)/UFPel.



de construção do conhecimento depende de relações dialógicas e simétricas tecidas na intersubjetividade do encontro etnográfico.

Esta é a terceira coletânea resultante de uma década de encontros científicos da RIENN. As reflexões e o abundante material etnográfico apresentados em oito capítulos, divididos por três tópicos, estão articulados por sólido suporte conceitual, proveniente de bibliografia vasta e atualizada. A originalidade dos estudos aqui reunidos deve-se à luz colocada sobre a potência epistêmica dos “*momentos inesperados e interesses surpreendentes*” no decorrer dos processos investigativos.

Malinowski (1978 [1922]) já apontava a relevância dos “imponderáveis” da vida real na sustentação da “observação participante” como parte do método etnográfico. Mas é sobretudo a noção de “observação flutuante” que podemos acionar quando se evoca o “inesperado” e a “surpresa” como recorte temático e fundamento teórico-metodológico de pesquisas etnográficas. Esse conceito, cunhado por Colette Petonnet (2008: 100), consiste em “permanecer disponível, sem atenção a um objeto preciso”. Ao se deixarem levar pelas crianças e jovens, sem direcionamento a priori, tanto em trabalho de campo, quanto na condução reflexiva e analítica do material empírico, os/as pesquisadores/as, de certa forma, renunciam ao seu lugar de autoridade acadêmica e apostam numa antropologia reversa (WAGNER, 2010).

Nos capítulos que se servem de imagens, elas não cumprem um papel ilustrativo. Constituem eixos centrais da relação dialógica com os/as interlocutores/as, fonte de análise e modo de restituição dos processos e resultados das pesquisas. Em seus filmes etnográficos, Jean Rouch atribuía um estatuto semelhante às imagens: longe de serem consideradas dados objetivos capazes de provar a realidade do outro, eram dispositivos de compartilhamento, capazes de mobilizar eventos performativos, agenciar a imaginação e a comunicação entre seus parceiros de pesquisa e com o público receptor. Através de uma antropologia compartilhada, realizada por meio do cinema, Rouch antecipava,

em algumas décadas, respostas às críticas pós-modernas sobre a autoridade etnográfica.

Quanto às noções de “(re)invenção” e “(re)descoberta”, destacadas no subtítulo da presente obra, elas apontam para a potência poética do encontro etnográfico. Em “A invenção da cultura”, Roy Wagner (2010) já destacava o caráter criativo deste encontro entre antropólogos e nativos, ambos “seres culturais”, com paridade epistemológica. Para o autor, a inventividade não se restringe à nossa cultura, pois também concerne à cultura do outro, mas ainda, à própria noção de “cultura” e de “antropologia”.

“(Re)inventar” e “(re)descobrir” também fazem parte dos chamados de Donna Haraway (2019) frente à intolerável destruição da diversidade e extinção de mundos em nosso planeta. É por isso que ela nos convida a cultivar comunidades de compostagem, semear mundos, constituir parentescos radicais, “devir com”, estabelecer conexões, viver densamente uns com os outros, promover práticas narrativas colaborativas que abram portas à imaginação e permitam a recriação da vida sobre a Terra.

Para esta vasta missão coletiva, a presente coletânea é exemplo e fonte de inspiração.

## Referências

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. San Francisco: Chandler Pub. Co, [1972] 1987.

DEMARCHI, A.; LIMA, M.R.P.; MORIM, A.G.; *et al.* Uma conversa sobre ecologia da mente: entrevista com Nora Bateson. **Enfoques** – Revista dos Alunos de PPGSA-UFRJ, v.12(1), junho 2013. [on-line]. Pp. 266-283. Disponível em: [http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12\\_1](http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12_1), acesso em: 27/09/2020

HARAWAY, Donna. **Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno.** Traducción de Helen Torres. Bilbao: Edición Consonni, 2019.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PETONNET, Colette. A observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. **Antropolítica**, Niterói, n.25, p.99-111, 2008.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo, Cosac Naify, 2010.

## Introdução

### **A perplexidade e o inesperado na pesquisa etnográfica com crianças e jovens <sup>1</sup>**

Regina Coeli Machado e Silva  
Maria Dantas-Whitney  
Angeles Clemente  
Alba Lucy Guerrero  
Diana Milstein

Este livro é produto de trabalho coletivo em etnografia colaborativa com crianças e jovens sobre processos educativos. O termo coletivo ultrapassa o trabalho conjunto das autoras e organizadoras. Inclui mais de dez anos de pesquisa de etnógrafos com crianças e jovens em contextos situados em regiões da América Latina e América do Norte, acompanhada de um intercâmbio contínuo e sustentado entre as/os investigadoras/es, caracterizado por intensos diálogos multilíngues e trabalhos colaborativos que geraram novas formas de compreender nossos próprios contextos e de produzir etnografias. Em 2009, organizamos um primeiro simpósio na cidade de Buenos Aires, Argentina, que marcou o início deste trabalho coletivo – desde 2016 formalizado como Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN) – que incluiu simpósios bianuais, atividades de capacitação e extensão, projetos de pesquisa e publicações como a deste volume. Os oito capítulos que o compõem são uma seleção de apresentações feitas e discutidas durante o V e VI Simpósios, realizados em Foz do Iguaçu, Brasil, e Resistencia, Argentina. A esta compilação, antecederam duas outras, também organizadas a partir da seleção de apresentações feitas em outros simpósios. A primeira,

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/97865586936041127>

*Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* (MILSTEIN *et al.*, 2011), focalizou o interesse na agência e na capacidade de crianças e jovens como produtoras/es e reprodutoras/es ativas/os da cultura; nas relações entre etnógrafas/os, crianças e jovens e outras/os atores sociais e no enfoque etnográfico colaborativo utilizado para estudar processos educativos. A segunda, *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y jóvenes* (GUERRERO *et al.*, 2017), buscou abrir debates sobre aspectos teórico-metodológicos implicados nas etnografias colaborativas com crianças e jovens, com especial ênfase em “como a prática colaborativa do conhecimento influenciou, reorientou ou transformou o projeto de pesquisa elaborado pelo etnógrafo ou etnógrafa em aspectos metodológicos, na construção do problema e do objeto de pesquisa” (GUERRERO *et al.*, 2017, p. 14). Nesta terceira compilação, como nas duas anteriores, não buscamos sistematizar e nem universalizar o enfoque etnográfico com crianças e jovens, mas aprofundar e ampliar debates sobre a relevância desse enfoque no campo da pesquisa em educação, sublinhando a riqueza das contribuições do conhecimento das crianças e dos jovens para entender e explicar realidades sociais e culturais. Deste modo, a proposta da coletânea extrapola o domínio da educação e pretende que a divulgação, no âmbito acadêmico, enriqueça o diálogo e a construção de conhecimentos em programas de pós-graduação das áreas das Ciências Sociais e Humanas.

A etnografia colaborativa com crianças e jovens tem se ampliado durante as últimas décadas, como evidenciam diversas publicações de distintas regiões do mundo e da América Latina em particular. Essas publicações circunscrevem o panorama da expansão desse modo de investigar (ALLERTON, 2016; CHRISTENSEN y JAMES, 2000; DI CAUDO y MILSTEIN, 2019; FERNÁNDEZ y JARAMILLO, 2018; MILSTEIN, CLEMENTE y GUERRERO, 2019). Em termos gerais, o tema é a incorporação de criança e jovens como participantes não acadêmicos que colaboram de maneira explícita e acordada como pesquisadoras/es durante

todo o processo de pesquisa etnográfica e não em uma parte dela. Constituem-se, assim, equipes de pesquisa etnográfica colaborativa integradas com crianças e jovens que geram modos diferentes de etnografar tanto

nas formas e graus de participação na pesquisa (cointerpretação, produção conjunta de dados, coautoria e coteorização), bem como no que implica um processo de pesquisa dialógico e por vezes contestado em termos de produção de conhecimento para contrabalançar preconceitos eurocêntricos, androcêntricos e centrados no adulto (MILSTEIN; CLEMENTE; GUERRERO, 2019, p. 1).

Sob essa perspectiva, esta coletânea apresenta relatos de pesquisa que descrevem cuidadosa e detalhadamente a intensidade emocional das surpresas e perplexidades produzidas entre pesquisadoras/es adultas/os e crianças e jovens, durante o processo do trabalho colaborativo. Esse foi o ponto de partida que abriu os processos de interrogação das realidades estudadas. Todos os capítulos expõem como os modos de perceber, pensar, atuar e compreender entre pesquisadora/es acadêmicas/os e crianças às vezes se entrelaçam e/ou articulam e, em outras vezes, se contradizem e/ou desencontram. Essas experiências demonstram as diferentes maneiras em que as teorias de crianças e jovens chegam a elucidar, rearticular e inclusive a contestar desenvolvimentos teóricos de campos acadêmicos sobre temas que habitualmente são considerados alheios e estranhos aos interesses de crianças e jovens.

Antes de apresentar os relatos de pesquisa, exporemos brevemente as razões que nos levaram a centrar nossa atenção às perplexidades e aos momentos inesperados entre adultas/os, crianças e jovens durante o processo de trabalho colaborativo. O fundamento mais importante da nossa perspectiva de pesquisa é também resultado da especificidade da interação intersubjetiva entre crianças, jovens e adultas/os: todos se tornam igualmente implicados na pesquisa. Essa condição não difere de outras

etnografias realizadas com adultas/os. No entanto, a pesquisa colaborativa com crianças e jovens supõe algumas condições metodológicas singulares, relativas ao espaço de comunicação e de diálogo que permitem ao conhecimento aflorar como (re)descobrimto e (re)invenção, ultrapassando a experiência imediata. Mais além da colaboração nas atividades de pesquisa (observando, caminhando, conversando, desenhando, filmando, fotografando, compartilhando espaços, elaborando mapas, construindo e lendo narrativas, etc.), procuramos não direcionar, *a priori*, nem as ações e nem os temas abordados. Deixamo-nos levar pela interação com crianças e jovens, buscando estar aberta/os ao que fazem, falam, pensam e propõem. Mantemo-nos atenta/os, do ponto de vista cognitivo, às indagações constantes, aos interesses surpreendentes, às conexões, às analogias e às relações inesperadas entre ideias que, durante a interação, também nos reposicionam como adultas/os pesquisadoras/es. O inesperado e a perplexidade nos permitem explicitar as relações entre crianças e jovens em contexto. Dessa maneira, as crianças e os jovens se aproximam do entendimento da alteridade adulta no mesmo movimento que as/os adultas/os compreendem o que significa ser criança e jovem em contextos específicos.

As condições metodológicas singulares de colaboração e de participação das crianças e jovens em atividades de pesquisa (entre as mais relevantes está a não focalização de perguntas, temas e ações) reiteram o princípio – que não difere de outras etnografias –, que se refere ao compromisso ativo de todas/os as/os interlocutora/es. Na pesquisa colaborativa, o envolvimento de crianças e jovens se constrói por meio de vínculos estreitos com as/os pesquisadoras/es. Tais laços surgem e crescem durante as relações, de modo que as obrigações, os compromissos e as responsabilidades sobre o que está em jogo na pesquisa são recíprocos (entre pesquisadoras/es e crianças e jovens) e se referem a situações locais bem definidas.

É a partir daí que os estudos etnográficos incluídos nesta compilação surgem. Eles abordam uma diversidade de temas que

foram trazidos por crianças e jovens e vão desde o que comem (Fernández) até o que veem acontecendo dentro de um ônibus coletivo urbano estacionado numa rua por onde transitam (Milstein). Em alguns estudos, as crianças falam sobre o que gostam de ler (Santiago y Clemente) ou comer (Fernández), em outras sobre o contrabando (Silva e Godoy), o conflito armado e a paz (Guerrero, Bertoli e Barbosa) e sobre a sexualidade (Milstein), temas inseparáveis das cotidianidades locais onde se realizaram as etnografias. A maioria desses temas emergiu durante o trabalho de campo e provém de perguntas que possibilitam às crianças e aos jovens descobrir como se dão as experiências coletivas próximas a elas/es, o que podem ou não fazer e dizer e como podem ampliar suas capacidades e desenvolver a percepção de si mesmas/os em relação às/aos adultas/os. Ao mesmo tempo, é uma demonstração de que o mundo das crianças e jovens não está separado do mundo das/dos adultas/os e que os códigos legais, sociais e locais aí implicados não são ignorados pelas crianças e jovens e nem pelas/os pesquisadoras/es. Nossa posição é a de que as crianças e jovens podem abordar os temas que elas/es desejam durante as pesquisas etnográficas que empreendemos. Como etnógrafas/os, nosso papel não é censurar suas intervenções durante o trabalho de campo e nem no momento em que publicamos e difundimos resultados. Orientamo-nos seguindo as pistas trazidas pela agência das crianças e jovens para elucidar, de suas próprias localizações, o que querem compartilhar com as/os adultas/os que trabalhamos com elas/es. Esta é condição *sine qua non* da etnografia colaborativa com crianças e jovens que sustenta o enfoque de todos os estudos nesta coletânea.

Os capítulos apresentados buscam abordar essa interação e os modos pelos quais emergiram as perplexidades na investigação colaborativa. Quase todos estão inseridos em contextos que, situados em escolas ou próximos a elas, mostram indagações sociais e políticas relevantes dos diferentes países de América (Argentina, Brasil, Colômbia, México e Panamá) onde tiveram lugar e estão centradas em trabalhos colaborativos com crianças e



jovens de grupos sociais desfavorecidos pela desigualdade social. Todos os capítulos desta compilação são inéditos, com exceção dos de Gandulfo, e de Silva e Godoy, cujas versões anteriores foram publicadas nas revistas *Signo y Señal* (GANDULFO, 2016) y *Latitudo* (SILVA y GODOY, 2016) respectivamente. Os capítulos de Guerrero, Bertoli, e Barbosa, e de Silva e Godoy, são resultados de trabalhos de mestrado (BARBOSA CARRERO, y BERTOLI, 2016, 2016; GODOY, 2015). O capítulo de Gandulfo é resultado de tese de doutorado (GANDULFO, 2020). Todos os estudos são resultados de atividades de pesquisa desenvolvidas em instituições nacionais e internacionais, sustentadas e enriquecidas por intercâmbios e atividades inseridas em programas de pós-graduação das áreas de educação, antropologia e linguística aplicada. Por meio desses vínculos, cumpriram as normas e os procedimentos éticos da pesquisa das universidades e instituições de cada país, assumindo a seriedade do compromisso de trabalhar em diferentes contextos, assim como a complexidade das situações envolvidas. Como parte desse compromisso, optamos por atribuir nomes fictícios às crianças, aos jovens e aos adultos que participaram nas etnografias e são mencionados nos capítulos.

Com a intenção de organizar os capítulos por temas, dividimos este volume em três partes. Na primeira, agrupamos os que tematizam a perplexidade como condição inicial e definidora do trabalho colaborativo; na segunda, agrupamos aqueles em que o inesperado emergiu como (re)descobrimto durante o processo de interação entre pesquisadoras/es adultas/os entre crianças e jovens; e na terceira, composta por um só capítulo, incluímos um relato da relação de um estudante em formação acadêmica que, como nós, descobriu com sua orientadora que os estranhamentos podem abalar e serem vistos, inicialmente, como impedimentos à etnografia. Mas são justamente esses embaraços que mobilizam a reflexividade das/os pesquisadora/es durante o trabalho colaborativo, provocando um descentramento fundamental. De fato, o que parece, à primeira vista, como um impedimento ou obstáculo, gera momentos engenhosos de

interação covalente (FABIAN, 2007) entre crianças, jovens e pesquisadoras/es adultas/os.

Na primeira parte, o capítulo de Santiago e Clemente, intitulado “El ‘dinosironte’ y la coproducción en la interlocución con niñas/os indígenas urbanas/os”, explora as reações de um grupo de crianças mexicanas indígenas, em idade pré-escolar, que vivem e estudam na cidade de Oaxaca. Ao utilizar alguns dos *Libros del Rincón* – expressão utilizada para se referir ao catálogo educativo escolar no México, Santiago e Clemente relatam uma série de eventos inesperados que as surpreenderam e as levaram a questionar ideias preconcebidas, refazendo suas compreensões iniciais, enriquecendo o processo de pesquisa e suas interpretações. A criatividade e a agência das crianças resultaram em uma fonte constante de novas descobertas para as pesquisadoras: “liam” livros sem saber ler; desenvolviam histórias a partir de ilustrações, fazendo conexões com suas vidas diárias; e criavam seus relatos utilizando estratégias imaginativas de própria invenção. Um exemplo está no título do capítulo, aludindo a uma interação com uma das meninas, Alexa, que tentou descrever um monstro na ilustração e o chamou de “dinosironte”. Essa descrição poderia ter sido interpretada como um erro ou uma confusão de palavras. No entanto, tal como descrevem as autoras, Alexa, na realidade, estava cunhando um novo termo por meio de um processo inventivo de mistura de palavras (dinossauro e rinoceronte). Em um meticuloso processo de reflexividade, Santiago e Clemente puderam apreciar a extraordinária capacidade de Alexa para criar um novo significado, ao invés de simplesmente ignorá-lo ou, o que seria pior, considerá-lo erro. Tendo em vista que o conhecimento foi coproduzido durante o trabalho de campo, a interpretação dos dados também foi coconstruída pelas pesquisadoras em colaboração com as crianças. A participação direta de todas/os nesse estudo, influenciada por pensamentos, experiências, sentimentos e ações coletivas, é tomada como parte do processo de investigação.

De maneira similar, o capítulo de Guerrero, Bertoli e Barbosa, intitulado “¿Qué lugar ocupa la paz? Comprendiendo la paz en el territorio con un movimiento social de niñas y niños en Colombia”,

nos mostra de maneira muito eloquente e bem articulada a difícil tarefa que tiveram as três pesquisadoras para encontrar seus papéis como pesquisadoras, trabalhando contra suas perspectivas adultocentradas e epistemocentradas que lhes permitiram colocar em questão suas posições de autoridade em seus vínculos com as crianças organizadas em um movimento pela paz. Chegaram, “de maneira gradual e através de interações cotidianas com as crianças” (p. 74), a compreender que a paz era uma questão de experiências cotidianas, mais que de teorias distantes e institucionalizadas. As autoras nos contam como essa experiência colaborativa, construída em caminhadas, jogos, oficinas e reuniões, possibilitou compartilhar a escrita de um texto em que as versões das crianças e dos jovens Gestores de Paz se combinaram com as das adultas acadêmicas, resultando em um texto que consegue fundir, sem binarismos, o fazer, pensar, sentir e opinar das/os pesquisadoras/es, crianças, jovens e adultas/os. Com um grupo de crianças e jovens do Movimento Gestores de Paz na Colômbia, as autoras identificam e descrevem duas situações inesperadas durante o trabalho de campo, que desencadearam o processo de conhecimento colaborativo, chave que permitiu às três investigadoras entenderem esses momentos para produzir o estranhamento necessário que as conduziu a inserirem-se na experiência de conhecer junto com as crianças e jovens. A primeira surpresa, segundo o relato, foi quando a equipe de crianças e jovens que lidera a organização solicitou às pesquisadoras “uma carta em que se deveria explicar com mais detalhe o propósito e a duração da pesquisa” (p. 82), antes de autorizá-las a iniciar seu projeto. Assim começou essa aventura em que as pesquisadoras, as crianças e os jovens compartilharam um trabalho intenso e sistemático que conduziu ao segundo momento inesperado: as teorias das crianças e dos jovens sobre a paz, vinculadas às formas de ocupação e uso do território e a redefinição da política nas vidas cotidianas.

O capítulo de Gandulfo, intitulado “‘Hablan poco guaraní, saben mucho.’ Una investigación en colaboración con niñas/os y maestras/os en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina”,

apresenta uma pesquisa desenvolvida em colaboração com meninas/os e professora/es de uma escola localizada em uma comunidade rural. Em contexto bilíngue guarani-castelhano da província de Corrientes, Argentina, o propósito era elaborar uma caracterização sociolinguística da localidade. Esse estudo teve origem em investigações prévias nas quais Gandulfo havia constatado a existência de “uma ideologia linguística que regulava as interações de fala fundamentalmente entre adultas/os e crianças, posicionando as crianças como destinatárias de uma proibição de uso do guarani” (p. 102). Durante as entrevistas realizadas pelas/os meninas/os da comunidade, e sua posterior análise, ocorreram uma série de intercâmbios que se poderia interpretar como mal-entendidos ou incompreensões, mas que terminaram revelando uma possível situação sociolinguística da comunidade: um conhecimento novo que sempre havia estado ali, mas que foi neste processo que se fez visível para todas/os. Esse conhecimento emergiu como novidade tanto para a pesquisadora como para a comunidade. Tanto a pesquisadora, como a professora e as/os meninas/os viram seus supostos sobre o uso do guarani questionados e obtiveram novas compreensões surpreendentes para todos. As crianças se surpreenderam com o fato de que muitas/os moradoras/es se identificaram como falantes de guarani. As/os professoras/es e a pesquisadora, com a perplexidade da descoberta das crianças da identificação das/os moradoras/es como falantes do guarani, se surpreenderam com suas próprias participações como pesquisadoras/es. De maneira similar, durante a apresentação dos resultados da pesquisa aos moradoras/es da comunidade, tornou-se manifesto seu próprio desconhecimento e estranheza ao constatarem que tantas famílias da comunidade falavam guarani. Finalmente, a investigadora ficou fascinada com o modo pelo qual a colaboração das crianças possibilitou revelar um conhecimento que estava sempre presente lá, mas que até então não haviam podido alcançar.

Na segunda parte, o capítulo de Fernández, intitulado “Sentidos y lógicas sobre la alimentación en una investigación con

niñas/os de una escuela bonaerense”, apresenta uma boa ilustração de como a etnografia colaborativa permite a desconstrução das clássicas dicotomias menina/o e adulta/o, pesquisadora/or e pesquisada/o. Distanciando-se da tendência convencional dos estudos sobre a alimentação escolar, Fernández decidiu optar por um enfoque etnográfico colaborativo no qual as crianças adotem também o papel de pesquisadores. Tanto a autora como três de suas colaboradoras (três meninas da sexta série) entram e saem de seus papéis previamente designados pelo contexto social em que se movem. As três meninas alternam intermitentemente seus papéis de alunas – de Fernández e da professora da classe – e de pesquisadoras. Dentro do último, tomam decisões executivas para saírem da agenda de Fernández e proporcionar um olhar crítico ao estudo em questão. Aqui reside o primeiro momento inesperado da autora, ao se dar conta da abertura e da facilidade com as quais suas participantes decidem levar adiante a investigação. Surpreende-se ao advertir que, no repertório de jogos/brincadeiras das meninas, já existe a pesquisa. Trazendo essa experiência lúdica ao terreno da prática etnográfica, as três meninas decidem (momento da segunda grande surpresa da autora) entrevistar os atores fundamentais do contexto estudado, as/os trabalhadoras/es do refeitório, que não haviam sido consideradas/os por Fernández. A terceira situação de surpresa da autora provém também de uma atitude das meninas participantes do estudo, quando enfatizam a relevância da comida que as crianças preferem para as festas de aniversário, tema que, em princípio, foi considerado pela pesquisadora como algo fora do âmbito de seu estudo. No entanto, logo constatou que as meninas não só queriam falar desse tema, mas que, como colaboradoras, estavam fazendo-lhe ver que, de alguma maneira, ela estava reduzindo a “complexidade analítica” da alimentação, um fenômeno social que, como lhe recordavam seus participantes, necessitava da reconstrução das distintas formas de conceptualizar o tema, representadas pelas diversas perspectivas das atoras, sejam elas adultas ou crianças. Em suma, Fernández, em um exercício de reflexividade, abandona sua

posição de autoridade na pesquisa para incluir em suas considerações teóricas e metodológicas as acertadas intervenções das meninas colaboradoras com quem trabalhou.

O capítulo de Silva e Godoy, intitulado “Na escola, ficar e brincar em casa: Autoentendimentos de crianças sobre as atividades do comércio transfronteiriço entre Brasil e Paraguai”, apresenta relações complexas entre as/os habitantes de um bairro de uma cidade fronteiriça e suas conexões com os sistemas ilegais de comércio, algo comum em regiões de fronteira. Todas/os as/os habitantes do bairro, incluídas as crianças, suas famílias, as/os professoras/es da escola e as próprias pesquisadoras são afetadas/os direta ou indiretamente por essas atividades na fronteira. No entanto, como explicam as autoras, essas atividades adquirem significados particulares para as crianças que residem na parte mais baixa do bairro, às margens do rio Paraná, cujas famílias participam do comércio transfronteiriço entre Paraguai e Brasil, considerando o transporte ilegal de mercadorias como um trabalho legítimo. Por meio de colaboração das crianças da escola com as atividades de pesquisa e em diálogos com elas, Silva e Godoy construíram gradualmente uma sólida compreensão sobre os significados que elas, as autoras, atribuíam a suas realidades. As investigadoras utilizaram várias estratégias de comunicação para coproduzir conhecimento com as crianças, incluindo linguagem oral, gestos, desenhos e histórias de vida. Pouco a pouco, durante esse processo dialógico de coconstrução, as autoras observaram os contrastes entre seus próprios entendimentos e o das crianças, relacionados com atividades de comércio ilegal na fronteira. As crianças revelaram interpretações sofisticadas por meio da sua linguagem e de seus desenhos, como também por seus silêncios e segredos. Silva e Godoy se surpreenderam ao dar-se conta de que as crianças compreendem o papel que suas famílias têm no transporte de mercadorias entre Paraguai e Brasil, mesmo que ficassem em casa e fossem impedidas de sair à rua. Essas atividades, como descrevem as autoras, também eram vistas pelas crianças como formas legítimas de trabalho e não moralmente reprováveis.

O capítulo de Dantas-Whitney, intitulado “Language appropriation, resistance and innovation among secondary students in Panama: From linguistic landscape to cyberspace”, ilustra de modo excelente a forma em que os atores rompem as fronteiras nos espaços linguísticos que habitam. O estranhamento de Dantas-Whitney começa quando ela percebe o bilinguismo (espanhol/inglês) presente na paisagem linguística da cidade do Panamá e a aparente aceitação e familiaridade com que a população nativa toma essa situação. Aí nasce a curiosidade da investigadora em conhecer a perspectiva das/os jovens do nível secundário que estudam inglês como língua estrangeira. Contudo o estranhamento de Dantas-Whitney vai aumentando à medida que percebe que as/os estudantes não somente possuem uma atitude analítica e crítica sobre o uso do inglês no espaço público, mas elas/es também adotam uma perspectiva criativa e lúdica ao abordarem o uso do inglês no contexto panamenho. Essas/es jovens eram capazes de expressar muito claramente sua consciência sobre o papel do inglês em seus mundos sociais; além disso, conectavam esse idioma com situações de regimes econômicos ou de classe social. A surpresa foi maior quando a pesquisadora observou o quanto as/os estudantes se interessaram pelo uso inovador do inglês nas ruas. Elas/es não somente entenderam que os letrados continham erros intencionais como também os explicava e os entendiam como forma de apropriação de ícones. As/os estudantes iam mais além em sua relação com essa língua “estrangeira”. Como foi documentado em outros contextos (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; PENNYCOOK, 2010) essas/es jovens manifestavam sua criatividade em outra língua ao inventar trocadilhos interlinguísticos divertidos que, além de demonstrar sua capacidade de entrar e sair das fronteiras linguísticas impostas pelos contextos onde se movem, evidencia o exercício de sua agência para modificar, adaptar e redesenhar o estudo colaborativo em questão e demonstra que sua relação com o inglês é muito mais complexa do que a pesquisadora poderia ter imaginado.

O capítulo de Pires Santos, intitulado “Entre práticas sociais escolares e saberes locais em contexto de fronteiras: Uma experiência etnográfica”, expõe a colaboração e a participação das/os estudantes em atividades que os induzem a ir mais além das paredes da sala de aula e da escola, a interconectarmos com a “vida real”. A realização de um documentário colaborativo entre professoras/es, estudantes e moradoras/es do bairro onde se localiza a escola articulou o conhecimento e as práticas locais com o conhecimento da escola, mas também com outros saberes que participam e compartilham pelo acesso a outras expressões de comunicação, como a televisão, a internet e os celulares. O documentário abordou as práticas culturais locais como uma forma de expressar uma memória vivida e claramente política, tal como acabou sendo seu título. Em um programa de televisão sobre a escola, no qual se utilizaram partes do documentário, um jornalista se referiu a ele como uma “reliquia escolar”, um evento que radicalizou esse ato político ao narrar, para elas/es e para outras/os, a história de como foi criado o bairro e as lutas que muitas/os tiveram para chegar a viver aqui. Embora o documentário tenha sido desenvolvido nas salas de aula para refletir sobre a importância de compreender práticas linguísticas dinâmicas e variadas, tal como era seu objetivo, o que se observou ali é que todas as atividades desenvolvidas em sua elaboração foram, em si mesmas, colaborativas. A autora mostra assim que a participação vai mais além das relações assimétricas entre professoras/es, adultas/os (incluindo a pesquisadora) e alunas/os, das dicotomias entre conhecimento escolar e não escolar, e dos limites da escola. Dessa maneira, as/os participantes descobrem que a escola não pode isolar-se de seu contexto, encerrar-se dentro de suas paredes, e que nela o espaço para as práticas culturais e sociais da comunidade não é só um meio de aprendizagem, mas um ato político que inscreve a experiência e a história do bairro na cidade, com consequências muito mais completas e compreensivas.

Na terceira parte, o capítulo de Milstein, intitulado “De la colaboración a la producción de conocimiento: Posiciones,



familiaridades y extrañamientos en etnografía con niñas/os”, enfoca, sobretudo, no inevitável trabalho intersubjetivo que está presente na orientação de estudantes em formação, cuja particularidade é, em primeiro lugar, evidência de que a construção da etnografia é coletiva e, em segundo lugar, de que a etnografia não se pode “ensinar”. O texto ressalta a pesquisa etnográfica como resultado de reflexividades inseparáveis que provêm da relação entre orientadoras/es e estudantes, das experiências intersubjetivas no trabalho de campo (pesquisadora/or, adultas/os e crianças) e dos diálogos teóricos. A problematização explícita da noção de “autoridade” e das relações hierárquicas entre a professora e o estudante, assim como das diferenças entre as convenções de masculinidade e dos estranhamentos entre o pesquisador e as crianças no contexto etnográfico, mostram que não há uma forma de “ensinar” a etnografia, dada a complexidade intersubjetiva do conhecimento social. Uma das muitas contribuições do capítulo de Milstein é mostrar que, frequentemente, certos empecilhos experimentados por adultas/os na investigação colaborativa com crianças podem ficar encobertos por objeções das/os pesquisadoras/es. Como mostra a autora, a ideia de seu estudante de que certos comportamentos e palavras não deveriam ser parte da vida cotidiana ou do espaço público onde circulam as crianças, imobilizou temporalmente a pesquisa. Tal resistência foi superada pelo estudante quando, instigado pela orientadora, refletiu sobre o acontecido enquanto caminhava com as crianças. Ao fazê-lo, repensou sua posição no campo como adulto, homem e pesquisador. A partir disso, as crianças se converteram em coprodutoras/es de sua “idade adulta”, ao mesmo tempo que entenderam o que significa ser uma/um “menina/o” em um bairro pobre. Tal perplexidade foi uma possibilidade aberta pelo processo de orientação intersubjetivo, uma parte inseparável da construção e divulgação conjunta de conhecimento por todas/os as/os envolvidas/os.

Esta compilação de resultados de estudos etnográficos em colaboração com crianças e jovens, obtidos em diversos contextos educativos e em distintas regiões latino-americanas, ilustra o

enorme potencial que tem a etnografia colaborativa com crianças e jovens para desafiar as normas, expectativas e hierarquias estabelecidas dentro das esferas sociais onde se realiza a pesquisa. Como assinalou Peirano (2014, p. 389),

Etnógrafos fomos/somos ávidos em conhecer o mundo em que vivemos, nunca nos conformamos com predefinições, estamos sempre dispostos a nos expor ao imprevisível, a questionar certezas e verdades estabelecidas e a nos vulnerar por novas surpresas. (PEIRANO, 2014, p. 389).

Particularmente, os capítulos desta coletânea demonstram como os eventos inesperados, as ações imprevistas e as interpretações surpreendentes geradas durante o processo de pesquisa colaborativa entre pesquisadoras/es adultas/os e crianças e jovens, podem levar a todas/os as/os participantes a reformular pontos de vista e perspectivas preconcebidas, e a construir uma compreensão mais sólida e, muitas vezes inovadora, das realidades estudadas. Dessa maneira, pode-se dizer que os capítulos deste livro são como pontes para explorar questões ideológicas, políticas e éticas colocadas por diferentes contextos e circunstâncias dentro da nossa América.

## Referências

ALLERTON, C. **Children: ethnographic encounters**. London: Bloomsbury, 2016.

BARBOSA CARRERO, A., & BERTOLI, A. **Niños, niñas y jóvenes en movimiento. La configuración de la subjetividad política en la experiencia educativa y de participación política del movimiento gestores de paz**. Tesis de Maestría, Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2016.

CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. **Performing English with a postcolonial accent: Ethnographic narratives from Mexico.** London: Tufnell Press, 2008.

CLEMENTE, A. *et al.* Yolanda's Portrait: A Story of Triqui Linguistic Resistance mediated by English and Ethnographic Coevalness in Oaxaca, Mexico. **Working Papers on Culture, Education and Human Development**, v. 5, n. 2, p. 1-33, 2009.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Eds.). **Research with Children.** Perspectives and Practices. New York: Routledge Falmer Press, 2000.

DI CAUDO, M. V.; MILSTEIN, D. Presentación del dossier Etnografías colaborativas con niños, niñas y jóvenes en América Latina. Temas, problemas y hallazgos. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 7 n. 2, p. 147-152, 2019.

FABIAN, J. **Memory against culture.** Durham, NC: Duke University Press, 2007.

FERNÁNDEZ, S.; JARAMILLO, J. (Eds.). **Panorama sobre Etnografía con niñas, niños, adolescentes y jóvenes.** En Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. 1995– 2016. Buenos Aires: RIENN. Libro digital, PDF, 2018.

GANDULFO, C. "Hablan poco guaraní, saben mucho." Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. **Signo y Señal**, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, n. 29, junio, p. 79-102, 2016.

GANDULFO, C. **"Había sido que soy bilingüe". Agenciamientos lingüísticos y políticas del lenguaje en territorios bilingües guaraní – castellano en Corrientes, Argentina.** 2020 Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2020.

GODOY, M. E. C. **Ser criança em uma escola pública do lado brasileiro da fronteira Brasil/Paraguai: dos feixes atando pontes.** 2015. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2015.

GUERRERO, A. *et al.* (Eds.). **Bordes, límites y fronteras. Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.** Bogotá: Javeriana, 2017.

MILSTEIN, D. *et al.* (Eds.). **Encuentros etnográficos con nin@s y adolescentes:** Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

MILSTEIN, D.; CLEMENTE, A.; GUERRERO, A. Collaboration in Educational Ethnography in Education. *In:* NOBLIT, G. W. (Ed.). **Oxford Research Encyclopedia, Education** (oxfordre.com/education). New York: Oxford University Press, 2019.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice.** London: Routledge, 2010.

SILVA, R.C.M e ; GODOY, M. C. "Tomar cuidado com o que eu falo": ser criança na escola, ficar e brincar em casa. **Latitude**, Vol. 10, no 2, pp. 287-319, 2016. DOI: <https://doi.org/10.28998/2179-5428.20160206> Acesso em: 29 abr. 2020.



# Primera Parte



## El “dinosironte” y la coproducción en la interlocución con niñas/os indígenas urbanas/os<sup>1</sup>

Erika Santiago  
Angeles Clemente

Este proyecto empezó con la inquietud sobre la poca atención a las/os niñas/os como lectoras/es potenciales de los *Libros del Rincón*<sup>2</sup> en México. En realidad, a las/os niñas/os rara vez se les toma en cuenta dentro del proceso de crear un libro. Se piensa hipotéticamente en ellas/os y así se define qué quieren y cómo lo quieren. Además, esas/os lectoras/es hipotéticas/os son universales; comercialmente universales, para ser más específicas. Este trabajo es un granito de arena para ayudar a contrarrestar esta situación. El objetivo es explorar las reacciones de las/os mexicanas/os indígenas, en edad preescolar (que viven y estudian en la ciudad de Oaxaca, México), al utilizar algunos de los *Libros del Rincón*. En suma, en lugar de suponer lo que las/os posibles lectoras/es piensan, les preguntamos directamente. Así, preguntarnos cuales son las formas en que las/os pequeñas/os interactúan con los *Libros del Rincón* se convirtió en nuestra pregunta de investigación.

Para evidenciar y analizar la coproducción de conocimiento a través de la interlocución de los participantes del estudio, el capítulo está estructurado de acuerdo con los tres movimientos que

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/97865586936043170>

<sup>2</sup> La lectura de libros infantiles en el contexto de la educación formal en México se ha centrado en el uso de los *Libros del Rincón*, programa que consiste en la selección de títulos de libros que se distribuyen a todas las escuelas primarias del país, incluyendo las que atienden a grupos multiculturales y de minorías étnicas. Los *Libros del Rincón* son un “Conjunto de materiales bibliográficos que pone a disposición de la comunidad escolar libros de calidad para estimular y fortalecer la formación de lectores desde la escuela básica”. Los libros se seleccionan e imprimen a nivel federal y se distribuyen a todo el país. <http://www.librosdelrincon.dgme.sep.gob.mx> (consultado enero 2014).



constituyeron la investigación: la planeación, la interacción y la interpretación. La planeación (Primer Movimiento) está basada en los estudios previos realizados por una de las autoras sobre indígenas Triquis, y consistió en: a) la familiarización del contexto específico de las/os pequeñas/os participantes; y b) el diseño de las actividades para propiciar la coproducción por medio de la interlocución con ellas/os. Con la planeación ya terminada, se llevó a cabo el trabajo en los dos días que interactuamos con 10 niñas/os indígenas y sus acompañantes (Segundo Movimiento). Finalmente, con los datos recabados (grabaciones, notas de campo y cuadernos en donde trabajaron las/os niñas/os), pudimos realizar la interpretación (Tercer Movimiento). La siguiente sección tiene el objetivo de conectar los tres movimientos descritos anteriormente con el tema eje de la presente compilación, la desnaturalización del binomio *emic-etic*, problematizando estos conceptos a la luz de lo sucedido e interpretado en los apartados anteriores. Para finalizar, a manera de conclusión, se desarrolla una breve discusión sobre la relevancia de este estudio en términos de la lecto-escritura como práctica social.

### **Primer movimiento: la planeación**

En esta sección, partimos de una breve introducción sobre el enfoque y los antecedentes de la etnografía llevados a cabo por una de las autoras para después hacer una breve semblanza de la situación indígena del estado de Oaxaca, enfocándonos en la movilidad indígena, la causa principal de que las/os niñas/os indígenas con los que trabajamos no vivan en el lugar de origen de sus familias. De ahí, describimos brevemente el Centro de Esperanza Infantil (CEI), la institución donde diariamente asisten las/os pequeñas/os con las/os que trabajamos.

El trabajo que presentamos aquí se une a una serie de investigaciones realizadas anteriormente con personas de comunidades indígenas asentadas en la Ciudad de Oaxaca. En los varios estudios etnográficos (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, 2010;

LOPEZ-GOPAR; CLEMENTE, 2011) que hemos realizado, las/os jóvenes estudiantes indígenas se han distinguido por su condición multilingüe y sus ricas aportaciones culturales. Desgraciadamente la mayoría de ellas/os sufren situaciones difíciles debido a problemas socioeconómicos y discriminativos. En otras publicaciones trabajamos específicamente con dos estudiantes, una joven Triqui (CLEMENTE *et al.*, 2009), y un joven afrooaxaqueño (CLEMENTE *et al.*, 2011), en las que desarrollamos respectivamente sus retratos etnográficos en colaboración. También hemos tenido la oportunidad de trabajar con niñas/os indígenas oaxaqueños (CLEMENTE; DANTAS-WHITNEY; HIGGINS, 2011; CLEMENTE, 2018; MILSTEIN; CLEMENTE; GUERRERO, 2018). Estos estudios se han realizado en situaciones educativas formales (la universidad estatal de Oaxaca y diversas escuelas primarias públicas) e informales (una casa de día para niñas/os en situación de calle, la prisión juvenil, y la prisión estatal de Oaxaca). Nuestro interés por trabajar en el CEI surgió al enterarnos que la mayoría de las/os niñas/os provenían de un asentamiento de indígenas Triquis desplazados de San Juan Copala por situaciones de pobreza y violencia.

### **La movilidad indígena**

Históricamente, según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, los grupos más marginados son los pueblos indígenas. En México, las/os indígenas son “los más pobres de los pobres”. Ésta es la principal causa de la elevada migración de indígenas<sup>3</sup> -203.804 personas en el año 2000 (ALVARADO, 2014)- que tienen la esperanza de encontrar una vida mejor al abandonar sus lugares de

---

<sup>3</sup> El 45.5% de la población en México es pobre. En el mismo sentido del total de la población indígena en México, 41.8% es pobre moderado y el 30.7% es pobre extremo. Por otra parte, Oaxaca es una de las ciudades del país con mayor proporción de población en hogares indígenas respecto a su población total, con el 45%. Al respecto, ver: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. “La pobreza en la población indígena de México 2012”. [www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion](http://www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion)

origen. Según la ONU, aproximadamente uno/a de cada tres indígenas migra a una zona urbana. Dentro del país, los estados donde más frecuentemente migran son los que cuentan con desarrollo agroindustrial, sobre todos los del norte de México. En el 2010, dos millones de indígenas habían migrado para vivir en el extranjero. Dentro de la diversidad indígena de nuestro país, la mixteca oaxaqueña (de donde son originarias/os las/os triquis) tiene uno de los índices de pobreza más elevado de Oaxaca. Las/os triquis es una de las comunidades con más problemas políticos, económicos y sociales, por lo que su migración es mucho más aguda que en otras comunidades indígenas (LEWIN; SANDOVAL, 2007). Como tienen pocas posibilidades de migrar fuera del país, se quedan en la zona metropolitana o van a los estados del norte. Si su situación económica y/o familiar les impide desplazarse más lejos, la solución es la ciudad de Oaxaca. Las/os niñas/os indígenas en situación de movilidad empiezan o continúan su educación formal en escuelas urbanas cerca de sus asentamientos. Así, son niñas/os que viven en un ambiente urbano pero que tienen raíces indígenas y sus necesidades educativas específicas como niñas/os indígenas-urbanas/os no han sido cubiertas por el sistema formal de educación.

### **El Centro de Esperanza Infantil**

El Centro de Esperanza Infantil (CEI) atiende a niñas/os indígenas después del horario de escuela. Allí, las/os pequeña/os comen y realizan diversas actividades mientras las mamás y/o los papás trabajan en las tardes. El Centro de Esperanza Infantil tiene su base en Arkansas, EEUU, donde se conoce como Oaxaca Stretchildren Grassroots Inc. Su objetivo es “servir a niñas/os en condición de pobreza en Oaxaca que no tienen acceso a la educación” (CEI). Las instalaciones del CEI se encuentran en la parte norte del centro de la ciudad. Se trata de una casa antigua con varios patios interiores. La construcción es de dos pisos. En el primero, están las oficinas administrativas, el comedor, la cocina y varios salones. En la parte alta, está el taller de corte y confección y

otros salones para diversas actividades. El CEI ofrece talleres para niñas/os y adolescentes. También hay un comedor donde comen las/os pequeñas/os. Es durante las horas de la comida cuando se ve más actividad y asistencia. Generalmente las/os niñas/os llegan a comer después de salir de la escuela y se quedan allí hasta que sus padres las/os recogen. Si es muy tarde, también alcanzan a tomar la merienda. Durante los veranos, cuando las/os niñas/os no tienen clases, el CEI tiene mucho más actividades y asistencia durante todo el día. Fue en el verano del 2016 cuando pasamos varias horas a diferentes momentos del día, sentadas en una banca del patio principal del CEI, observando el ir y venir de niñas/os y adultas/os que acuden a esta institución. Nos dimos cuenta de que mientras algunas/os niñas/os llegan solas/os, otros están acompañadas/os de familiares adultas/os. Algunas/os acompañantes sólo las/os dejan dentro de las instalaciones e inmediatamente se van, mientras que otras/os se sientan en el patio y las/os pequeñas/os corren enseguida a integrarse a alguna de las actividades. Fue entonces cuando aprovechamos para entrevistar a algunas/os adultas/os, quienes amablemente accedieron a platicar con nosotras. Así, supimos que las familias se enteran de los servicios que brinda el CEI por vecinas/os o madres y padres de familia en el entorno escolar. El servicio que más utilizan es el del comedor, pues es una gran ayuda para la economía familiar, además de que muchas veces ambos padres que trabajan no están presentes en casa en la hora de las comidas. En realidad, no todos las/os niñas/os viven cerca del CEI. La proximidad de los lugares de trabajo de sus padres es la razón para mandar a las/os hijas/os al CEI.

En una de nuestras visitas les comunicamos a las/os responsables del CEI nuestro interés de trabajar con niñas/os indígenas Triquis y les explicamos que nuestro objetivo era convivir cuatro horas diarias por dos días con niñas/os de edad preescolar para explorar las formas en que interactuaban con libros infantiles ilustrados. Una semana después de nuestras observaciones nos contactaron del CEI para informarnos que habían organizado un grupo de 10 niñas/os de origen indígena

para que trabajaran con nosotras, aunque, nos advirtieron, no todos eran Triquis. Nos hicieron saber que nosotras tendríamos que proporcionar los materiales además de una pequeña cantidad de dinero para los pasajes de las/os niñas/os y adultas/os que venían de más lejos. Contentas con la idea de tener niñas/os con los que trabajar, aceptamos las condiciones. El resultado fueron dos sesiones de cuatro horas con un grupo muy entusiasta de 7-10 niñas/os de origen indígena. Aunque las edades que especificamos fueron entre cuatro y seis años, las/os niñas/os llegaron con hermanitas/os de otras edades que también incluimos en el estudio. Para las/os niñas/os más pequeñas/os, solicitamos que se quedaran sus acompañantes, así que también se agregaron a este grupo dos mamás, dos hermanas/os y una abuelita. A pesar de que nunca habían trabajado antes con nosotras, el entusiasmo de las/os participantes fue muy bueno en todo momento. Cuando comentamos esta actitud con los responsables del CEI, nos comentaron que las/os usuarias/os del CEI estaban muy acostumbrados a las visitas de diferentes organizaciones para realizar diversos tipos de actividades. En el siguiente apartado describiremos las actividades que nos permitieron interactuar con las/os pequeñas/os y sus acompañantes.

Las actividades las planeamos de la siguiente manera. Las primeras fueron introductorias, es decir, trabajarían las primeras aproximaciones a los libros, manejando más la forma y presentación del libro como objeto y las reacciones de las/os pequeñas/os ante éste. El siguiente grupo de actividades estaría relacionado con el contenido de las ilustraciones y todas las posibles interpretaciones alrededor de estas representaciones visuales. Por último, las actividades finales corresponderían a la creación de un relato con sus ilustraciones. Como no sabíamos cuanto tiempo se llevaría cada una de las actividades, decidimos ir preparadas con un buen número y variedad de tareas extras. Como se podrá apreciar en el siguiente apartado, las/os pequeñas/os participantes trabajaron de manera muy entusiasta y fue tan rica su participación que no hubo necesidad de trabajar el material complementario.

## Segundo movimiento: la interlocución y la coproducción de conocimiento

Las/os niñas/os que asistieron en el primer día fueron siete, y en el segundo día, diez. Seis de ellas/os se situaban dentro del perfil de lector<sup>4</sup> del estudio (4-6 años). Varios/as eran niñas/os que habíamos visto correr y jugar por el patio los días de nuestras observaciones. Se formaron cinco equipos (cuatro el primer día y cinco el segundo) de manera natural (Alexa/mamá, Celia/hermana mayor, Karla e Irma/abuelita, Sebastián/mamá y Esteban/hermano mayor para el segundo día), integrados por dos/tres lectores, siempre con una/un lectora/r experta/o y uno/dos lectoras/es principiantes. Rosa y Esteban (el primer día) no llevaron acompañantes y trabajaron solas/os. Antes de darles los materiales e iniciar propiamente con las actividades, les hicimos la siguiente pregunta: ¿Además de leerlo, para qué sirve un libro? Sus respuestas fueron muy diversas: “Para ir a la escuela”, “Para aprender”, “Para ver imágenes”, “Para cantar canciones”, “Para imaginar historias”, “Para arrancarles las hojas”, “Para regalárselo a alguien”, “Para tener”, “Para rayar”, “Para estar feliz”.

Después, pusimos sobre la mesa 14 libros y les pedimos que los *vieran* con detalle. La segunda parte de esta actividad consistió en evaluar los libros, señalando con calcomanías de dos diferentes colores, cuáles partes de los libros les habían gustado y cuáles no. Observamos que varias/os niñas/os palparon el diferente grosor de las hojas y que Esteban notó la presentación de página desdoblada del libro sobre delfines. Preocupada cuando las páginas eran muy delgadas y los libros grandes difíciles de manejar, la abuelita les

---

<sup>4</sup> “**Al sol solito**: Los lectores a quienes va dirigida esta serie inician su encuentro escolar con la lectura y la escritura, a partir del contacto cotidiano con los textos que los rodean. **Pasos de luna**: los lectores a quienes va dirigida esta serie se han iniciado ya en el aprendizaje escolar de la lengua escrita y son capaces de leer por sí mismos los textos y las ilustraciones de diversos tipos de libros.” Al respecto, ver: Programa Nacional de Lectura y Escritura. “Organización de acervos”. <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/series.php> (consultado octubre 2014).

decía a sus nietas que “voltearan bonito las hojas”. A Sebastián le gustaba tocar los objetos que reconocía, principalmente la canasta que, para él, contenía tortillas. Leti, la experta más cercana al estilo “leer en voz alta”, tomaba físicamente el control del libro, mientras su hermana la escuchaba atentamente y esperaba que ella le mostrara las ilustraciones. Era evidente que su escolaridad y su papel de hermana mayor le hacían tomar frecuentemente el papel de lectora para sus hermanos pequeños, sobre todo porque ella se quedaba cuidándolos cuando sus papás salían a trabajar.

Esta actividad se desarrolló individualmente, aunque en el caso de los más pequeños, se les pidió a sus acompañantes que los auxiliaran. En el caso de Celia y su hermana Leti, fue esta última quien tomó el libro y lo leyó en voz alta a su hermanita, quien todavía no podía leer. En la diada que formaban Alexa y su mamá, era la pequeña la que llevaba el control de la situación, decidiendo qué libro escoger y cuándo cambiarlo por otro. Alexa dedicaba más atención y tiempo a unos que a otros. Además de ir a la mesa de materiales a cambiar los libros, también nos buscaba para decirnos que ya había acabado y que iba a buscar otro. Su mamá sólo se limitaba a sonreír (o a apenarse) por las constantes interacciones de su hija con nosotras y con las/os demás. Por otro lado, la mamá de Sebastián se dedicó a explicarle a su hijo, un niño de dos años que apenas hablaba, las ilustraciones de los libros, siempre preguntándole si le gustaban. Esta pareja le dio poca importancia a los contenidos verbales. La mamá era la que nos explicaba lo que Sebastián había decidido, pues además de tímido con la gente extraña, Sebastián todavía necesitaba de su mamá para “traducir” lo que él decía. El trabajo de Karla e Irma con su abuelita nos mostró otra posibilidad de interactuar entre lectoras/es expertas/os y principiantes. Aquí la señora se sentó en medio de las dos y se limitó a monitorearlas (con expresiones como “Bonito agárralo”, “Recio”, “Habla m’ija”) recordándoles lo que tenían que hacer para realizar la actividad. En el caso del lector y la lectora que trabajaron solas/os, la actividad se dio en silencio. Tratamos de prestar especial atención a él y ella, pues estábamos preocupadas que no

entendieran, o que no llevaran a cabo las actividades. Sin embargo, pronto nos percatamos que nuestra ayuda era prescindible, pues cuando acudíamos a su mesa nos dábamos cuenta de que no habían esperado a que regresáramos para cambiar de libro. Aun así, él y ella mostraban formas de actuar diferentes: Rosa nos buscaba para avisarnos que ya había terminado y cambiado de libro, mientras Esteban se limitaba a hacerlo sin decirnos nada.

En general, las/os niñas/os se veían bastante animados. Etiquetar “me gusta/no me gusta” fue fácil y entretenido. A veces, las selecciones de las cosas que les gustaban iban acompañadas de comentarios para reconocer al objeto: “un oso”, “una rosa”, “una lagartija”, “la abuelita”. A veces esa nominación llevaba un comentario: “un elefante, porque tiene muchos colores”, “el niño, con su papá”, “el pelo porque es café”, “al árbol porque es verde”, “la mamá, porque sí”. Algunas de las cosas que no les gustaban eran: “la noche”, “el trueno”, “la mamá enojada”, “caras feas”, “botas con ojos”, “ratón”, “un niño”. Esteban marcó negativamente la ilustración de un hombre, y cuando le preguntamos dijo: “No. El hombre si me gusta, lo que no me gusta es su *short*”. En ocasiones, como la ilustración del robot, la razón negativa era: “porque no sé qué es”. Algunos libros no les agradaban por elementos específicos del contenido, tanto reales (“los truenos no me gustan, me espantan”, “las serpientes me dan miedo”) como ficticios (“los zapatos con ojos no me gustaron”), o situaciones que planteaban las historias (“no me gusta que los niños estén solos”). En el caso del más pequeño, Sebastián, las ilustraciones que le gustaban eran las que reconocía de su entorno cotidiano: lápiz, silla, sopa, pájaro, naranja, hoja. En el caso del oso, su mamá nos explicó: “El oso lo identificó porque tiene un peluche”. También le gustó una canasta, a la que el pequeño le atribuyó un contenido en especial. “Le gustó porque dice que tiene tortillas. Le gustan mucho las tortillas”, nos dijo su mamá. Sobre la ilustración del niño con su abuelita nos dijo: “Mi mamá me da besos”. Las cosas que no le gustaron fueron la bruja, que cada vez que la veía hacía un sonido “de asustar”. Al gigante (que tampoco le gustó) lo identificó como “los señores que



andan en la calle no son buenos". Cuando nos dimos cuenta de que había puesto una calcomanía de "no me gustó" a la figura del papá le preguntamos y su mamá nos contestó "No le gustó la figura del papá porque él no tiene a su papá".

El siguiente ejercicio grupal consistió en mostrar algunas imágenes en el proyector sacadas de los libros que ellos habían analizado. La idea fue que describieran lo que veían en cada una. La primera imagen pertenece al libro *En el bosque* (2004), de Browne. Se ilustra a dos niños que, acurrucados junto a una fogata, le preguntan al protagonista si ha visto a sus papás (sólo el protagonista está coloreado, lo demás está en blanco y negro). Lo primero que reconocieron fue: "una niña", "un niño", "árboles". Para completar siguieron con: "un oso", "hojas", "lumbre", "madera", "tronco". Irma dijo que "los niños están tristes" y Celia añadió: "no encuentran a su mamá y a su papá". A Esteban le pareció que vio "semillas" (hojas), "una venda" (calcetines), "una gallina" (un pájaro). La mayoría comentó que el libro no les gustó porque: "están solos los niños" y "el bosque está oscuro" (Figura 1).

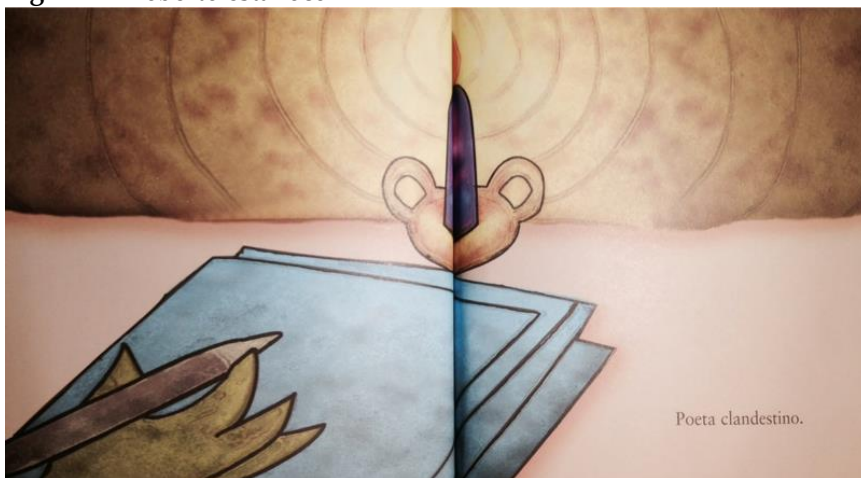
**Figura 1** - En el bosque



Fuente: BROWNE, 2004.

La segunda imagen corresponde al libro *Roberto está loco* (2005), de Arciniegas. La ilustración en doble página corresponde a Roberto (el protagonista) escribiendo un poema a la luz de la vela. La primera participación fue de Alexa quien se apresuró a decir: “un oso”. Inmediatamente los demás participaron con: “un lápiz”, “una hoja”, “una mano”, “dedos”, “un libro”, “una vela”. Celia retomó la idea de Alexa y dio una explicación de la interpretación de su compañera: “el oso tiene sus orejas chiquitas”, “no tiene ojitos, pura cabeza”. Nadie mencionó el texto escrito que aparece en el ángulo inferior derecho. En comparación a la ilustración anterior, los pequeños expresaron que ésta les gustaba más, aunque no era de sus favoritas (Figura 2).

**Figura 2** - Roberto está loco



Fuente: ARCINIEGAS, 2005.

La tercera imagen, de *Cosas que pasan* (1998), de Isol, representa a un genio que se le aparece a la protagonista de la historia para cumplirle un deseo. La primera participación se refirió al elemento principal: “un payaso”. De allí, surgieron los elementos complementarios de la ilustración. Alexa dijo “un ojo”, pero Esteban corrigió: “tres ojos” y Celia añadió: “con pelo rojo”. Complacidos con la descripción de lo que para ellos era un payaso,

continuaron con los elementos contextuales: “con un mosquito arriba”, “un ratoncito”, “un dado”, “un árbol”, “dos paletas” (refiriéndose a las piernas del genio), “un juguete”. En un intento por relacionar al protagonista con el resto de la ilustración, Alexa dijo: “ahí está su casa”, con lo que el grupo decidió que habían terminado la tarea. Otra vez, nadie mencionó el texto escrito en la parte inferior de la página (Figura 3).

**Figura 3** - Cosas que pasan



Fuente: ISOL, 1998.

La cuarta ilustración es de *Trucas* (1997), de Juan Gedovius, una historia muda (es decir, no tiene texto escrito) de un gnomo/duende/monstruo que, al principio, juega y se ensucia por lo que lo bañan a fuerza y, al final, se vuelve a ensuciar. Aquí se ve al protagonista, Trucas, asustado por haber hecho enojar al monstruo/dragón mucho más grande que él. Para dar sentido a la

ilustración, empezaron a llover las aproximaciones: “Se parece a un dragón” dijo Esteban. “Un cocodrilo”, propuso Sebastián en su media lengua. A lo que inmediatamente Alexa añadió: “un dinosaurio”. Hubo algunas risas. Después de haber cubierto la ilustración más grande, las/os niñas/os se refirieron al protagonista de la historia muda. “No tiene manos” propuso Alexa, a lo que Esteban respondió: “las tiene escondidas”. Irma dedicó un comentario a la abstracción del dibujo: “no tiene manos con dedos”. Después hubo una discusión sobre si el personaje verde que colgaba era un animal. Algunas/os decidieron que sí, aunque no lo pudieron relacionar con ningún animal dentro de su horizonte del saber. Volvieron a concluir que no les gustó el libro (Figura 4).

**Figura 4** – Trucas



Fuente: GEDOVIUS,1997.

La última ilustración, de *Mi papá* (2012), de Browne, muestra un tostador lanzando una rebanada de pan tostado y tapizado. La definición del elemento principal de la ilustración originó una variedad de respuestas: Karla dijo “una lonchera”; Rosa propuso “una mochila”; el acercamiento de Celia fue “un tostador”; lo que le dio a Rosa otra idea: “un horno”. Antes de estas posibilidades, Alexa y Esteban propusieron “un sándwich” y “pan tostado” respectivamente

para el elemento secundario que hallaron más fácil de definir. Con este anclaje asegurado, llovieron los comentarios para completar la situación que presentaba esta ilustración sin contexto: “Que le echen mermelada”, dijo Alexa, “que le pongan miel”, sugirió Rosa. Para darle sentido a la licencia del ilustrador de decorar la rebanada de pan estilo tela del saco del papá, Esteban dijo: “está pintado para que le pongan la mermelada”, pero Celia rechazó esta posibilidad: “está caliente”, a lo que Irma y Karla se adhirieron: “está tostado”, “está quemado” (Figura 5).

**Figura 5 - Mi papá**



Fuente: BROWNE, 2012.

En la primera actividad del segundo día se utilizaron las ilustraciones de un libro de Ana María Machado llamado *Niña bonita* (2000), en el que se cuenta la historia de un conejo que quiere tener el color de piel de su dueña (una niña afrobrasileña) porque es muy bonita. En este libro, el contenido verbal y las ilustraciones no son interdependientes, sino decorativas. El texto escrito, además de ser extenso, aparece sólo en una parte de la doble página, lo que refuerza la independencia de estos dos elementos. Es importante señalar que

las ilustraciones por sí solas no narran visualmente la historia, es decir, dependen del contenido verbal para su entendimiento, lo que define su naturaleza complementaria y decorativa.

La actividad fue grupal y se realizó por medio de diapositivas presentadas en la pantalla. Se les pidió a las/os niñas/os que inventaran una historia de acuerdo con las ilustraciones que se mostraban. Alexa, de 4 años, una de las niñas que más participó en esta actividad, insistió en que se debería llamar “Mi vida y yo”. El siguiente texto muestra el conjunto de aportaciones de las/os pequeñas/os. Las frases en naranja son las aportaciones de Alexa.

**Figura 6 - Interpretando las ilustraciones de *Niña Bonita***

Una niña...está en la playa... con un vestido amarillo... con pelo bonito... chinito...negro. Hay huevos en las canastas...un huevo afuera. La nena se está cortando la uñas de los pies./ Hay... un bebé... una canasta. La mamá está tejiendo un suéter...ropa. Están en su casa...su casa hecha con hojas y con palos. Su casa está cerca del mar. Ahí está la niña. Se llama Iris. El bebé se llama Ricardo./Hay unas señoras en la calle, un coche, una casa, un perro, árboles, hojas, la carretera, un niño solo. Iris sí está allí, la del pelo chino largo. Ahí está su mamá. La mamá está agarrando al bebé Ricardo. Están en la calle y están entrando a ver una casa. A ver a su tía. A comprar ropa. Se va a peinar. Se va a cambiar./Iris está con un conejo, con sus compañeros y el bebé. Todos están en la playa. El conejo se llama “Nando” de Fernando./Están con una sombrilla. Está lloviendo y se está mojando. Esta temblando./Está el conejo Nando lavando un plato. Hay un lavabo, la estufa, muebles. Está comiendo y lavando platos. Come sopa, come huevo. La señora ya se fue. Esa cosita que está en la cocina... esa cosita... ¡la licuadora!. Hay un perro. El perro no se puede subir. Hay una cosita para que se lave las manos, el jabón. Hay cucharas. Hay una licuadora para que hagan chocomilk./Están sembrando flores. Ahí está el conejo acostado. Nando esta durmiendo una siesta. Está la mamá y la abuelita. Traen semillas, tierra, una bandera. Hay muchas semillas tiradas. /Ahí está el conejo viendo la foto. Está Iris. En la foto está una señora y un señor. Su esposa y su marido. Iris está contenta por que le van a dar de comer por que va a desayunar bien, va a tomar agua. Iris es bonita. Un señor y una señora. Fernando está viendo el retrato por que están embarazados. Hay una foto, un trofeo. En la foto están el abuelo y la abuela de Iris y una muñequita. Están en el comedor./Hay mucha gente. Es la fiesta de Iris. Hay palmeras. Ahí está Nando. Hay un pato de Iris, o Nando. El niño está cargando un osito. /Está Iris contando los conejos. A un conejo le pintaron en su ojo. Tiene sus zanahorias. Una pelota. Una mesa. Un conejo negrito, su mamá y su hijito. Iris está vestida con una falda y una blusa y en la cabeza tiene un moño y diadema. Traía zapatos. /Se llevó al

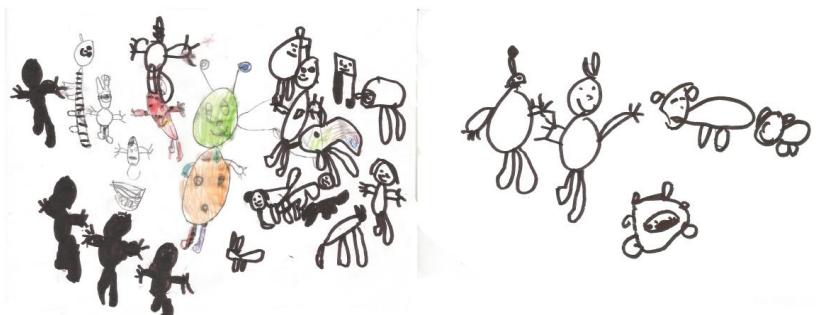


**conejo negro Iris.** El conejo se llama Peludito. Está con sus amigos de Iris. Están en la playa. **Nando no está ahí por que se quedó con sus amigos en su casa.**

La última de las actividades fue la dedicada a la elaboración de un cuento de su propia autoría. Las instrucciones fueron sencillas: hacer un cuento en donde ellas/os estuvieran incluidas/os. Todos los cuentos constan de ilustraciones alrededor de las cuales cada autora/or dio una explicación oralmente. A continuación, se muestran los cuentos de algunos de los participantes.

### La fiesta en la playa

Figura 7 - La Fiesta en la Playa



Erik dibujó a sus personajes favoritos, empezando por el Chapulín Colorado al centro. Después decidió cambiar de técnica. Tomó el plumón negro y dibujó varias versiones del hombre araña (las cuatro figuras sólidas de la izquierda). Luego, con otra técnica (el mismo color, pero las figuras sin rellenar) dibujo a Huevo, a Bob Esponja y a 16 personajes más. Cada vez que terminaba una figura, se levantaba de su silla, se acercaba a la pantalla de la computadora, escogía otra figura y regresaba a su lugar para dibujarla. Cuando nos acercamos para ver lo que estaba dibujando, le preguntamos cuál era él, a lo que nos contestó: “Es una fiesta en la playa con

todos mis personajes favoritos, pero yo no voy a ir". También añadió que la fiesta era tan grande que tuvo que ocupar la parte de atrás de la hoja de dibujo.

## Alexa y su vida

Figura 8 - Alexa y su vida



A continuación, presentamos la explicación de Alexa: “Ésta soy yo y mi huevo. Mi huevo tiene manos y pies. Dibujé su nariz y su boca. Mi Huevo no tiene a nadie con quien jugar. Voy a jugar a la Rueda de San Miguel con él. Yo tengo zapatos negros. Fue mi cumpleaños y no me compraron nada. Pinté a mis perritos Mofi, Skiper, Cobo, Ricco y Fungi. Sus nombres los saque del kínder. Les puse sus manchitas y su casita. Su mamá se llama Ratona. Los acaba de tener. La dibujé con sus lechitas de bubi. La Ratona no se quería cruzar con nadie. Solo se avienta y juega”.

## El gato atropellado

El siguiente cuento es un trabajo colaborativo entre Celia (6 años) y su hermano Tiago (2 años). Al principio, nos fue difícil entender la historia, pero con la ayuda de Leti, su hermana mayor, la historia cobró sentido. Leti nos explicó que, al salir a trabajar, su abuelo no vio al gato que estaba abajo del carro y lo atropelló.



**Figura 9 - El Gato Atropellado**



Celia comenzó explicándonos su dibujo: “Estoy caminando en el jardín con mi gatito...”, cuando Tiago tomó la palabra: “Mi abuelo mató a mis gatitos. Tenía un gatito negro y blanco. Tenía dos gatitos, eran chiquitos y los atropellaron, mi abuelo. Pobre mi gatito. Mi abuelo no quiere a los animales y por eso no lo voy a querer. Mi abuelo es tan malo porque antes tenía uno ralladito amarillo, pero mi abuelo lo iba a sacar. A uno mató porque yo vi que el otro no estaba muerto. Yo no quiero que haga eso mi abuelo. Hasta dijo que un animal lo mataría y lo echaría a la basura. Yo voy a pintar como era mi gatito. Estaban bien chiquitos. Mi abuelo los atropelló. La mamá estaba triste. Se murieron porque no estaban en el campo”.

### **El tercer movimiento: la interpretación**

Después de los dos días de trabajo con las/os niñas/os, nos dimos a la tarea de analizar los diferentes resultados que contenían nuestras notas de campo, las grabaciones de audio y los cuadernos de las/os niñas/os. Este análisis nos permitió identificar las diferentes estrategias que las/os niñas/os usaron para interactuar con los materiales que les presentamos. Estas estrategias las hemos dividido en tres grandes grupos: *leyendo sin saber leer, narrando ilustraciones y produciendo “cuentos”*. Dentro de estas categorías, también explicitaremos otras estrategias específicas de cada grupo.

## Leyendo sin saber leer

El trabajo con las/os diez niñas/os participantes hizo evidente que, a pesar de que la mayoría de estas/os pequeñas/os no sabían leer los textos escritos que aparecían en los materiales, esto no les impidió que trabajaran con los libros, a veces analizando detalles específicos, a veces juzgándolos en su totalidad, a veces procesándolos paulatinamente. Pero, si no sabían leer, ¿cómo fue que accedieron a las propuestas que los libros les presentaban? Lo hicieron por medio de cuatro estrategias: reconocer lo aprendido, dar sentido a lo desconocido, ignorar lo carente de sentido, y rechazar lo negativo.

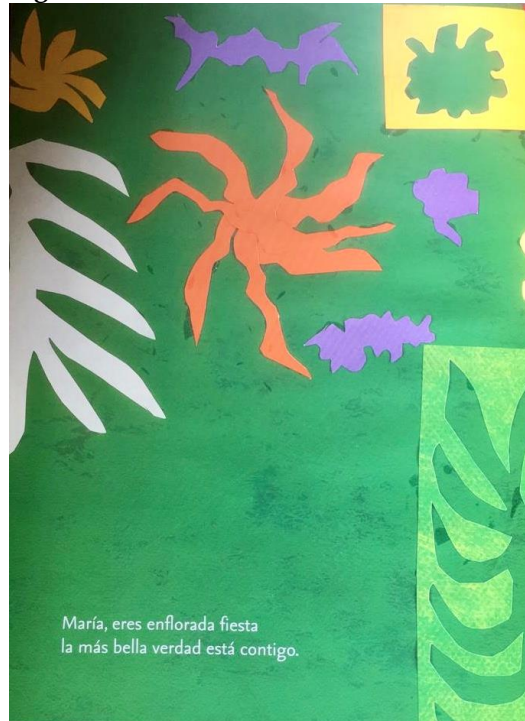
La primera estrategia se refiere a utilizar el horizonte del saber para reconocer las representaciones que propone el libro. De esta manera, entre más figurativa, realista y clara es la ilustración, más rápido la conectan con su experiencia. Además, mientras más elementos ilustrativos hay, se dan más posibilidades de interpretación (Figura 3), a diferencia de las ilustraciones centralizadas en una sola acción (Figura 4). Sobre la organización visual, el fondo que acompaña al tema principal de la ilustración proporciona un contexto que ayuda a la/el pequeña/o a interpretarla. Así, de los elementos que aparecen alrededor del “payaso” (Figura 3), el único que le pertenece es la casita (“ahí está su casa”), pues de acuerdo con la experiencia de las/os pequeñas/os, la gente debe tener una casa donde vivir (y no necesariamente un mosquito, un dado, o un ratón). Una organización visual con fondo blanco (Figura 4), no proporciona el contexto necesario para situar al personaje en un tiempo y espacio específico. Cuando por alguna razón se obstaculiza la interpretación de la ilustración entra en acción el acompañante, es decir, la/el lectora/r experta/o (abuelita, mamá o hermana/o) actúa como mediador entre lo conocido y lo nuevo, ya sea recordándole las relaciones contextuales (“¿qué más hay en el jardín?”), preguntando sobre las ilustraciones (“¿y qué es esto?”) o

directamente relacionando significado y significante (“éste es un perro”).

La segunda estrategia consiste en dar sentido a lo que no se puede interpretar inmediatamente. La lista de ejemplos es bastante grande. Al supuesto porta-velas (Figura 3) y al tronco (Figura 1), los niños los vieron como osos. En el caso de *En el bosque* (Figura 1), el contexto de fondo, un bosque, ayuda a la interpretación, que parece lógica a los demás para completar la escena en cuestión. En el caso de *Roberto está loco* (Figura 2), ni el fondo, ni las ilustraciones complementarias ayudan a la interpretación. Entonces, la/el pequeña/o recurre a otras representaciones ya aprendidas (nunca ha visto un oso de verdad, pero siempre que aparece uno, en caricaturas, cuentos o películas, le dibujan las orejas de esa manera). A partir de esa aproximación, las/os demás ya la pueden conectar con su horizonte del saber, es decir, si es oso, entonces es correcto opinar: “el oso tiene sus orejas chiquitas”, “no tiene ojitos, pura cabeza”. Otro aspecto interesante al dar sentido es que las/os niñas/os no solamente incluyen la dimensión espacial (en una ilustración central) sino también incluyen la dimensión temporal. Así, en la ilustración de la lonchera (Figura 5) algo pasó antes (“se quemó”) y algo pasará después (“que le echen mermelada”).

Finalmente, la más creativa aportación para dar sentido a algo desconocido fue la de Alexa, quien después de varios intentos pudo ofrecer un acercamiento interpretativo al monstruo de *Trucas* (Figura 4), llamándole “dinosironte”. Es evidente que la pequeña había oído estas dos palabras (dinosaurio y rinoceronte) y que inconscientemente la mezcla de ambas, es decir una palabra nueva, le pareció una buena solución a un dibujo nunca antes visto, o sea, también nuevo. Sin poder identificar al monstruo, Alexa reconoce que algunas de sus partes pertenecen a animales de los cuales ella ha oído hablar. La nominación “dinosironte” no es una confusión de palabras. Es una interpretación de un todo a partir de sus partes.

**Figura 10 - Colores con brisa**



Fuente: PELLICER, 2006.

La siguiente estrategia es ignorar los elementos que no se han explicado. El caso del texto escrito es obvio. Casi todas/os las/os niñas/os lo pasaron por alto. La lógica parece ser: no se entiende, entonces no se menciona. En el caso de la ilustración, esta estrategia se explica de varias maneras. Por ejemplo, cuando analizaban la Figura 3 (el genio identificado como payaso), dieron por terminada la actividad a pesar de que sólo habían identificado cinco de once objetos que estaban alrededor de la figura. El mayor problema se presenta cuando de una página no reconocen la mayoría de sus elementos, entonces la lectura se vuelve incomprensible pues no hay manera de conectar suficientes elementos con su horizonte del saber. Esta situación se dio con el libro *Colores con brisa* (2006), cuya propuesta es describir la poesía de Carlos Pellicer con ilustraciones abstractas (Figura 10). Como no entendieron el texto escrito

(porque la mayoría no lo leyó, o porque esta poesía es demasiado abstracta para su edad, como en el caso de Celia, que expresó que no le entendió al “cuento” a pesar de que su hermanita se lo había leído), las ilustraciones por sí mismas no les dijeron mucho, así que sólo se limitaron a nominalizar los colores.

Sin embargo, si se trata de escoger entre lo abstracto y lo negativo, los niños expresaron que, prefieren lo abstracto. De acuerdo con sus respuestas, *Colores con brisa* (Figura 10) fue más apreciado y entendido que *Trucas* (Figura 4). Se presentaron ejemplos muy variados de lo que para una/un niña/o puede considerarse negativo, además de que la percepción es bastante relativa y personal. De acuerdo con sus respuestas, los ambientes tristes o solitarios (*En el bosque*) hacen que el libro en su totalidad sea rechazado, a pesar de que el final es claramente feliz. En esto, la decisión de crear páginas mayormente monocromáticas es bastante acertada, pues las/os niñas/os captaron el suspenso y la tensión que el ilustrador deseaba comunicar. Si a esto agregamos que la historia de cada página es bastante negativa, concluimos que la lectura del libro representa demasiado tiempo de infelicidad para la/el pequeña/o lectora/or.

En cuanto a los personajes, los elementos negativos por naturaleza fueron los antagonistas de las historias. Las brujas, los lobos, los monstruos y los ogros fueron rechazados por todos las/os niñas/os. Sin embargo, surgieron otras razones del rechazo a ciertos personajes. Por ejemplo, *Trucas* (Figura 4), a pesar de ser el protagonista, les produjo conflicto. Además de la forma en que está dibujado, también influyó el hecho de no poder definirlo (no acertaban si era un animal, hombre o duende). La mamá enojada y el papá ausente (Figura 11) fueron otras dos razones de rechazo que se relacionan directamente con la vida personal de las/os pequeños/as.

**Figura 11** - Ilustraciones negativas



Fuente: BROWNE, 2012.

### **Narrando ilustraciones**

La etapa intermedia entre leer y crear consistió en añadir texto (oralmente) a las ilustraciones de *Niña Bonita* de Machado (2000). Como era de esperarse, la narración de las/os niñas/os (Figura 6) fue muy diferente al original (una narración que habla sobre la diversidad y la belleza a partir de los intentos de un conejo blanco de tener el color de la piel de su dueña, una niña de descendencia afrobrasileña). Fue interesante descubrir que sólo con las ilustraciones, que son suficientemente claras y realistas (pero no explícitas), se pierde el mensaje de la autora, lo que habla del fuerte nexo que en este caso guardan las ilustraciones y el texto escrito. Esto no quiere decir que las ilustraciones por sí solas resultan incoherentes, pues las/os pequeñas/os participantes encontraron diversas formas de dar coherencia a las ilustraciones que observaron. Así, la historia es de una niña que vive junto al mar, pero que se le ve también en otros contextos: entrando a una casa/tienda, en el campo, en un comedor, en la calle etc. Sin embargo, lo importante de las historias de las/os niñas/os es la descripción de la cotidianidad de la vida de Iris en los diferentes lugares en que aparece. No les interesa qué pasa en ese cuento, les

interesa qué pasa en la vida diaria de Iris, y, más importante, que pasa en la vida diaria de Iris que ellas/os pueden conectar con su propia experiencia. De esta manera, se puede entender porqué, en la historia creada, la niña es la protagonista (y no el conejo como en la historia original), porqué los elementos importantes son la familia, la casa, las actividades cotidianas (como comer, tejer un suéter, o cortarse las uñas), y los aspectos que sobresalen son de los que ya tienen conocimiento (“es la fiesta de Iris”, “están embarazados”, “está contenta porque le van a dar de comer”, “hay una licuadora para que hagan *chocomilk*”, “Nando está durmiendo una siesta”) (Figura 12).

**Figura 12** - Ilustraciones de *Niña Bonita*



Fuente: MACHADO, 2000.

## Produciendo “cuentos”

La actividad de crear un cuento tuvo como propósito la exploración de la forma en que las/os niñas/os conciben la creación de un libro infantil ilustrado. Otra vez, se notaron diferentes estrategias: dibujar para narrar, reconocer lo conocido, comunicar vivencias propias y rechazar lo negativo, ya sea diciéndolo u omitiéndolo.

Al observar a las/os niñas/os trabajar, lo primero que nos llamó la atención es que primero dibujan y luego conectan lo dibujado con una descripción o narración. Respecto a su forma de ilustrar, se pudieron apreciar una diversidad de técnicas que también utilizan las/os ilustradoras/es profesionales: figura central aislada, figura central en contexto, varias figuras que no compiten en espacio ni tamaño, ilustraciones monocromáticas, paleta de colores extensa, uso de página doble o cambio de página para completar la ilustración, figuras de frente, figuras de lado, figuras en diferente perspectiva, diferentes planos. Un elemento sobresaliente en los dibujos es que son realistas, no recurren a la ficción en el dibujo (la imaginación se presenta, más bien en la descripción/narración). Es decir, los dibujos tratan de ilustrar lo que ellas/os conocen a través de su horizonte del saber como las tetas de la perrita de Alexa (Figura 8), y de acuerdo con sus capacidades psicomotoras para manejar las herramientas de dibujo a esa edad, lo que les permite mejorar la ilustración de Huevo añadiéndole un par de piernas (Figura 8).

Es importante mencionar que las/os niñas/os no crearon historias con principio y final, sino más bien ilustraron momentos de la vida diaria sin importar cuando comenzaron, o que probablemente terminarían en el tiempo más allá de los límites del cuento que crearon. Más que una ficción, su “cuento” fue un reconocimiento a lo conocido, a lo experimentado por ellas/os mismas/os: hablaron de sí mismas/os (Fig. 8), de su familia (Fig.9) y de su contexto (la fiesta en la playa de Esteban –donde proviene su familia, Juchitán, Fig.7), de sus gustos (sus personajes favoritos, Fig.7) y de los eventos que han marcado su corta vida: “mi abuelo



mató a mis gatos" (Fig.9), "fue mi cumpleaños y no me compraron nada" y "la Ratona no se quería cruzar" (Fig.8), etcétera. Aunque la mayoría de las historias reales y vividas se centraron en lo positivo y ameno de sus experiencias, en ocasiones también se presentaron tragedias, y los antagonistas causantes de esas tragedias (el abuelo en la historia de Celia y Tiago, Fig.9). El elemento imaginativo surgió en el momento de describir o narrar lo que sus dibujos ilustraban. Así, Esteban hizo posible que personajes tan diferentes como Huevo, el Chapulín Colorado y Bob Esponja asistieran a la misma fiesta en la playa con los cinco Hombres Araña (Fig.7). En fin, la etapa creativa de este estudio no representó para las/os niñas/os ningún problema, al contrario, al final, todas/os se veían orgullosas/os de sus creaciones.

Los cuentos se refieren a la inmediatez en las vidas de sus pequeñas/os autoras/es. En un instante, en un corte de tiempo, cuentan lo que existe. Aunque también se presentaron momentos episódicos, éstos no fueron inventados, sino que se refirieron a hechos que sucedieron en sus vidas. A pesar de que pudiera parecer complejo diferenciar lo inventado de los sucesos de sus vidas, esto no fue así, pues lo narrado por ellos como verdadero fue corroborado por sus acompañantes mayores. De esta manera, el grupo de Celia narró el episodio triste de los gatos, mientras que Alexa nos contó la historia alrededor de su perra, "Ratona", convirtiéndose en mamá (no se quería cruzar/tuvo seis hijitos/los nombres los saqué del kínder/sólo me quedé con Ratona, Fig.8). En esta línea, Alexa aprovecho para incluir comentarios episódicos que no tenían aparente conexión pero que ella consideró importante que lo supiéramos nosotras como sus oyentes inmediatas ("no me compraron nada en mi cumpleaños").

Un aspecto que se presentó recurrentemente fue la referencia, directa o indirectamente, a sus posesiones, ya sean las propias ("mochila", "lonchera", "oso de peluche") y las que no tienen, pero añoran ("no me compraron nada en mi cumpleaños"). También se presentaron referencias a los objetos que se encuentran en su entorno familiar ("esa cosita...esa cosita que está en la cocina... ¡la

licuadora! ¡Hay una licuadora para hacer *chocomilk!*") o que asignaron como posesión de acuerdo con su sentido común ("ahí está su casa"). Es importante aquí la mención del libro como posible posesión del/la pequeño/a lector/a, pues, en primera instancia, el libro puede ser poseído. El libro sirve "para tener", simplemente. También sirve para ejercer agencia, ya sea manifestando reproducción de prácticas sociales aprendidas ("llevarlo a la escuela", "aprender"), apropiación de prácticas que permiten hacer uso de él de manera lúdica y creativa ("cantar canciones", "estar feliz"), pasar la posesión al otro ("regalárselo a alguien"), o realizar prácticas de resistencia prohibidas dentro de contextos escolares o familiares ("para rayar", "para arrancarle las hojas"). Así, las/os pequeñas/os ejercieron su agencia, real o potencial, a través de prácticas sociales de lecto-escritura.

### **El asunto *emic/etic* y los tres movimientos etnográficos**

Durante el primer movimiento, al mismo tiempo que realizamos visitas al CEI, nos dedicamos a planear y diseñar las actividades que nos permitirían observar de cerca la forma en que las/os pequeñas/os interactúan con los libros. La lógica de las actividades y el orden en que fueron presentadas tuvo el fin de propiciar el contacto graduado con el objeto, el libro infantil ilustrado, desde su concepción imaginaria (¿qué se puede hacer con un libro?) con el objetivo de desnaturalizar su función (no pensar en el libro como objeto de lectura), su reconocimiento como objeto físico, (al objeto lo poseo, lo doy, lo destruyo), su valoración estética (¿qué te gusta y qué no?), su deconstrucción (el análisis de un elemento sacado de su contexto original), su reconstrucción (lo que resultó en "Mi vida y yo"), para finalmente terminar con la producción cultural (hacer un cuento sin escribirlo). Desde un punto de vista más bien idealista, la planeación de las actividades se dio en un plano *ético*. Es decir, desde el exterior, sólo nosotras, las investigadoras a cargo de este estudio, decidimos el diseño del

estudio para después ponerlo a disposición de las/os niñas/os participantes.

Del segundo movimiento hemos dado cuenta a través de la narración etnográfica que ocupa el espacio más extenso de este capítulo, es decir, el trabajo intenso que las/os participantes llevaron a cabo en una serie de interacciones por demás ricas y profundas. Se trata de una descripción densa al estilo Geertz (1976) que, de acuerdo con las/os promotoras/es del binomio *etic/emic*, se caracterizó por la *emicidad* de la información. Es decir, los datos arrojados fueron casi en su totalidad intervenciones de las/os pequeñas/os. Nosotras sólo teníamos que hacer una pregunta general (“¿qué ven aquí?”) para recibir una lluvia de ideas y comentarios. No necesitamos intervenir mucho para que la información se diera. Eran los propios comentarios de las/os niñas/os, los que invitaban a los demás a participar. Si alguien decía “un oso”. inmediatamente las/os demás agregaban otros elementos: “un lápiz”, “una hoja”, “una mano”, “dedos”, “un libro”, “una vela” o completaban la primera participación: “el oso tiene sus orejas chiquitas”, “no tiene ojitos, pura cabeza”. Parecía que nadie quería quedarse callado. Nuestra participación verbal se limitó a un 5% aproximadamente, y sólo se centró en las preguntas iniciales y en los señalamientos de cambio de actividad (“Bueno, ahora imaginemos una historia”).

Vamos ahora al tercer movimiento. La interpretación de la interacción de los/as 10 pequeñas/os de origen indígena que formaron parte de este estudio etnográfico nos permitió concluir que la producción de conocimiento fue extensa, clara y bien definida. Las/os participantes mostraron que las/os niñas/os “pre-lectoras/es” poseen excelentes habilidades para interactuar con los diferentes elementos del objeto-libro. Este descubrimiento se dio en tres momentos del trabajo con las/os pequeñas/os participantes. El primero, *leer sin saber leer*, mostró innumerables ejemplos de cuatro estrategias para decodificar significados de libros sin tomar en cuenta el texto escrito. Estas estrategias fueron: reconocer lo aprendido, dar sentido a lo desconocido, ignorar lo carente de

sentido y rechazar lo negativo. En el segundo, *narrando ilustraciones*, las/os pequeñas/os lograron dar sentido a una serie de ilustraciones (sin texto) a partir de la descripción de la cotidianidad de sus vidas. En el tercer momento, *produciendo conocimiento*, las/os niñas/os desplegaron cuatro estrategias: dibujar para narrar, reconocer lo conocido, comunicar vivencias propias y rechazar lo negativo. Estas cuatro estrategias desplegaron las técnicas de ilustración y elaboración de texto (en este caso oral) necesarias para la producción literaria ilustrada. Algunos dirían que el análisis de la información obtenida se dio en un plano *etic*, en el sentido que ésta no se co-interpretó de manera colaborativa, es decir, no tomamos en cuenta las opiniones de las/os niñas/os en este tercer movimiento.

Vistos de esta manera, los tres movimientos arrojan un patrón  
ETIC → EMIC → ETIC

Que se puede leer como:

MIRADA EXTERIOR → MIRADA INTERIOR → MIRADA  
EXTERIOR

Y que también se podría entender como:

NOSOTRAS HICIMOS → ELLAS/OS HICIERON →  
NOSOTRAS HICIMOS

Sin embargo, esta forma de entender la investigación cualitativa resulta bastante simplista. Primero que nada, porque el constructo *emic/etic*, como todos los binomios hegemónicos (mujer/hombre, niño/adulto, heterosexual/homosexual), aparecen como una realidad dual en el que sólo hay que escoger una de las dos opciones (“o soy hombre o soy mujer”). Si nos detenemos a analizar los movimientos del estudio etnográfico en cuestión, podremos darnos cuenta de que ésta no es la situación.

Por ejemplo, en el primer movimiento parecería que nosotras permanecemos en un plano *etic* al momento de planear las actividades, pues las/os niñas/os no colaboraron para tomar decisiones. Sin embargo, dos aspectos problematizan la exclusividad del plano *etic* de esta parte de la investigación. El primero es el conocimiento y experiencia de las autoras sobre las comunidades indígenas, en particular, sobre las comunidades

Triquis urbanas desplazadas de sus lugares originarios y sus haceres en contextos educativos. Tales conocimientos y experiencias, que nos coloca menos “afuera” de la situación, sirvieron para juzgar la pertinencia del segundo aspecto: los libros ilustrados infantiles. Bajo este lente, notamos que la mayoría de los títulos eran traducciones de originales de libros infantiles escritos en diferentes partes del mundo. Tomemos un ejemplo, el libro *Mi papá*, de Anthony Browne. El libro es inglés, y las alusiones a la cultura inglesa (que el papá esté vestido con una bata de lana con patrón de tweed) hacen difícil la interpretación del dibujo del ilustrador cuando pinta la rebanada de pan como si estuviera cubierta de tela de tweed (Figura 5). Al trabajar este texto, nuestra posición *etic*, cambió automáticamente a *emic* al darnos cuenta de que la alusión cultural se podía problematizar. El libro, como tal, se situaba en el plano *etic*, indudablemente. El cambio constante entre *emic* y *etic*, en el primer movimiento, permitió darnos cuenta de que las fronteras entre binomios son fluidas, indefinidas y transitables.

En el segundo movimiento, la descripción es hecha por nosotras, por lo tanto, es una mirada exterior de la interioridad del movimiento. Además, las actividades las diseñamos nosotras, y las pusimos en práctica por medio de la interacción con las/os pequeñas/os participantes, lo cual, según Schaffhauser (2010, p. 265), “implica una transformación de los interactuantes y del objeto de su interacción”. Mirando el movimiento de esta manera, la *emicidad* de los participantes corresponde a las actividades y materiales *éticos* que nosotras les propusimos para trabajar.

Otra combinación *emic-etic* interesante se presenta en el segundo movimiento, cuando las circunstancias nos hacen incluir a los acompañantes de las/os niñas/os. Como se explicó anteriormente, las responsables del CEI hicieron la invitación a la comunidad infantil para participar en el estudio que les propusimos. Con mucho entusiasmo, las/os niñas/os o sus acompañantes adultas los inscribieron sin tomar en cuenta que nosotras proponíamos una determinada edad (4-6 años) para realizar el estudio. Sin embargo, la inclusión de todos ellos (2 niños

entre dos y tres años, una niña y un niño entre 10 y 12 años, dos adultas jóvenes y una señora mayor) otorgó al estudio una riqueza de datos que no se hubiera podido obtener si hubiéramos respetado el requisito de la edad que nosotras mismas nos habíamos impuesto en aras de la confiabilidad en la investigación. Estos siete “extraños”, o más bien, participantes *éticos*, obviamente se situaban fuera del grupo definido como edad pre-escolar (cursando cualquiera de los ciclos del nivel preescolar)<sup>5</sup>. En las secciones anteriores, quedó evidencia de la cantidad y calidad de información que los dos pequeños, Tiago y Sebastián nos pudieron brindar a través de sus acompañantes. Estas diadas (Tiago/hermana mayor, Sebastián/mamá) jugaron papeles *émicos* y *éticos* simultáneamente. Es decir, se complementaban para que los pequeños pudieran trabajar con los libros y comunicarnos sus resultados. Lo mismo sucedió con las diadas con niños de edad preescolar (Celia/hermana mayor, Alexa/mamá, Karla-Irma/abuelita, Esteban/hermano mayor). Estos cuatro grupos fueron una interesante combinación *emic/etic*, en el que los lectores más experimentados en su doble papel *emic* – teniendo un vínculo íntimo y un conocimiento profundo del contexto y horizonte del saber de la/el participante preescolar – y *etic* –situándose fuera del papel de “participante en la actividad” – guiaron, monitorearon, tradujeron y hasta moderaron el hacer de sus acompañadas/os.

El tercer movimiento hizo posible la coproducción por medio de la interlocución con las/os niñas/os. Qué la interpretación se haya dado a partir de lo producido en el segundo movimiento quiere decir que se estableció un diálogo, una interlocución, entre las/os pequeñas/os y nosotras. En realidad, la posición clásica de *eticidad* en el momento en que los/as investigadores interpretan los datos recabados no es posible por dos razones. Primero que nada, porque la interpretación no empieza cuando la/el investigadora/r

---

<sup>5</sup> En cuanto a las/os niñas/os, Tiago y Sebastián todavía no empezaban el ciclo preescolar, la hermana de Celia y el hermano de Esteban ya casi terminaban su educación primaria.

ha dejado el campo y se encuentra ella/él/ sola/o con los datos. La interpretación empieza a girar sus engranes desde el momento que se establece la interlocución en el campo de investigación. Ese diálogo con las/os participantes es un diálogo de descubrimiento e interpretación colaborativa, donde el pensamiento verbalizado de una/un participante (“un dinosauronte!”) activa la conceptualización de la/el investigadora/or (“no se trata de una confusión de palabras”) hasta que llega a la interpretación que le satisface (“la nominalización del todo a partir de las partes”). Es así como la coproducción en la investigación colaborativa pone en tela de juicio tal constructo ya que no es posible hablar de la *coproducción* y del binomio *emic/etic* al mismo tiempo. El hecho de considerar dos agencias opuestas que miran la investigación desde dos perspectivas diferentes significa construir una barrera que otroriza a la/el pequeña/o participante, además de reproducir los discursos que sostienen que las/os niños/as con las/os que trabajamos pertenecen a minorías pasivas, por su doble condición subalterna – ser niñas/os y ser indígenas – y que no han sido todavía alfabetizadas/os. La consecuencia de estas posiciones es concluir que, si las/os niñas/os no saben leer, entonces no producen conocimiento. De-construyendo la visión *emic/etic*, podemos ver claramente que la coproducción de conocimiento que hemos presentado también cuestiona la geopolítica de la producción de conocimiento en nuestras vidas diarias (CLEMENTE *et al.*, 2009, p. 27), como investigadoras/es y en las de las/os niñas/os con las/os que coproducimos por medio de la interlocución.

### **La lectoescritura como práctica social**

Para concluir este capítulo, y a la luz de los resultados antes descritos, queremos abrir la discusión sobre la lectoescritura no como constructo individual ni fuera de los contextos en los que se presenta. De acuerdo con diversos teóricos críticos y posestructuralistas de la lectoescritura, principalmente el New London Group (COPE; KALANTZIS, 2000), las prácticas sociales

de lectoescritura están intrínsecamente conectadas con la vida diaria de las/os agentes que las diseñan. En este estudio, hemos visto como todas/os las/os participantes, hasta las/os que necesitaban de mamá para poder expresarse, utilizaron las actividades de diseño de significado (COPE; KALANTZIS, 2000) para expresar algo sobre ellas/os mismas/os y sobre el mundo que les rodea. Así, las/os pequeñas/os hicieron innumerables referencias a sus horizontes del saber, mostrando su conocimiento sobre instituciones sociales como la escuela (“en el kínder hay flores, arboles, mariposas, una maestra, un columpio, una resbaladilla”), sobre lugares como la calle, y los peligros potenciales de ésta (“los señores que andan en la calle no son buenos”), sobre actividades sociales aprendidas (Huevo no tiene a nadie con quien jugar... mi gato sí tiene amigos), y sobre fenómenos y elementos del entorno natural (las serpientes me dan miedo, los truenos no me gustan). El contexto familiar por supuesto que también se vio reflejado, tanto positivamente (“mi mamá me da besos”), como en sus momentos y situaciones problemáticas (“mi abuelo no quiere a los animales, por eso no lo voy a querer”, “No le gustó la figura del papá porque él no tiene a su papá”).

Considerando la lectoescritura dentro de una perspectiva ideológica (STREET, 1995), estamos conscientes de que las prácticas en este estudio las co-construimos ellas/os y nosotras, al *entrar* y *salir* de contextos sociales y políticos específicos. Primero que nada, el CEI es una institución de asistencia social que vive de trabajo voluntario y donaciones, ambos extranjeros. Sólo se atiende a niñas/os de origen indígena. Así, *ipso facto*, se trata de una de las muchas situaciones de colonialidad (MIGNOLO, 2002) que se presentan en Latinoamérica y que define relaciones de poder perfectamente establecidas. Por otro lado, los *Libros del Rincón*, como programa educativo y como producto editorial, son representaciones simbólicas del poder construido y mantenido socialmente a través de la estructura hegemónica del sistema educativo. Dentro de este contexto, no es de sorprender, entonces, que las/os pequeñas/os hayan entendido que el lugar donde



trabajamos (originalmente el comedor del CEI) se convertía en un salón de clases y nosotras, por ende, fungiríamos como maestras. Sin embargo, cabe recordar que el poder no es absoluto (FOUCAULT, 1980) y no se presenta sin la agencia correspondiente que conlleva respuestas de apropiación y resistencia. Los ejemplos fueron variados y frecuentes. El más representativo es la forma en que Alexa, con sus escasos cuatro años, usó su agencia para apropiarse de las conductas aprendidas en la escuela preescolar y reproducirlas en el segundo movimiento del estudio. Además de aceptar nuestro papel de maestras (que dan instrucciones, supervisan los materiales, monitorean al grupo), ella asumió perfectamente su rol de alumna (siguiendo las instrucciones, llevando a cabo las actividades, mostrando interés por el desarrollo de la sesión y participando continuamente). La resistencia de Alexa tuvo como objetivo a su mamá. Al jugar con esa emicidad/eticidad relativa, Alexa decidió que la señora no pertenecía al contexto escolar y ella sí, e hizo todo lo posible por resistir la autoridad materna, quien dentro del “salón de clases” no gozaba del mismo estatus que le otorga el contexto familiar de hogar.

Según Purcell-Gates (2007), ciertas prácticas de lecto-escritura propician el acceso al poder y a los bienes materiales mientras que otras se definen como subestándares y deficientes. Nos inclinamos a pensar que por medio del 1er y 2º movimiento, es decir, del diseño y la implementación de actividades, de la colaboración y el diálogo que nos permitieron cruzar las fronteras del afuera/adentro, se logró crear una localidad (PENNYCOOK, 2010) pedagógica que privilegió las multiliteracidades, o sea, los diferentes modos de creación de significado, en el que no sólo lo textual, sino también lo visual, auditivo, espacial y conductual estuvieron cargados de significado (COPE; KALANTZIS, 2000). En esta arena, las/os pequeñas/os juzgaron que podían ejercer su agencia, con el fin de criticar las partes y el todo de un libro, tomar decisiones sobre las carencias o excesos de los contenidos ilustrados, imaginar a partir, o a pesar, de las propuestas de las/os autoras/es e ilustradoras/es, y construir conocimiento por medio de

la nominalización de lo desconocido (“*un dinosironte*”). Otra forma de empoderamiento y de búsqueda de la covalencia son los conocimientos adquiridos en el seno familiar y social (MOLL *et al.*, 1992), que son por demás utilizables y valiosos dentro del salón de clases. Alexa es experta en encontrar los momentos exactos para usar estos fondos. En su cuento, ella incluyó una síntesis bastante explícita sobre una importante experiencia en casa: “Ratona con sus lechitas de bubi y con sus perritos que acaban de nacer. La Ratona no se quería cruzar con nadie. Sólo se avienta y juega”. Del reconocimiento de horizonte del saber infantil se puede dar entrada a la crítica, la creación y la recreación en las prácticas de lectoescritura. De esta manera logramos franquear la barrera de lo escolar-oficial para llegar a la deconstrucción del salón de clases como contexto de poder, lo que nos permitió apreciar, por ejemplo, la agencia consciente de Alexa (¡otra vez Alexa!), cuando nos explica las características de su Huevo (“Mi huevo tiene manos y pies. También dibujé su nariz y su boca”), aludiendo a que el original no tiene nariz ni pies.

Respecto a la lectoescritura y el mito alrededor de ésta, también se han construido barreras, “la Gran División” (GEE, 1996, p. 46), entre culturas orales y culturas letradas. Además, se afirma que estas últimas, por el solo hecho de escribir, se convierten en civilizadas, modernas, sofisticadas y complejas. Sin embargo, tanto antropólogos/as como lingüistas han demostrado que no hay lenguas primitivas y que el modo de representar visualmente el lenguaje oral no hace que éste sea mejor o más sofisticado. Así, el enfoque de este estudio sobre lectoescritura explícitamente abrió un espacio a la oralidad de los/as pequeñas/os, que, no por no saber escribir, no tenían algo importante que comunicar. Por otro lado, el enfoque ideológico (STREET, 1995) – contrario al que considera la lectoescritura como una habilidad cognitiva, individual y autónoma del contexto social – nos permitió, entre otras cosas, incluir a las/os expertas/os acompañantes, las/os cuales no se consideraron expertas/os por el nivel de eficiencia en su lectura, sino por su relación tan íntima y su conocimiento tan profundo con

la/el lectora/or principiante, lo que les permitió establecer dinámicas muy diferentes en los cuatro casos que presentó el segundo movimiento.

Por último, las/os diez niñas/os con las/os que trabajamos tenían antecedentes indígenas y todos se encontraban luchando, junto con sus familias nucleares y extendidas, para construir y reconstruir su identidad en el contexto urbano de la Ciudad de Oaxaca. A pesar (¡o a causa!) de la interculturalidad, la hibridez y la desconexión de sus antecedentes con las nuevas situaciones que ahora viven, estas/os pequeñas/os han desarrollado una tremenda capacidad de interpretación, que de hecho tienen la mayoría de las/os niñas/os entre esas edades, para entender lo que el contexto urbano les presenta y para explicar lo que nunca han visto con anterioridad. Para ellas/os, siempre hay una explicación lógica y contextualizada. Así, la tostadora se convirtió en lonchera y la cafetera francesa en una licuadora para hacer *chocomilk*.

Por eso, a pesar de las visiones autónomas y clasistas sobre la concepción de la lectoescritura convencional, hemos decidido llamar lectoras/es a todas/os estas/os niñas/os. A pesar de la ausencia de habilidades para descifrar los signos alfabéticos del texto escrito, nos demostraron ante todo tres cosas. Primeramente, nos enseñaron que pueden trabajar con un libro, y que el resultado de esta coproducción de conocimiento es una infinidad de formas de interpretar, crear y recrear un libro. Segundo, nos mostraron plenamente que su papel en el estudio no fue el de “informantes” ni “sujetos de investigación” (MILSTEIN; GUERRERO, 2017, p. 141), sino que, con su corta edad y limitado horizonte del saber, se definieron como “sujetos de saber” (MILSTEIN; GUERRERO, 2017, p. 141) y co-participantes que se integraron plenamente en la coproducción del saber (BEAUCAGE; CORTÉS OCOTLAN, 2014, p. 50). De esta manera, todos/as los/as participantes (niñas/os y adultas/os, etnógrafas y no-etnógrafas/os, maestras y alumnas/os, indígenas y mestizas) trabajamos dentro y fuera de barreras ideológicas que demostraron inútiles las divisiones abstractas como el constructo *emic/etic*. Finalmente, en su forma espontánea y

lúdica de vivir su coetaneidad, también nos mostraron cómo, en un mundo mejor, más igualitario y justo, sin binomios hegemónicos ni barreras de la colonialidad, todas/os están invitadas/os a la misma fiesta de la playa de Juchitán.

## Referencias

ALBINO, G. "Memoria de la consulta sobre migración de la población indígena". <http://www.huellasmexicanas.org/alejandra/indigenas>.

ALVARADO JUÁREZ, Ana Margarita. Migración y pobreza en Oaxaca. *El Cotidiano*. 2008; (148):85-94. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32514808>.

ARCINIEGAS, T. **Roberto está loco**. México: FCE, 2005.

BEAUCAGE, P.; CORTÉS OCOTLÁN, P. De la encuesta clásica a la investigación participativa en la Sierra Norte de Puebla (1969-2009). *In: OEHMICHEN BAZÁN, C. (Ed.). La etnografía y el trabajo de campo en las Ciencias Sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2014. p. 27-54.

BROWNE, A. **En el bosque**. México: FCE, 2004.

BROWNE, A. **Mi papá**. México: FCE, 2012.

CEI - Centro de Esperanza Infantil. <http://www.oaxacastreetchildren.org>.

CLEMENTE, A. Reflexiones sobre el conocimiento producido por niños, niñas, adolescentes y profesores jóvenes en una etnografía de colaboración. *In: GUERRERO, A. L. et al. (Eds.) Bordes, límites y fronteras*. Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Bogotá: Editora Pontificia Universidad Javeriana, 2018.

CLEMENTE, A.; DANTAS-WHITNEY, M.; HIGGINS, M. "Queremos enseñarles que hay otras maneras": los encuentros etnográficos y la enseñanza de inglés en una escuela de Oaxaca. *In:*

- MILSTEIN, D. *et al.* (Eds.) **Encuentros Etnográficos con Niñ@s y Adolescentes**: Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: IDES y Niño y Dávila, 2011.
- CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. J. **Performing English with a Postcolonial Accent**: Ethnographic narratives from Mexico. London: The Tufnell Press, 2008.
- CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. J. Is it safer to talk about sex in Spanish or English? Performing young adulthood in Oaxaca, Mexico. *In*: HIGGINS, C.; NORTON, B. (Eds.). **Language and HIV/AIDS**. Bristol: Multilingual Matters, 2010. p. 63-82.
- CLEMENTE, A. *et al.* Yolanda's Portrait: A Story of Triqui Linguistic Resistance mediated by English and Ethnographic Coevalness in Oaxaca, Mexico. **Working Papers on Culture, Education and Human Development**, v. 5, n. 2, p. 1-33, 2009.
- CLEMENTE, A.; SUGHRUA, W.; MÉNDEZ-ORTIZ, E. Braulio's Story: Ethnography, English Language Teaching and Literary Analysis. **Working Papers on Culture, Education and Human Development**, v. 7, n. 1, p. 1-28, 2011.
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL. "La pobreza en la población indígena de México 2012". [www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion](http://www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion).
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**. London: Routledge, 2000.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. "Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018". [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014) (consultado diciembre 2014).
- DIETZ, G.; ÁLVAREZ VEINGUER, A. Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. *In*: OEHMICHEN BAZÁN, C. (Ed.). **La etnografía y el trabajo de campo en las Ciencias Sociales**. México: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2014. p. 55-90.

- FABIAN, J. **Memory against Culture: Arguments and Reminders**. Durham: Duke University Press, 2007.
- FOUCAULT, M. **Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972- 1977**. Edited by Colin Gordon. London: Harvester, 1980.
- GEDOVIUS, J. **Trucas**. México: FCE, 1997.
- GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. New York: Routledge Falmer, 1996.
- GEERTZ, C. **The Interpretation of culture**. New York: Basic Books, 1973.
- ISOL. **Cosas que pasan**. México: FCE, 1998.
- GUERRERO, A.L.; MILSTEIN, D. **Dialogar y Producir Alteridad. Un Episodio de Trabajo de Campo con una Niña Colombiana**. In: GUERRERO, A. L. et al. (Eds.). *Bordes, límites y fronteras. Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Bogotá: Editora Pontificia Universidad Javeriana, 2017.
- LEWIN, P.; SANDOVAL, F. **Triquis, pueblos indígenas del México contemporáneo**. México: CDI, 2007.
- LÓPEZ-GOPAR, M.; CLEMENTE, A. Maestros de inglés de origen indígena en México: Identidad y Multilingüismo. In: MEJÍA, A. M.; HÉLOT, C. (Eds.). **Empowering Teachers Across Cultures**. Frankfurt: Peter Lang, 2011. p. 207-226.
- MACHADO, A. M. **Niña bonita**. México: SEP, 2000.
- MIGNOLO, W. The geopolitics of knowledge and the Colonial Difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, p. 56-95, 2002.
- MILSTEIN, D.; CLEMENTE, A.; GUERRERO A. Writing as new understandings of social phenomena: The practice of including children's perspectives. In: JEFFREY, B.; RUSSELL, L. **Ethnographic Writing**. Essex: E & E Publishing, 2018. p. 139-152.
- MOLL, L. *et al.* Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into Practice**, v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992.
- PELLICER, C. **Colores con brisa**. México: FCE, 2006.

- PELLICER, C. **Juan y sus zapatos**. México: FCE, 2003. (México: Promexa. 1982).
- PENNYCOOK, A. **Language as a Local Practice**. London: Routledge, 2010.
- PROGRAMA NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA. "Organización de acervos". <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/series.php> (consultado octubre 2014).
- PURCELL-GATES, V. (Ed.). **Cultural Practices of Literacy**. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 2007.
- RABINOVICH, S. Alteridad. *In*: SZURMUK, M.; MCKEE, R. (Eds.). **Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos**. México: Instituto Mora y Siglo XXI, 2009.
- SCHAFFHAUSER, P. Reseña de "La dicotomía *emic/etic*. Historia de una confusión" de Aurora González Echevarría *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, v. XXXI, n. 121, p. 257-269, 2010.
- STREET, B. **Social Literacies, Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. London: Routledge, 1995.

## Capítulo 2

### ¿Qué lugar ocupa la paz? Comprendiendo la paz en el territorio con un movimiento social de niñas y niños en Colombia<sup>1</sup>

Alba Lucy Guerrero  
Anny Bertoli  
Alexandra Barbosa

#### Introducción

La información que aquí se presenta hace parte de una investigación desarrollada entre el 2015 y 2016 con el objetivo de comprender la configuración de la subjetividad política de un grupo de niñas/os de un movimiento social<sup>2</sup>. El proyecto de investigación con el Movimiento de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes Gestores de Paz (MGP) surgió del interés de las investigadoras por comprender la manera en que la participación y el ejercicio político de las/os niñas/os incide en las comprensiones que tienen sobre las dinámicas sociales, políticas y culturales de los diversos escenarios en los que actúan y más concretamente sobre su papel en estos contextos como sujetos agentes transformadores de sus realidades.

En febrero del 2016, llegamos a Potosí, un barrio en una zona marginal en el sur de Bogotá, entusiasmadas con la idea de aprender con las/os niñas/os de un movimiento social sobre sus nociones e ideas sobre el conflicto armado y el proceso de

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/97865586936047199>

<sup>2</sup> La investigación en la que se basa este artículo fue desarrollada para obtener el título de Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana (BARBOSA CARRERO, y BERTOLI, 2016). Alexandra Barbosa y Anny Bertoli fueron las investigadoras y Alba Lucy Guerrero la profesora tutora que acompañó el proceso de investigación.



construcción de paz en Colombia. Anny – investigadora y autora de este trabajo – escribió en su diario de campo:

Subiendo a Potosí siento de acercarme al conflicto. Creo que voy a encontrar niñas/os víctimas directas del conflicto armado, que en sus reuniones hablan de actores armados y del proceso de paz que se está dando en Colombia. Espero encontrar una organización que proponga espacios de diálogo acerca de los Acuerdos de Paz de La Habana<sup>3</sup> (DIARIO DE CAMPO, 2016).

La expectativa inicial era comprender qué significaba para las/os niñas/os hacer parte de un movimiento por la paz y en esa lógica tener con ellas/os conversaciones sobre la paz en el contexto de la realidad social y política del país, que en ese momento se enmarcaba en la coyuntura de un proceso de negociación entre el Estado Colombiano y el grupo guerrillero Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC-EP. La estrategia metodológica planteada buscaba develar estos significados con la participación de las/os niñas/os durante el proceso de investigación. Nos interesaba conocer sobre la manera en que las/os niñas/os comprendían el conflicto, la paz y su papel en estos procesos. Por su parte, las/os niñas/os del movimiento habían hecho explícito, desde el primer encuentro, que todas las actividades que ellas/os desarrollaban estaban enfocadas en la construcción de paz. De este modo, suponíamos que teníamos un punto de partida en común y unos intereses que nos convocaban. Sin embargo, después de muchas conversaciones, recorridos por el barrio, y otras actividades de campo realizadas en compañía de las/os niñas/os empezamos a preocuparnos con la idea de que las actividades que realizaban con el movimiento no estaban realmente orientadas hacia la construcción de paz sino hacia otros intereses, que a nuestro modo de ver se referían a actividades de carácter pedagógico y organización comunitaria. Partiendo de esta

---

<sup>3</sup> Durante el periodo de la investigación, en Colombia se estaban discutiendo los acuerdos de paz entre el Estado y las FARC-EP, en la ciudad de La Habana, Cuba.

suposición decidimos proponer algunas actividades que de manera intencionada abordaran el tema de la paz. Entre ellas, se propuso un taller para estimular el debate sobre el impacto del conflicto armado en el territorio. Para nuestra sorpresa, en el taller emergieron, nuevamente, una serie de preocupaciones de las/os niñas/os sobre las dinámicas sociales, el medio ambiente y los conflictos que se presentaban en el barrio. En una actividad posterior, una de las investigadoras preguntó de manera directa a las/os niñas/os sobre su comprensión sobre la paz a lo que Camila, una niña de 18 años que está en el MGP desde sus inicios, respondió de manera imprevista.

Investigadora:...pero ¿qué entienden por paz?

Camila: La gente piensa que la paz es lo que hace Santos [Presidente de Colombia 2010-2018], que es el proceso de paz, lo que hacen las instituciones. Pero la construcción de paz se da en la comunidad, en el día a día... La paz significa que los niños sean felices, tengan cosas positivas para hacer, oportunidades distintas a la que ofrece el contexto donde viven, que es un contexto violento.

Este diálogo puso en evidencia que la comprensión de las/os niñas/os del movimiento sobre lo qué es la paz se distanciaba de nuestra expectativa inicial y de nuestras propias comprensiones sobre la paz y lo político. El asombro que esta situación nos produjo y las implicaciones que tuvo para el trabajo etnográfico es el asunto que nos ocupa en este capítulo. En la investigación etnográfica se busca comprender los sentidos y perspectivas de los sujetos y su interpretación sobre sus experiencias en los mundos que habitan (Restrepo, 2018). Esto es posible a través del vínculo que el investigador construye con los sujetos participantes de la investigación. Es así como el investigador no tiene pretensiones de neutralidad y su presencia más que una interferencia es una condición imprescindible para la producción de conocimiento. Las investigadoras en nuestra condición de nativas/ no nativas llegamos con nuestros propios prejuicios e ideas que fueron

modificados y cuestionados a través de un ejercicio reflexivo frente a la información que recibimos.

En términos de nuestras prácticas y relaciones en el campo teníamos la condición de nativas al compartir con las/os niñas/os la nacionalidad (en el caso de Alexandra y Alba Lucy) y el contexto social e histórico particular sobre los procesos de negociación y construcción de la paz en Colombia; y la posición de no nativas, al ser personas adultas con una condición socioeconómica diferente, de una institución universitaria privada y en el caso de Anny, de nacionalidad italiana. De cualquier manera, estas nociones de pertenencia y natividad se fueron problematizando al entrar en juego las categorías de reflexividad y de subjetividad implicadas en el proceso de investigación.

En primera instancia no fue fácil entender las peculiaridades del contexto y su historia específica, por tres razones principales: primero, llegábamos con una idea definida y pre-definida de lo que era un movimiento social de NNJ (Niñas, Niños y Jóvenes); segundo, porque se encarnaban en nosotras prejuicios socio-céntricos sobre la conformación de la población de Potosí (Restrepo, 2018), es decir, considerar las/os NNJ como víctimas del conflicto armado e hijos de desplazados; por último, el desconocimiento de las problemáticas socio-ambientales del barrio. El encuentro con las/os niñas/os fue posible una vez que los juicios y pre-juicios se desarmaron a través del conocimiento recíproco durante el trabajo de campo. Así, de manera gradual y a través de interacciones cotidianas con las/os niñas/os, fuimos comprendiendo que la noción de paz, que como investigadoras habíamos construido desde la teoría y desde nuestras experiencias personales se distanciaba del sentido que las/os niñas/os le daban a su trabajo en el Movimiento Gestores de Paz. Pero entonces ¿qué es lo que las/os niñas/os del movimiento entendían sobre la paz? ¿cuál era la relación que las/os niñas/os establecían entre la paz y su territorio?

Reconocer las perspectivas de las/os niñas/os y poner en tensión nuestras propias interpretaciones sobre la paz nos produjo asombro y la posibilidad de producir un conocimiento novedoso. Esto fue posible en la interlocución entre las/os niñas/os y las

investigadoras durante el trabajo de campo y la escritura colaborativa de una ponencia para la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes en Manizales, Colombia. En este capítulo, examinaremos entonces cómo a través de los diálogos con las/os niñas/os logramos comprender que para ellas/os la paz no se configura en la institucionalidad política y en los Acuerdos del Estado con los grupos armados ilegales, sino que se configura en las relaciones y prácticas cotidianas, en las luchas de poder dentro del territorio, en los usos de los espacios y en las dinámicas sociales y culturales propias de la comunidad. La teoría que nos plantean las/os niñas/os interpela la visión jurídico institucional sobre la paz, que estaba más próxima a nuestros supuestos, y propone una visión sobre la paz en términos de conflictos por el poder en las relaciones cotidianas.

Primero, presentaremos el contexto en el que se desarrolló la investigación con una descripción detallada del Movimiento Gestores de Paz que nos permitirá comprender las acciones de las/os niñas/os en un marco político y cultural particular. Segundo, problematizaremos la manera en que se establece la relación entre las/os niñas/os del movimiento y las investigadoras, el acceso al campo y la construcción de una propuesta de trabajo investigativo en colaboración. Tercero, reflexionaremos sobre la tensión que se presenta entre nuestras nociones sobre la paz y las prácticas y comprensiones de las/os niñas/os al respecto. Aquí haremos énfasis en la potencia de estas tensiones para la producción de conocimiento. Finalmente, nos concentraremos en las implicaciones de la investigación colaborativa para comprender la noción de paz en toda su complejidad desde la perspectiva de las/os niñas/os, de manera situada histórica y culturalmente.

### **El contexto: La investigación con el Movimiento Gestores de Paz de Potosí**

El Movimiento Gestores de Paz tiene una historia y un contexto particular que tiene su origen en el año 1996, cuando

centenares de niñas/os en medio de un país convulsionado por problemas políticos, económicos y sociales propusieron crear espacios participativos para aportar a la transformación de sus realidades sociales. Los años 90 estuvieron marcados por fuertes enfrentamientos entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y el Estado, así como la gran expansión del paramilitarismo. Fue un periodo muy violento caracterizado por atentados, masacres y secuestros que impactaron significativamente, directa o indirectamente, la población civil y por supuesto a las/os niñas/os.

En este contexto, en el año 1996, Unicef en alianza con más de 300 organizaciones sociales impulsa un encuentro de niñas/os de diferentes organizaciones de todo el País para promover el diálogo acerca de la realidad que estaban viviendo y proponer acciones a nivel nacional. De este primer encuentro nace el Movimiento de Niños por la Paz (UNICEF, 2000). El objetivo del Movimiento era reunir y difundir las actividades en pro de la niñez y crear espacios en los cuales las/os niñas/os pudieran reflexionar acerca de la paz. La iniciativa principal del Movimiento era lograr un referéndum en el cual niñas/os desde los 7 hasta los 17 años votaran por sus derechos. El derecho a la paz y a la vida resultó el más votado con los 2.700.000 niñas/os que participaron en la votación. La amplia participación llevó a la escritura del documento llamado el "Mandato de los Niños para la Paz y los Derechos" entregado a Ernesto Samper, presidente de la época. Asimismo, en 1997 las organizaciones que apoyaron el Movimiento de Niños por la Paz y el referéndum lanzaron el "Mandato Ciudadano Por La Paz, La Vida y La Libertad", que consistía en la votación de los adultos a favor de la paz. Las/os niñas/os tuvieron la tarea de hacer "pedagogía", es decir, informar a los adultos y promover su participación en la votación.

Después de haber logrado que 10.000.000 adultos se expresaran a favor de la paz, el Movimiento perdió su carácter nacional, y sus miembros continuaron trabajando por la paz en sus comunidades. Entre el 2000 y el 2002, World Vision, una de las ONG que apoyó el

Movimiento de Niños por la Paz, organizó algunos encuentros con las/os niñas/os de los territorios en los cuales tenía presencia para definir los objetivos, la misión, y la visión del futuro Movimiento de Niños, Niñas y Jóvenes Gestores de Paz (MGP).

El MGP en la actualidad está organizado a nivel barrial por grupos de niño/as denominados grupos de multiplicación que son liderados por mentoras/es, que son niñas/os o jóvenes que facilitan y promueven los procesos de formación para la incidencia política y social en las comunidades. El MGP cuenta con mesas locales que reúnen las experiencias de los grupos de multiplicación de la misma ciudad, y la mesa nacional que se compone de los representantes de las mesas locales. Los espacios locales y nacionales han sido utilizados para compartir experiencias y debatir sobre los propósitos del MGP.

Por su parte, el MGP en Ciudad Bolívar se ha organizado para generar acciones de transformación frente a las problemáticas de sus comunidades a través de relaciones de solidaridad y colaboración entre ellos y con otras organizaciones de Ciudad Bolívar. Esta forma de funcionar les ha permitido ganar autonomía y capacidad de incidencia en su territorio. Es evidente que el MGP constituye una experiencia que desafía las lógicas adultocéntricas y las concepciones tradicionales de infancia proponiendo la colaboración intergeneracional como base del trabajo comunitario y considerando lo/as niño/as como sujetos y actores políticos con capacidad de transformar su entorno.

### **Movimiento Gestores de Paz, Grupo Potosí, Ciudad Bolívar**

El MGP tiene presencia en diferentes lugares del territorio colombiano. Este estudio se desarrolla con un grupo particular de niñas/os y jóvenes del barrio Potosí, en Ciudad Bolívar, una de las 20 localidades de la ciudad de Bogotá. Ciudad Bolívar tiene una población aproximada de 733.859 habitantes (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, 2016, p. 4) y su población se caracteriza por tener menos de 34 años (66%), por ser víctima de desplazamiento forzado y por los

altos índices de pobreza causados por el desempleo o el trabajo informal. A esto se suma un déficit en el acceso y en la calidad de los servicios como educación, salud, capital humano y calidad de la vivienda (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, 2016, p. 4).

Potosí es un barrio de frontera, entre las zonas urbana y rural de Bogotá, que presenta diferentes problemáticas ambientales como son la explotación de canteras, las chimeneas de las industrias, la quema de huesos de animales de los mataderos cercanos, y el relleno sanitario “Doña Juana”, que recoge 6200 toneladas de residuos de Bogotá y que ha tenido problemas de derrumbes de los cerros de basura y escapes de olores y gases que generan enfermedades respiratorias y cutáneas. El Parque Minero Industrial, que colinda con Potosí, también ha causado problemas de salud ambiental relacionados con la calidad del agua, del aire, ruido y de saneamiento básico (LATORRE; TORRES, 2017). Además, se registraron problemas de circulación por el gran número de tractomulas y los múltiples accidentes de tránsito que estas causaban. Fue justamente la muerte de una mujer atropellada por un camión de la empresa minera en el 2015 que hizo levantar una protesta que logró el cierre temporal de la mina.

La violencia es otro problema presente en Ciudad Bolívar, de hecho, en 2015 la principal causa de muerte (16%) son las agresiones, seguidas por las enfermedades isquémicas del corazón, pero con 10 puntos de diferencia. Si se considera la población entre los 15 y 44 años el porcentaje de muertes violentas sube más de tres veces llegando al 53,7% del total de las muertes en este rango de edad (SECRETARÍA DE SALUD DE BOGOTÁ, 2016).

La mayor expansión de Ciudad Bolívar se dio a partir de los años 80 y ocurrió sin planeación urbana, y por “invasión”. Es decir, por apropiación de terrenos baldíos por parte de personas desplazadas por la violencia y el conflicto armado. El acceso a servicios se logró través de iniciativas ciudadanas y de las protestas desarrolladas por la comunidad. “Pues, se dejó de cocinar con cocinol cuando trajeron el gas, de igual forma con el agua, tenía uno

que hacer unas filas gigantes para recoger agua en canecas de un carro tanque” (Relato Carla, recorrido Potosí, 28 mayo 2016).

### **La construcción de una propuesta de trabajo investigativo en colaboración**

Para acceder a las perspectivas y saberes de las/os niñas/os partimos de la noción de niña/o como sujeto capaz de interpretar sus realidades y actuar de manera consciente (JAMES et al., 1998). Autores como James y Prout (1997), Christensen y Prout (2002) y Kellett (2005, 2011) reconocen que la investigación centrada en la infancia ha tenido distintos momentos que se diferencian principalmente por las concepciones de niña/o que la soportan, por la forma de investigar y por las metodologías utilizadas. Esta investigación se identifica con abordajes tanto ontológicos - que posicionan a las/os niñas/os como actores con capacidad de comunicar sus experiencias, de analizar su realidad, y de actuar en ella- como epistemológicos y metodológicos, posicionan a las/os niñas/os como coautores del proceso de investigación en contextos colaborativos de producción de conocimiento. Sosenski (2016) subraya la importancia de integrar las “voces de los niños y niñas” en los diferentes sectores de la sociedad civil y, en particular, en el campo académico en cuanto “son parte del patrimonio cultural, de la memoria colectiva de nuestros pueblos; constituyen la prueba tangible de que los niños y niñas han sido, son y serán actores sociales, es decir, sujetos fundamentales de la historia” (SOSENSKY, 2016, p. 45).

Optamos por la etnografía colaborativa en tanto incorpora las perspectivas de las/os niñas/os del MGP como sujetos culturales inscritos en una realidad particular. El enfoque colaborativo permite que sus voces tengan un rol protagónico y no instrumental, y que las/os niñas/os tengan una expresión y una participación más directa en la producción e interpretación de los datos (GUERRERO *et al.*, 2017; LASSITER, 2005; RAPPAPORT, 2007). La etnografía colaborativa reconoce a los actores, en este caso las/os niñas/os,



como “participantes activos en la investigación etnográfica, es decir como sujetos *con* quienes los investigadores desarrollan sus etnografías [y] otorga una dimensión novedosa a la conceptualización de las relaciones intersubjetivas entre Nosotros-adultos y los Otros-niñas/os” (MILSTEIN *et al.*, 2011, p. 16).

Lassiter (2005) afirma que la etnografía colaborativa es un enfoque de la etnografía que deliberada y explícitamente enfatiza la colaboración en cada punto del proceso etnográfico, sin ocultarlo, en la conceptualización del proyecto, en el trabajo de campo y a través del proceso de escritura. La etnografía colaborativa asume a los participantes como consultores y busca que su participación involucre decisiones del proceso mismo de investigación y que sus contribuciones seas parte del texto etnográfico. En las secciones posteriores de este capítulo desarrollamos la discusión sobre como los NNJ del Movimiento participaron en la toma de decisiones durante las diferentes fases de la investigación, incluyendo el acceso al territorio, las estrategias de producción de conocimiento en el campo y la escritura de una ponencia sobre los resultados de la investigación.

Lassiter (2004) añade que, como proyecto humanista, la etnografía colaborativa busca un terreno común para escribir representaciones que sean más sensibles y honestas sobre las circunstancias éticas y políticas que proporcionan un contexto dentro del cual se hace la etnografía. Este no es un proceso fluido y homogéneo, por el contrario, ocurre en medio de una serie de tensiones, inquietudes e incertidumbres que nos permitieron cuestionar nuestras interpretaciones y entrar en diálogos que nos llevaron a cuestionar nuestra posición como investigadoras adultas, el lugar de las/os niñas/os como actores sociales y colaboradores, y la comprensión de su territorio desde otras perspectivas.

### **¿Cómo llegamos al Movimiento Gestores de Paz?**

A finales del 2015, empezamos a hacer conexiones para conocer los miembros del MGP. Los miembros directivos de World

Vision fueron la puerta de entrada para acceder a las/os niñas/os del Movimiento de Gestores de Paz. De este modo, para conocer a las/os niñas/os tuvimos que obtener el aval adulto que aseguraba la realización de la investigación y el acceso al campo. En principio suponíamos que, si los directivos y los coordinadores territoriales de la ONG habían consentido, la investigación podía comenzar. Sin embargo, teniendo en cuenta nuestro enfoque y la ontología de nuestra investigación que considera las/os niñas/os como colaboradores, coproductores de conocimiento y sujetos de derechos, nos pareció indispensable e imprescindible solicitar también su consentimiento. De este modo, el coordinador territorial de World Vision nos invitó a participar en una reunión de la mesa local<sup>4</sup> del movimiento, en la cual podíamos conocer a las/os NNJ y hablar con ellos sobre nuestra investigación. A los pocos días participamos emocionadas en un encuentro en el cual las/os niñas/os discutían sobre las actividades que realizaban en diferentes comunidades. Al momento de presentarnos se creó una tensión inesperada con las/os NNJ, quienes no nos recibieron de la forma que esperábamos -dándonos la bienvenida y mostrando entusiasmo por nuestra propuesta- sino que, por el contrario, cuestionaron nuestra presencia en la reunión, aludiendo a que era un espacio reservado para ellos/as y al cual no habíamos sido invitadas. Con cierta renuencia nos permitieron hacer una breve presentación de nuestro proyecto a partir de la cual indagamos sobre su interés en participar en la investigación y en dejarnos trabajar con ello/as desde los que son y hacen en el Movimiento Gestores de Paz. Como respuesta nos solicitaron escribir una carta que explicara con más detalle el propósito y los tiempos de la investigación. Esto nos generó un gran desconcierto e incertidumbre: “¿Cómo es posible que las/os NNJ nos pidan una carta formal con la descripción de nuestro proyecto si ya World

---

<sup>4</sup> La mesa local reúne los representantes de diferentes grupos locales del MGP. Cada mesa local elige dos representantes para la mesa nacional.

Vision nos había autorizado el trabajo? ¿por qué razón las/os NNJ ponen problemas para recibimos y realizar nuestro trabajo?"

La respuesta a nuestra carta por parte de las/os niñas/os demoraba y nos angustiaba aún más: "qué va a pasar con la investigación si las/os niñas/os nos contestan que no quieren participar? ¿el costo de la colaboración podría ser que el proyecto naufrague antes de empezar?". En los días siguientes, mientras esperábamos la respuesta formal del Movimiento, decidimos contactar a la trabajadora social de la organización quien nos invitó a Potosí un sábado de febrero del 2016 a conocer el proceso. El hecho visitar la comunidad sin la autorización de la mesa local generó descontento por parte de los miembros de la mesa local, que nos preguntaron las "razones de nuestra presencia en la comunidad cuando ellas/os aun no habían tomado una decisión sobre nuestra participación". La situación aumentó nuestra incertidumbre y nos dimos cuenta de que el argumento de las/os NNJ que integraban la mesa local se correspondía con lo que proponíamos nosotras en una lógica de investigación colaborativa, sin embargo, nosotras habíamos llegado a la comunidad a través de una estructura de poder adultocéntrica. Advertimos que lo que planteaban los niños y las niñas era que respetáramos sus tiempos y decisiones y que aceptáramos que eran ellos quienes autorizaban.

No obstante, la mediación de la trabajadora social y el encuentro con los miembros del movimiento de Potosí en el territorio nos dio la posibilidad de explicar las razones de nuestra participación en el encuentro de la mesa local y de explicar de manera más detallada las intenciones y alcances del proyecto de investigación.

Durante el encuentro de hoy, los NNJ reservaron un punto de la agenda para nuestra presentación. Camila nos da la palabra. Contamos quienes somos, que hacemos y el proyecto de investigación, subrayando que la investigación quiere desarrollarse en colaboración con ellos, es decir, junto con ellos, compartiendo las dudas, las interpretaciones y la metodología. Cuando acabamos de

hablar, la palabra pasa a los NNJ. Algunos parecen entusiasmados de la idea, mientras otros nos preguntan qué va a pasar con los resultados y si los vamos a compartir (DIARIO DE CAMPO, 2016).

Al final de la reunión, las/os niñas del MGP votaron para aprobar o rechazar la propuesta. Por unanimidad votaron a favor y así decidimos conjuntamente cómo se desarrollarían las primeras visitas a la comunidad. Acordamos que el primer periodo sería únicamente de observación de manera que pudiéramos entender el contexto y el trabajo del movimiento para luego plantear otras estrategias para la producción de datos.

El acceso en sí mismo se convirtió en una posibilidad para cuestionar nuestro lugar como investigadoras adultas, como académicas y las suposiciones que teníamos de entrada. Toda esta situación nos generó una suerte de extrañamiento que nos llevó a reflexionar sobre los centrismos que acompañaban nuestra posición de adultas académicas, y nuestra comprensión de las posiciones de las/os niñas/os del movimiento como sujetos políticos. Además de problematizar cuestiones metodológicas, este extrañamiento nos llevó a una primera problematización de las subjetividades políticas de ellos y ellas, y de nosotras.

### **Comprendiendo la paz con los niños y niñas del Movimiento Gestores de Paz**

El trabajo de campo inició en el 2016, sin embargo, la revisión de literatura y la construcción de los referentes conceptuales había empezado el año anterior, lo cual tuvo un impacto en la construcción de la relación con las/os niñas/os, y las/os jóvenes y en las primeras comprensiones acerca del funcionamiento del MGP en Potosí. El acercamiento previo al Movimiento de Niños por la Paz del 1996, el contexto socio político de Potosí y su relación directa con las dinámicas del conflicto armado, así como la coyuntura histórica que se estaba viviendo en el país marcaron

significativamente nuestras claves de lectura de la realidad y la manera en que empezamos a relacionarnos con las/os NNJ.

Con estos referentes y la experiencia de intercambio inicial para el acceso al territorio, iniciamos el trabajo de campo con largos recorridos por las calles de Potosí, guiadas por las/os niñas/os. Las caminatas por el barrio nos permitieron compartir con ellas/os y observar las dinámicas del grupo, conocer el tipo de actividades que realizaban, los espacios que habitaban y su organización en general. El MGP no cuenta con un espacio propio, de modo que los talleres y actividades las desarrollaban en espacios diversos como la casa de la abuelita de una de las gestoras, las casas de voluntarias de World Vision, los parques o cualquier otro sitio que les fuera facilitado por miembros de la comunidad. Así cada sábado las/os niñas/os se reunían en un punto central del barrio y de allí se desplazaban hacia el lugar donde se desarrollaría la actividad. En el camino, se iban uniendo más niñas/os y durante los recorridos compartían preocupaciones, gustos, intereses, perspectivas e historias personales. Caminar con ellas/os nos permitió jugar, bromear, conversar y conocernos un poco mejor de manera que poco a poco se fueron disipando las prevenciones y los prejuicios en la relación.

En estos recorridos empezamos a imaginar conversaciones con las/os niñas/os sobre el proceso de paz, el conflicto armado y el impacto de estos procesos en sus vidas y en su comunidad. Así, llegamos a un primer taller con los miembros del MGP en el que se presentó el documental “Árbol de Vida” el cual trata sobre la explotación minera que existe cerca del barrio Potosí y la movilización ciudadana que se ha generado para enfrentar los efectos de esta intervención. El taller empezó preguntando a las/os niñas/os que sabían sobre el “Palo del Ahorcado” (un eucalipto localizado en la parte alta del barrio que se ha convertido en un símbolo importante para la comunidad) y posteriormente se les pidió que dibujaran un árbol. Este primer encuentro nos desconcertó y nos preocupó, nos parecía estar en una clase de educación ambiental, y nos preguntábamos sobre qué sentido tenía para las/os niñas/os de un movimiento por la paz hablar de un árbol encerrado

dentro de una mina donde las/os niñas/os no podían acceder. Para nuestra sorpresa, el eje de los siguientes encuentros que se realizaban en colaboración con la mesa ambiental<sup>5</sup>, estaba relacionado con el cuidado del medioambiente e incluía talleres sobre reciclaje, recorridos para recoger llantas abandonadas y transformarlas en macetas, paseos en la laguna de Cerro Seco - la montaña al lado del barrio - y visitas a la Escuela Ambiental - un espacio en el que habitantes del barrio cultivaban una huerta comunitaria y desarrollaban talleres de cuidado del medioambiente.

Estas iniciativas nos parecían poco pertinentes para un movimiento de NNJ Gestores de Paz. En sus actividades hablaban casi todo el tiempo del medioambiente y nosotros nos preguntábamos y ¿Qué lugar ocupa la paz? Hasta ese momento seguíamos observando y buscando “lo que habíamos ido a ver”, es decir, las/os NNJ que se ocupaban de los temas de la agenda política de su País. Sin darnos cuenta de lo que estaba pasando, seguíamos rastreando conversaciones y diálogos que tenían que ver con el “Conflicto”, con la guerra y con los diálogos de paz que estaban ocurriendo en Colombia: “Agarro cada palabra mencionada acerca de la realidad nacional y la escribo en el diario de campo: por lo general, comentarios sobre algunas noticias de la semana entre una actividad y la otra.” (Diario campo, mayo 2016).

Las discusiones y preocupaciones de las/os niñas/os giraban principalmente en torno al tema del medioambiente, no entendíamos la razón y, además, nos parecía que perdíamos un tiempo precioso para la investigación. Necesitábamos que las/os niñas/os empezaran a hablar de temas relevantes como la “Paz” y el “Conflicto”. -No vemos, no escuchamos, no entendemos- Nos asombramos de que no es lo que se esperaba, pero no reconocemos en el asombro la posibilidad de entender lo que estaba pasando y lo que nos estaba pasando. El trabajo etnográfico requiere dudar,

---

<sup>5</sup> La mesa ambiental “No le saques la piedra a la montaña” es una organización conformada por diferentes colectivos que tiene como objetivo parar la explotación minera a cielo abierto de Cerro Seco.

sospechar y desnaturalizar lo que se concibe como normal, pero para lograrlo se requiere de un extrañamiento con los otros y con nosotros mismos. Nosotras seguíamos pensando que nuestro planteamiento estaba muy claro y que tal vez las/os niños no entendían el proceso de construcción de paz y del conflicto armado.

En una reunión posterior, participamos con los mentores en la organización de la agenda de futuras actividades, entre las que se incluyó una actividad sugerida por nosotras sobre el conflicto y la paz que consistía en un cine foro con la proyección de la película “Pequeñas voces<sup>6</sup>”. Nos produjo un gran alivio la decisión de incluir esta actividad, al pensar que podríamos hablar de los temas relacionados con nuestra pregunta de investigación. La discusión que tuvo lugar al final la proyección de la película “Pequeñas voces” se convirtió en el único espacio en el que el “Conflicto” fue pensado como conflicto armado interno y en el que se habló de paz en relación con el Acuerdo de paz entre el Estado y el grupo armado FARC-EP. En este espacio una de las investigadoras solicitó a las/os niñas/os “ahora hablemos de paz”. Ante esta petición Camila, una joven miembro del MGP, respondió que todas las actividades que desarrollaba el Movimiento estaban orientadas a la construcción de paz. Este evento fue crucial para empezar a poner en duda nuestras certezas sobre lo que estábamos observando. El proceso de investigación implica una documentación previa sobre el fenómeno estudiado, que en este caso hizo más difícil la comprensión de la perspectiva de las/os niñas/os. En particular, la experiencia de una de las investigadoras con otro movimiento conformado por NNJ generó una expectativa que comparaba los dos movimientos, pero no tenía en consideración las especificidades contextuales e históricas de cada uno. Además, considerando el Movimiento de Gestores de Paz como heredero del Movimiento de Niños por la Paz, habíamos

---

<sup>6</sup> “Pequeñas voces” es un largometraje del 2011, del director Jairo Eduardo Carrillo, que narra la vida de 4 niños y niñas que vivieron el conflicto armado colombiano en su pueblo natal y tuvieron que desplazarse a la ciudad.

dado por sentado que el foco central de toda actividad habría sido el conflicto armado interno.

Cada vez se volvió más evidente que las/os NNJ no relacionaban el conflicto con la guerra interna sino con su cotidianidad, con las relaciones que vivían, con los problemas presentes en su barrio. Durante uno de los talleres, la niña que lideraba la actividad propuso un juego en el cual las/os niñas/os eran invitados a definir lo que para ellos significaba el conflicto. Las/os niñas/os empezaron a mencionar situaciones que los involucraban de manera personal – “Cuando estás estresado”, “Cuando mamá y papá pelean”, “Es la falta de diálogo”, “cuando no hay tolerancia”. De la misma forma la ausencia de conflicto consistía en “evitar que [las personas] se peleen”. La pregunta por ¿dónde está presente el conflicto?, fue también abordada desde su realidad cotidiana: “Entre las familias y entre los amigos”, en el contexto familiar, “es que los hermanos se pegan, hasta los amigos”, o en el entorno barrial, “los vecinos tienen conflicto con la policía también y los ladrones pelean con la policía” y “en Navidad hay más conflicto porque todos están borrachos”.

En otra ocasión, la mentora propuso a las/os niñas/os dibujar “lo opuesto al conflicto – porque es los que somos nosotros”. Con esta afirmación, la mentora quería decir que las/os niñas/os son “gestores de paz”. Un niño pregunta: “entonces dibujó niños que hacen la paz?” y luego explica que un niño que “hace la paz” es un/a niño/a que busca el diálogo, comparte los juegos y apoya los demás. Sol expresa: “se construye la paz enseñando a no pelear, a dialogar, a ser feliz, a respetar, amándose, siendo honestos, diciendo la verdad” o “creo que la paz sea que todo tenga un poquito menos de violencia, que no haya droga, violencia y contaminación”.

Las afirmaciones sobre la paz de las/os niñas/os a veces nos parecían o demasiado formales o muy graciosas: “la paz es que se cumplan mis derechos” o “construimos la paz con la comprensión, dialogando, divirtiéndonos”. No conseguíamos entender en sus diálogos qué era lo que pensaban con relación a la paz y al conflicto y



se nos dificultaba conectarlo con otras perspectivas que circulaban y con las que estábamos familiarizadas. A pesar de la intención expresada por las investigadoras, la posición social de académicas universitarias y adultas había jugado un papel importante en la dificultad de entender y comprender lo que estaba pasando en el campo. Estos límites iniciales durante el trabajo de campo nos muestran a la etnografía en colaboración como un proceso de aprendizaje que se desarrolla a través de la constante reflexión de “la relación subjetiva del científico con el mundo social y la relación objetiva que supone esa relación subjetiva” (Bourdieu, 2007, pp. 48-49).

### **Las/os niñas/os nos guían por su barrio**

Los recorridos por Potosí guiados por las/os niñas/os nos permitieron descubrir el significado que el barrio tenía para ellas/os y ampliar la mirada frente a las motivaciones que les llevaba a actuar de una manera decidida y deliberada a favor de su barrio. Los relatos de las/os NNJ, estaban cargados de emoción. Jazmín comenta:

Potosí es mi hogar, es mi familia, es el lugar donde me acogen, donde me cuidan, donde me aman, donde todos me conocen... todos me aman como yo soy.

Yo nací aquí y me gusta mucho...siento también de pronto la unidad porque digamos la necesidad nos hace más humanos, yo siento que quiero mucho al barrio porque aquí está todo lo que me ha hecho lo que soy... hay cosas por transformar, entonces me motiva mucho y me parece muy lindo como no sé, siento que somos muy populares, muy nosotros, es muy bacano... a mí me gusta mucho el barrio, Potosí es mi lugar favorito en el mundo. (DIALOGO DURANTE EL RECORRIDO, 2016)

Los recorridos, también fueron un escenario para conocer con más profundidad las problemáticas y tensiones que ellos enfrentaban en su cotidianidad y que estaban relacionadas con las acciones que desarrollaba el movimiento en su comunidad. En este punto, también nos asombramos al descubrir que, si bien había una clara presencia de

actores del conflicto armado en el barrio, a las/os niñas/os del movimiento los movilizaban los asuntos que afectaban el territorio en tanto tenían un efecto concreto en su cotidianidad inmediata.

Pasando en la calle que bordea la casa cultura, encontramos una cruz blanca y Brigith se hizo el signo de la cruz. Sin que le pregunte, me cuenta que allí murió el hermano de su cuñado. Un hombre lo mató con cuchillo porque él se fue para defender al hijo que había sido herido. Me comenta que fue un momento muy duro, que cuando los familiares, las sobrinas se desmayaron. El señor tenía dos hijos y una hija que estaba en la barriga. Me comenta que hay otros casos: una chica atropellada por una volqueta sin frenos, otra chica murió acuchillada en un enfrentamiento entre pandillas y que el último caso es de un chico que murió por un tiro hace un par de días... por aquí es peligroso: hay tres pandillas, "Aguila Roja", "Tanque" y una de Potosí, de esta última no se acuerda el nombre. Me dice que "a veces matan a gente inocente, son ladrones y se meten droga: bazuco, marihuana, polvo blanco y box" (DIARIO DE CAMPO, 2016).

En sus relatos también se puede ver cómo ellas/os advierten la falta de institucionalidad y presencia del Estado en este territorio y desde esa ausencia la importancia que tienen las acciones que ellas/os y otros miembros de la comunidad realizan: "Como que tampoco el presidente es importante acá, los mismos bogotanos nos podemos cuidar por sí solos" (RECORRIDO, 2016). Las caminatas por el barrio se convirtieron en un punto de inflexión en la investigación, dado que el recorrido confrontó de manera práctica nuestras preconcepciones. Las definiciones de paz que daban en los talleres y que no entendíamos aparecían en sus relatos mientras caminábamos y nos revelaban de manera concreta como ellos habían llegado a esas definiciones.

También emergió una dimensión que no habíamos contemplado de manera tan explícita: el papel de las emociones y sus experiencias vitales. Los recorridos nos permitieron descubrir su mundo y su perspectiva sobre la realidad desde sus historias personales con las alegrías y dolores por sus vivencias y por lo

experimentado en el barrio. Las/os NNJ nos iban mostrando otras lecturas sobre el conflicto y sobre la paz y las razones por las cuales ellos relacionaban estos asuntos con el medioambiente y con los derechos, con el diálogo y con las relaciones. Este escenario fue muy importante para entender que los conceptos de paz, de política y de acción se constituyen para las/os niñas/os a partir de experiencias vitales, y que tienen un elemento emocional muy importante.

### **La escritura colaborativa**

Un espacio que terminó de develar los significados que los miembros del MGP atribuyen a la paz fue la escritura colaborativa de la ponencia “Cómo los niños, niñas y jóvenes (NNJ) del Movimiento de Gestores de Paz (MGP) de Potosí viven y piensan la construcción de la paz desde su participación en los espacios comunitarios y de decisión política”, que se presentó en la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, promovida por la Universidad de Manizales y el CINDE, en el 2016. La idea de la ponencia surgió de la posibilidad de participar en este evento con un escrito sobre la investigación que estábamos desarrollando. Después de una discusión entre las investigadoras sobre la posible temática, concordamos que, para ser coherentes con el enfoque investigativo, íbamos a escribir la ponencia solo si las/os NNJ aceptaban ser coautores. El siguiente paso fue proponer la idea a las/os NNJ en una de las reuniones de mentores, la cual fue acogida con mucho entusiasmo, en particular por las/os chicas/os que recién empezaban la universidad.

Esta ponencia implicó discutir y reflexionar con las/os niñas/os sobre su trabajo en el MGP para luego escribir el texto. El tópico de la ponencia fue seleccionado por las/os niñas/os, quienes propusieron el tema de la construcción de paz porque consideraban que era el eje que los vinculaba como movimiento. Durante la primera reunión se escogió el título de la ponencia y la metodología de trabajo. En una cartelera se escribió el título y una estructura que incluía cuatro secciones: 1. pensar la construcción de

la paz; 2. la idea de participación; 3. la construcción de paz en los espacios comunitarios; 4. la construcción de paz en los espacios de decisión política. Con base en esta estructura, se crearon cuatro grupos que se encargaron de desarrollar cada uno de estos apartados. Adicionalmente, se programaron un par de reuniones para compartir y discutir los avances de cada grupo.

El apartado relacionado con la concepción de paz requirió varios encuentros y discusiones por dos razones principales, la complejidad del tema y la idea de que el resultado diera cuenta de la labor de los miembros del Movimiento Gestores de Paz que, en palabras de las niñas/os, no los hiciera aparecer como ingenuos y apolíticos. La primera tarea que acordamos fue responder a unas preguntas guía como: “¿Qué es la paz?”, “¿Quiénes son los actores de la paz desde nuestra experiencia?”, “¿Cómo se construye paz en la comunidad?”, “¿Dónde?”, “¿Por qué y para qué?”. Una de las principales conclusiones a la que llegaron es que el significado de paz para los miembros del movimiento era el resultado de “las definiciones que se han construido en el tiempo con las/os niñas/os de los grupos de multiplicación, así como de las experiencias que se han tenido en el Movimiento de Gestores de Paz”.

Nuevamente aparece una mirada que se aleja de las discusiones académicas y políticas del momento histórico que se vivía a nivel nacional. Las/os NNJ relacionaban la paz con las relaciones sociales dentro de otras formas institucionales como la familia y la comunidad, sus experiencias cotidianas en el movimiento y en el territorio que habitan. Nuestro rol en el trabajo había dado un giro y ahora en las interacciones con las/os niñas/os procurábamos aclarar con ellos las representaciones que habían construido a partir de sus prácticas cotidianas que incluían acciones con relación al cuidado del medioambiente, el maltrato animal y el manejo de basuras, entre otros. Lo que surgió de manera bastante natural fue utilizar preguntas para aclarar lo que las/os NNJ decían y así poder escribirlo en la ponencia. Aquí presentamos un diálogo entre Anny y Camila, una joven del MGP (DIALOGO, PONENCIA 2016).

Anny: ¿Qué es la paz?

Camila: La construcción de un ambiente natural y humano. Los derechos, los valores, es relacional.

Anny: ¿qué entiendes por la construcción de un medioambiente natural y humano y lo demás que acabas de mencionar? son conceptos sueltos... ¿Qué significa que la paz es un medioambiente natural?

Camila: No medioambiente. Ambiente. Porque el ambiente no es un medio.

Anny: Ah, ok, es cierto. Entonces, ¿qué significa que la paz es un ambiente natural?

Camila: Es tener relaciones distintas con el ambiente.

Anny: Pero, Camila, esto es humo, ¿cuál es el jugo? ¿Qué entiendes en concreto?

Camila: Bueno, déjame, pensar. Significa que reconocemos la importancia de una conciencia ambiental.

Anny: ¿Qué entiendes por conciencia ambiental?

Camila: Promover relaciones distintas con la naturaleza.

Anny: Pero ¿cómo son estas relaciones distintas con la naturaleza?

Camila: Son relaciones de cuidado, defensa...

Anny: ¿Qué más?

Camila: Valorización, protección.

Anny: ¿Para qué?

Camila: Para tener paz.

Anny: ¿Pero que es tener paz y cómo se relaciona con el ambiente?

Camila: Es poder estar rodeados por un entorno sano y digno.

El trabajo etnográfico nos conduce a ingresar al juego de la dinámica social que se estudia. La tensión que se presentó durante el trabajo de campo con relación a nuestras nociones sobre la paz y las prácticas y comprensiones de las/os niñas/os al respecto pasaron de ser una dificultad para convertirse en una oportunidad para la producción de conocimiento. La diferencia entre lo que las/os NNJ y las investigadoras entendían por paz llevó a los “nativos” a reflexionar sobre sus comprensiones sobre la paz. Camila afirmó en otro momento: “Escribir la ponencia nos permitió entender mejor lo que estábamos haciendo”. Por su parte, las investigadoras

podieron reconocer que las lentes con las que estaban leyendo la realidad restringían su mirada sobre el fenómeno que querían estudiar. El ejercicio de escritura en colaboración atravesó los límites de lo *emic* y lo *etic* para producir una lectura novedosa tanto para los “nativos” como para las investigadoras. La escritura de la ponencia permitió tematizar cuestiones que no se habían previsto o no se habían logrado abordar.

### **La tarea de escribir**

La escritura con las/os niñas/os y la escritura de nuestros reportes junto con nuestras reuniones como equipo de investigación jugaron un papel fundamental para pensar y cuestionar nuestras interpretaciones. Aquí la reflexividad como herramienta analítica del lenguaje nos permitió desarrollar las conexiones entre los discursos de las/os niñas/os sobre el medioambiente, sobre qué es conflicto y qué es paz, y sobre la manera como ellas/os construyen la paz. Escribir nos permitió volver a los momentos, a las situaciones, a los eventos vividos durante el trabajo de campo de una forma plena y atenta. Es decir, mientras escribíamos no solamente veíamos lo que sucedió, los diálogos con el otro, sino también veíamos las intenciones y los conceptos que guiaban nuestro actuar y nuestras interacciones – con el otro –, las/os niñas/os, los aspectos que considerábamos relevantes y los que rechazamos considerándolos de poca importancia.

Durante el acto de la escritura, se crea una distancia física y temporal que nos permite re-observar específicos momentos del trabajo de campo de una forma distinta a la observación participante – *a posteriori* – en la cual podemos mirarnos como un actor más de la situación y tomar en cuenta las modalidades de interpretación de la realidad y los preconceptos que influyeron en una determinada interpretación. Podemos observar no solamente lo que estaba pasando afuera de nosotras, sino lo que estábamos pensando y sintiendo, las representaciones, las impresiones y las interpretaciones. De este modo, la escritura nos permitió regresar a

los hechos, tomar conciencia de nuestras primeras impresiones para reconfigurar su sentido. Un ejemplo concreto es lo que sucedió con el taller sobre el “Palo del Ahorcado”. Mientras escribíamos sobre este taller y conversábamos sobre esto entre nosotras y con las/os niñas/os comprendimos el sentido que este eucalipto tenía para la comunidad y para los miembros del MGP. Así entendimos que este árbol es un símbolo de lucha y resistencia para el territorio, el cual ha sido privatizado y explotado sin considerar las historias, las necesidades y los derechos de las personas que allí viven. El “Palo del Ahorcado” fue sembrado en el 1938 y según aparece en las narrativas de la comunidad fue testigo de amores infelices que llevaron a los amantes a ahorcarse entre sus ramas, de aquí su nombre. Con la urbanización más reciente de Ciudad Bolívar, este árbol se volvió el lugar de encuentro entre los pobladores, el espacio para cocinar y jugar con amigos y familiares, además de ser la meta de las peregrinaciones del viernes Santo. Sin embargo, en 2015, la empresa minera, que explotaba la mina del cerro adyacente al barrio, prohibió el acceso a este lugar que había sido tan significativo para los habitantes de Potosí. Un miembro del grupo afirma “...hay personas que viven [desde más de] 35 años en Potosí, y no pueden entrar a la montaña por allá arriba. Pues a mi me da mucha rabia que yo no pueda entrar”.

El acceso a la montaña es un tema muy sentido por las/os niñas/os y por los habitantes de Potosí en general. Más aún después del accidente en el que murió una vecina del barrio luego de ser atropellada por una volqueta de la mina. A partir de este evento la comunidad generó protestas en el acceso a la cantera y el MGP con la mesa ambiental “No le saque la Piedra a la Montaña” empezó a sensibilizar a los habitantes del barrio sobre las problemáticas relativas a la explotación minera y a la importancia de cuidar el ambiente. Así el “Palo del Ahorcado” se convirtió en un símbolo de la violación de los derechos de los habitantes de Potosí, de la contaminación del medioambiente, de la explotación de la montaña, de la falta de lugares de reunión, de una identidad desplazada.

## **La producción de conocimiento con las/os niñas/os del MGP en un proceso etnográfico colaborativo**

La escritura de este capítulo, en la que revisitamos el proceso de investigación con el MGP, nos generó muchos cuestionamientos sobre el modo en que estábamos planteando la colaboración con las/os niñas/os en el trabajo de campo. En la primera etapa del trabajo de campo aparece una clara intención de construir conocimiento con las/os niñas/os y esta intención es expresada a través de palabras, interacciones y la mejor disposición, pero la lectura de lo que observábamos estaba sin duda centrada en nosotras como adultas investigadoras y esta posición limitaba las posibilidades de conocer los significados, perspectivas y definiciones, con los que las/os niñas/os interpretaban, clasificaban y experimentaban la paz y el conflicto.

La etnografía supone que los investigadores indaguen y se informen todo lo posible sobre el problema que se investiga para luego entrar en diálogo con las lógicas de los participantes. Así nuestras representaciones sobre la paz, el conflicto, la participación infantil y las acciones políticas de un movimiento social de niñas/os estaban fundamentadas en una revisión juiciosa de literatura sobre movimientos sociales infantiles, conflicto armado y su impacto en la infancia y de nuestras experiencias previas en otros espacios de participación con las/os NNJ.

Estas representaciones generaron una tensión entre las/os niñas/os del MGP y a nosotras como investigadoras nos dispuso para el asombro. Favret-Saada (1990) plantea que “dejarse afectar” durante el trabajo de campo y luego regresar a las situaciones en las que el investigador se dejó afectar revela nuevas comprensiones del fenómeno estudiado. En este mismo sentido, Guerrero y Milstein (2017) plantean:

“Dejarse afectar” implica que el investigador trabaje sobre sí mismo para minimizar la prevalencia de otras lógicas que organizan los sentidos de eventos que le suceden o han sucedido en otros



contextos, con otros grupos... Esto supone que el investigador no se conforma con sus razones y permite que ingresen argumentos, razones y fundamentos de los otros, que en su experiencia previa pueden parecer absurdos, irracionales, necios, desatinados y, por lo tanto, le producen incomodidad, ansiedad e, incluso, perturbación (GUERRERO; MILSTEIN, 2017, p. 172).

El trabajo etnográfico comprende un encuentro y un diálogo entre universos semánticos diferentes en el cual los participantes son transformados. Nuestras representaciones sobre la paz y el conflicto fueron interpeladas por las/os niñas/os del MGP durante el trabajo de campo, en la escritura en colaboración y también deconstruidas a través de la reflexividad propia del trabajo etnográfico que se concretó en la escritura y en nuestras reuniones como grupo de investigación. Si bien las/os NNJ nos mostraban en cada encuentro lo que entendían por paz, fue necesario visitar cada situación a través de un ejercicio reflexivo que nos permitió tomar conciencia de que las tensiones e incomprendiones nos estaban indicando que había algo importante que no estábamos entendiendo.

Dietz y Alvarez (2014) plantean que, si bien toda investigación etnográfica implica una colaboración, la investigación que la plantea de manera intencionada procura ir más allá de la colaboración desde el punto de vista genérico, propiciando un escenario en el que los papeles tradicionales (investigador-investigado) se desdibujan para activar procesos de cointerpretación y de construcción de nuevos sentidos. En el caso nuestro, pusimos en cuestionamiento nuestras concepciones sobre la paz y sobre los movimientos sociales infantiles y nuestras concepciones sobre las/os niñas/os como sujetos de saber. Por su parte, las/os niñas/os miembros del MGP, en el marco de la investigación, también revisaron sus fundamentos, debatieron sobre estos y reflexionaron sobre el sentido de sus acciones como movimiento por la paz. Este ejercicio de investigación colaborativo nos muestra la etnografía como una actividad relacional, humana e incierta que requiere como lo plantea Podestá (2004) explorar

nuevas posturas por parte de los investigadores y un mayor protagonismo del nativo en los proyectos de investigación.

## Referencias

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. **Diagnóstico local con participación social Ciudad Bolívar**. Bogotá: Hospital Vista Hermosa, 2016.

BARBOSA CARRERO, A., & BERTOLI. **Niños, niñas y jóvenes en movimiento**. La configuración de la subjetividad política en la experiencia educativa y de participación política del movimiento gestores de paz. Tesis de Maestría, Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2016.

BOURDIEU, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Eds.). **Research with Children**. Perspectives and Practices. New York: Routledge Falmer Press, 2000.

DIETZ, G.; ÁLVAREZ VEINGUER, A. Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. *In*: Oehmichen Bazán, C. **La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2014. p. 55-90.

FAVRET-SAADA, J. About participation. **Culture, Medicine and Psychiatry**, n. 14, p. 189-199, 1990.

GUERRERO, A. L. *et al* (Eds.). **Bordes, límites y fronteras**. Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

GUERRERO, A. L.; MILSTEIN, D. Dialogar y producir alteridad. Un episodio de trabajo de campo con una niña en Colombia. *In*: GUERRERO, A. L. *et al* (Eds.). **Bordes, límites y fronteras**.

- Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Politu Press, 1998.
- JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.). **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer Press, 1997.
- KELLETT, M. Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century? **Economic & Social Research Council National Centre for Research Methods**, 2005. Recuperado de <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>
- KELLETT, M. Researching with and for children and Young people. **Centre for Children and Young People: Background Briefing Series**, n. 5, 2011. Recuperado de [http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=ccyp\\_pubs](http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=ccyp_pubs).
- LASSITER, E. **The Chicago guide to collaborative ethnography**. Chicago: University of Chicago, 2005.
- LASSITER, E. Collaborative Ethnography, *Anthro Notes*. **Museum of natural history publication for educators**, v. 25, n. 1, p. 2-20, 2004.
- LATORRE, Á.; TORRES, M. Explotación minera y sus impactos ambientales y en salud. El caso de Potosí en Bogotá. **Saúde em Debate**. n. 41, p. 77-91, 2017. Acceso en: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201711207>.
- MILSTEIN, D. *et al.* **Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes**. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- PODESTÁ, R. Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 9, n. 20, p. 129-150, 2004.
- RAPPAPORT, J. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. **Revista Colombiana de Antropología**, v. 43, p. 197-229, 2007.

RESTREPO, E. **Etnografía. Alcances, técnicas, y éticas**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018.

SECRETARÍA DE SALUD DE BOGOTÁ. Documento de análisis de las condiciones de calidad de vida, salud y enfermedad. Bogotá: Subred integrada de servicios de salud, 2016.

SOSENSKI, S. Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 1, p. 43-52, 2016. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2328>.

UNICEF. **Estado mundial de la infancia 2000**. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2000.



## Capítulo 3

### “Hablan poco guaraní, saben mucho.”

#### Una investigación en colaboración con niñas/os y maestras/os en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina <sup>1 2 3</sup>

Carolina Gandulfo

### Introducción

En este capítulo, pretendo poner a consideración aspectos metodológicos vinculados a la participación de niña/os y maestra/os en un equipo de investigación que se propuso caracterizar sociolingüísticamente un paraje rural en un contexto bilingüe guaraní castellano de la provincia de Corrientes, Argentina. La participación de la/os niña/os fue clave para la investigación y en particular para los resultados que se pudieron producir. A la luz de estos resultados, mostraré el modo en que “el asombro” que hemos experimentado ha sido un aspecto que guió el análisis en este trabajo.

Para situar la investigación a la que haré referencia y para describir cómo los asombros fueron tales, describo brevemente algunas características de la situación sociolingüística en la que se enmarca el trabajo. Corrientes es una provincia en el nordeste de

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/9786558693604101137>

<sup>2</sup> Una versión preliminar de este capítulo fue presentado y discutido en el IV Simpósio Internacional Encontros etnográficos com crianças, adolescentes e jovens em contextos educativos, realizado el 28 y 29 de abril de 2016 en *Campus* Unioeste, Foz do Iguazu, Brasil; y fue publicado en *Signo y Señal* N° 29 (GANDULFO, 2016).

<sup>3</sup> El proyecto de investigación se llevó adelante junto con la/os niña/os y maestra/os de la Escuela Primaria N° 216 “Héroe de Malvinas Soldado Gabino Ruíz Díaz” y la comunidad rural de Colonia La Elisa, San Roque, Corrientes. La investigación fue desarrollada para la tesis doctoral de la autora (GANDULFO, 2020).

Argentina, que limita al norte con el Paraguay (guaraní-castellano) y al este con Brasil (portugués). Si bien podría definirse como una zona de contacto lingüístico por las fronteras con los países vecinos, Corrientes ha sido históricamente un territorio con población hablante de guaraní, tanto la población guaraní como la población criolla que también usaba el guaraní como lengua franca (BOIDIN, 2014; GANDULFO *et al.*, 2016), o de intercambio en las misiones jesuíticas que han tenido asiento en Corrientes (WILDE, 1999; CERNO, 2017). No es posible aludir a un recorrido histórico, pues excede ampliamente los propósitos de este capítulo, solo llamo la atención acerca de que la lengua guaraní ha sido y sigue siendo hablada por la población asentada en el territorio de la provincia. Sin embargo, a lo largo de los siglos se ha producido un proceso por el cual el guaraní ha sido invisibilizado y posteriormente vedado en determinado tipo de interacciones familiares y escolares, construyendo lo que he llamado el “discurso de la prohibición del guaraní” (GANDULFO, 2007, p. 31-32). Una ideología lingüística que ha regulado las interacciones de habla fundamentalmente entre adulta/os y niña/os, ubicando a la/os última/os como destinataria/os de una *prohibición de uso* del guaraní. En términos discursivos, es generalmente formulada en tiempo pasado, sin embargo, he observado su actualización pragmática en muchos tipos de comportamientos de la/os hablantes de guaraní en las diferentes situaciones etnográficas en el trabajo de campo.

Recién es a principios del siglo XXI que comienza a producirse un proceso de visibilización de la/os hablantes de guaraní y de emergencia del bilingüismo, tal como lo he denominado a partir de las investigaciones realizadas en los últimos años (GANDULFO, 2015; CONDE; GANDULFO, 2018). Es importante mencionar que en el año 2004 se sancionó La Ley N° 5598, que estableció al guaraní como “idioma oficial alternativo” de la provincia de Corrientes. Si bien la ley provincial tiene un impacto simbólico en la sociedad, no ha sido reglamentada aún; y por tanto, no se han efectivizado acciones en pro del cumplimiento de la regulación.

Finalmente, es pertinente señalar que hace veinte años vengo desarrollando trabajos de investigación en relación con los usos y significaciones del guaraní en Corrientes. De algún modo, hemos desarrollado un camino de investigación en colaboración entre diferentes actores que se ha profundizado. Puedo situar entonces este trabajo en el campo de la etnografía educativa en colaboración (MILSTEIN; CLEMENTE; GUERRERO, 2019). Este modo de producir conocimiento nos mostró que también son parte de los resultados de investigación, los diseños metodológicos que surgen de procesos como el que presento aquí.

Reseño brevemente las categorías teóricas centrales usadas en este capítulo. El concepto de ideologías lingüísticas tiene un alcance muy amplio, básicamente articula las formas de habla, las concepciones y percepciones acerca de los usos lingüísticos y la estructura social (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994). Aquí me interesa pensar su funcionamiento regulando las prácticas de habla, considerando sus dimensiones tanto discursiva como pragmática. Analizo de manera particular, el modo en que opera la ideología lingüística que llamé el discurso de la prohibición del guaraní (GANDULFO, 2007). De este modo, concibo dichas prácticas como política del lenguaje, al considerar que son los propios sujetos quienes producen en sus intercambios de habla tanto el sostenimiento de las ideologías, así como sus transformaciones (RICENTO; HORNBERGER, 1996; ZAVALA *et al.*, 2014; UNAMUNO, 2015).

Pongo en foco la entrevista, concibiéndola como un instrumento de la investigación social que es la vez un evento de habla en sí mismo. Una situación comunicativa producida por niña/os y pobladora/es, tal como lo plantea Briggs (1986). La situación de entrevista entonces se transforma en un evento que “recoge” y produce información al mismo tiempo, si se analiza el evento comunicativo en sí. Finalmente, considero la reflexividad, tal como la propone Guber (2014), como el camino para comprender dialógicamente los marcos de interacción y sentido de la realidad social que se construyen en los encuentros etnográficos.



Con el propósito de introducir este texto, refiero a una investigación precedente, desarrollada entre el 2001 y 2005. La etnografía “Entiendo pero no hablo” (GANDULFO, 2007) fue la investigación en la que formulé el discurso de la prohibición del guaraní y en la que trabajé en colaboración con tres niñas de una escuela primaria rural situada a 50 km de la ciudad de Corrientes. El trabajo colaborativo fue haciéndome advertir muy lentamente la necesidad de incluir a la/os niña/os en los equipos de investigación para alcanzar resultados que de otro modo no hubieran sido posibles de producir.

Para tener un panorama del contexto en el cual desarrollábamos aquella investigación, presento una viñeta que se desarrolla en un aula de la escuela en la época en que las niñas hacen su indagación:

Otro episodio fue el de una madre que tenía tareas asignadas en la escuela como contraparte de un subsidio de ayuda social nacional. Irrumpió una mañana en el aula de 2do año donde estaba su hijo y dirigiéndose directamente a él, lo retó diciéndole que no hable en guaraní en el salón. Al relatar este hecho, la maestra dijo que ella hizo un comentario ligero, como para atemperar la situación y la mamá salió del salón enseguida. Ella trabajaba con un grupo de niños, mientras otros estaban en sus mesitas trabajando en grupos. Es usual escuchar en esos momentos los intercambios de los niños entre ellos en guaraní y en castellano, cambiando de código alternativamente. Probablemente la mamá escuchó a los niños mientras pasaba por la puerta abierta del salón de clases (GANDULFO, 2007, p. 95).

Como investigadora adulta que venía de la ciudad, una “porteña<sup>4</sup>” que hablaba un castellano considerado más cercano a la variedad estándar o adecuada, o en todo caso considerada mejor que el castellano correntino, había consultado previamente a la/os niña/os de 1ero y 2do grado de diferentes maneras. Sin embargo,

---

<sup>4</sup> “Porteña” es la categoría de identificación de quién nació en la Ciudad de Buenos Aires, sin embargo, en los contextos rurales de Corrientes pude asignarse a quién viene de la provincia de Buenos Aires o incluso alguien que no es de Corrientes.

solo recibía como respuesta una mirada sostenida, silencio o simplemente una negación, con el gesto de mover la cabeza hacia un lado y hacia otro. En ese marco, tres niñas de 5to y 6to grado consultaron a la/os niña/os respecto de sus competencias en guaraní y castellano. Los hallazgos que se produjeron a partir de la participación de las niñas en la investigación fueron determinantes para conocer el modo en que la/os niña/os de 1ero y 2do grado mostraban o no que hablaban guaraní y a quién. De esta forma, pudimos conocer que un porcentaje muy alto de la/os niña/os de la escuela eran bilingües, cuestión de la que no se hablaba, o se eludía, o se desconocía por parte de la/os maestra/os (GANDULFO, 2012).

La participación de las niñas en la investigación como colaboradoras en el trabajo de campo, con sus primeros análisis, e interlocutoras a partir de sus propias experiencias, permitió reflexionar sobre el modo en que ellas produjeron conocimiento respecto de la realidad sociolingüística de su escuela. No solo porque pudieron plantear en qué lengua hablaban sus compañera/os más pequeña/os, sino porque también pudimos comprender mejor el funcionamiento del discurso de la prohibición del guaraní y las significaciones que tenían los modos en que se podía o no aprender el castellano o el guaraní para ellas.

La manera en la que encararon la consulta también nos mostró las competencias lingüísticas en guaraní de estas niñas, pues para poder evaluar la competencia lingüística de la/os niña/os más pequeña/os, se dirigían a ella/os en guaraní. Asimismo, como conocían a las familias de la/os niña/os, podían inferir el conocimiento de la lengua al identificar a sus familias como hablantes o no de guaraní. Establecieron categorías de aprendizaje del castellano al identificar que la/os niña/os hablaban “bien”, “masomenos” o “mal”; lo cual nos dio la pauta de la gradación valorativa que supone un aprendizaje deliberado y sistemático, considerando el castellano como una segunda lengua que se aprendería en la escuela. Respecto al guaraní, las categorías señalaban si la/os niña/os eran hablantes, identificándola/os con un “sí” o “no”, lo que daba cuenta de la

consideración del guaraní como lengua materna, o lengua de adquisición familiar o comunitaria.

En este capítulo, me centraré en el trabajo realizado entre el 2012 y 2014 en otra zona rural de Corrientes, considerada inicialmente, por parte de la/os maestra/os de la escuela primaria como en la que “no se habla más guaraní” o en la que “antes se hablaba”. A raíz de la investigación precedente, teníamos la idea de que sería revelador incluir a la/os niña/os en una investigación que pretendía hacer una caracterización sociolingüística de la zona donde vivían. Por lo tanto, en primer lugar, le propuse a la directora desarrollar este proyecto, quién se entusiasmó mucho, pues quería incluir un proyecto de este tipo en su escuela. Según ella le interesaba “el modo en que hacíamos investigación”, y fue así que en primer término conversamos con la/os maestra/os. Luego, consultamos a la/os niña/os si querían ser investigadora/es “nativa/os” en su paraje. Por un lado, nos interesaba encarar un proceso de producción de conocimiento colectivo y, por otro lado, de acuerdo con los avances en el conocimiento de la situación sociolingüística en la que estábamos trabajando, consideramos que los resultados que se podrían producir con la organización de un equipo amplio de investigación que incluyera a la/os niña/os, serían otros y así alcanzar un conocimiento que de otro modo no vislumbraríamos.

La/os niña/os realizaron diversas actividades de investigación. Realizaron entrevistas a la/os adulta/os del paraje, en un contexto donde aún podía considerarse vigente el discurso de la prohibición del guaraní, con su práctica paradigmática de la prohibición del uso de la lengua centralmente dirigida a la/os niña/os. El poner en foco el evento de habla producido por la entrevista, sobre un tema del cual la/os niña/os habitualmente no intercambiarían con la/os adulta/os, permitiría reflexionar acerca de lo que se produjo en esta situación. También observar lo que la/os niña/os movilizaron por su accionar como entrevistadora/es al ubicarse en una posición de interpelación sobre el guaraní, hasta el momento vedada.

Compartiré parte del recorrido de dicha investigación, en particular, me centraré en las entrevistas realizadas por la/os niña/os, así como en los resultados que se alcanzaron a partir de su análisis. Presento algunos de los resultados explicando cómo se pudieron producir por ser la/os niña/os, la/os entrevistadora/es. Plantearé algunas reflexiones metodológicas respecto al “asombro” como una vía de análisis, la reflexividad en términos de comprender cómo estos resultados son alcanzados por niña/os, en su doble posición de alumna/os e investigadora/es, y no por una investigadora adulta “ajena” al paraje. Finalmente, introduzco una reflexión acerca de las categorías *emic-etic* problematizándolas en términos situacionales y de reflexividad. La/os niña/os como investigadora/es nativa/os fueron transformando una perspectiva considerada *emic* hacia una *etic*. Pensar estas categorías en términos de *continuum* nos muestra cómo dichas perspectivas podrían colaborar en desnaturalizar aspectos siempre construidos de nuestra vida social, según nos situemos al hacer investigación conformando, en este caso, equipos mixtos de trabajo.

A lo largo de este proceso, me he encontrado muchas veces “asombrada” por todo lo que íbamos pudiendo hacer, lograr, descubrir. El asombro guio, en algún sentido, el análisis de ciertos hallazgos, al preguntarnos ¿por qué nos asombrábamos?, ¿qué era lo que no esperábamos encontrar o producir junta/os? El asombro no fue sólo mío, sino también de la/os maestra/os con quienes trabajamos y de la/os niña/os que participaron del equipo de investigación.

### **Niña/os investigadora/es en su propio contexto: el recorrido de una investigación en colaboración**

Describiré el recorrido del proyecto de investigación<sup>5</sup> que tenía por objetivo caracterizar sociolingüísticamente la zona donde está

---

<sup>5</sup> El proyecto de investigación “Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní - castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y

ubicada la escuela y viven la/os niña/os. La directora<sup>6</sup> y maestra/os de la escuela participaron de este proyecto apropiándose del mismo y convirtiéndolo en un eje sobre el cual giraba el proyecto educativo de estos años en la escuela. Sin embargo, cuando conversamos sobre la posibilidad de desarrollar este proyecto en la escuela, los primeros comentarios fueron respecto a qué “no se hablaba más guaraní en la zona”, y que posiblemente este proyecto “no me iba a salir bien”, que sería mejor que buscara una zona en donde sí se hablara guaraní.

En este sentido, los relevamientos llamados en general diagnósticos sociolingüísticos –con la coadyuvante búsqueda remedial de la situación estudiada– suponen el uso de metodologías cualitativas incluyendo muchas veces la colaboración de hablantes de las lenguas relevadas o nativa/os de los territorios donde se llevan adelante (VIGIL OLIVEROS, 2018). En general, se utilizan cuestionarios que, por un lado, recogen información que se supone transparente; y, por otro, se llevan adelante entre adulta/os, sin ser prioritario el análisis de la interacción producida en la entrevista (FAGUA, 2000; GÓMEZ RENDÓN, 2010; VÁZQUEZ MEDINA; VIGIL OLIVEROS, 2010; HECHT, 2012).

En nuestro caso, para hacer una caracterización sociolingüística, era necesario considerar los modos en que la/os hablantes de guaraní en Corrientes se identifican o, justamente, no lo hacen. Por otro lado, con la incorporación de la/os niña/os en el equipo de investigación, buscábamos producir una situación disruptiva respecto a las interacciones esperadas entre niña/os y adulta/os en un contexto bilingüe guaraní castellano. La situación

---

maestros”, Proyecto N° 1364. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente con sede el Instituto Superior de Formación Docente “Juan García de Cossio” del pueblo de San Roque. Ver GANDULFO (2015) para una descripción más detallada del recorrido metodológico desarrollado.

<sup>6</sup> Mabel Miranda fue la directora de la escuela entre los años 2010 y 2014 con quién co-coordinamos el proyecto, reflexionando juntas sobre muchos aspectos claves del trabajo en colaboración.

de entrevista en la que esta/os niña/os conversarían con la/os adulta/os sobre un tema del cual no se hablaba, y menos aún que fueran la/os niña/os –en su doble rol de alumna/os e investigadora/es– quiénes consultaran sobre el guaraní, sería de interés para reflexionar sobre el discurso de la prohibición del guaraní y observar qué ocurriría en esa situación. Hasta el momento que iniciamos el proyecto de investigación en la escuela, lo más habitual era que la/os adulta/os no les hablaran en guaraní a la/os niña/os, y tampoco que se hablara en general del guaraní.

La/os niña/os participaron del equipo como investigadora/es nativa/os compartiendo diferentes tareas como las de diseñar y probar el instrumento de entrevista, realizar las entrevistas, analizarlas, y finalmente hacer la presentación de los resultados de la investigación tanto a la comunidad del paraje rural como a la/os estudiantes y profesora/es del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) en el pueblo, a 25 km de su zona. Participaron un promedio de 30 niña/os de 4to, 5to y 6to grado durante los años 2012 al 2014 inclusive. Cabe aclarar que toda/os la/os niña/os de esos grados en esos años fueron parte del equipo de investigación, pues como indicaremos más adelante, el proyecto de investigación se incorporó como proyecto educativo de la escuela. La edad de la/os niña/os oscilaba entre los 9 y 12 años, y alguna/os tenían 13 o 14 si habían repetido algún año del ciclo primario. Hacia fin del primer año y principios del segundo año de la investigación se realizaron aproximadamente 80 entrevistas en toda la zona, más algunas entrevistas grupales a la/os adolescentes del paraje en la escuela secundaria (diciembre 2012 y marzo 2013). La preparación del trabajo incluyó enseñar a la/os niña/os a hacer entrevistas, a la vez que se diseñaba dicho instrumento. Los talleres que realizábamos junto con niña/os y maestra/os, incluyó la participación de Marta –maestra bilingüe– <sup>7</sup>, con quien

---

<sup>7</sup> Marta Rodríguez, maestra con quien trabajé en la investigación antecedente de este estudio y con quien desde entonces sigo desarrollando en forma conjunta acciones de investigación, formación y asesoramiento.

coordinábamos el taller. Íbamos introduciendo algunas palabras en guaraní y discutíamos con la/os niña/os cómo se podría preguntar tal o cual cosa en guaraní.

Este camino se inició haciendo consultas a maestra/os, niña/os y tutora/es sobre la viabilidad de la propuesta de trabajar junta/os, y lo primero que hicimos fue enseñar y entrenar a la/os niña/os en las habilidades básicas para observar, registrar y conducir entrevistas. Fue importante definir junto con la/os niña/os y maestra/os el instrumento de entrevista. Luego de varios intentos y pruebas en situación de laboratorio, terminamos diseñando una entrevista que contenía 12 preguntas (se incluye el cuestionario en el siguiente apartado). La/os niña/os practicaban el rol de entrevistadora/es con otra/os niña/os, con maestra/os y con los porteros. La práctica suponía realizar una entrevista como si fuera real. La/os niña/os ingresaban al lugar donde estaban quiénes serían entrevistada/os, aplaudiendo –a modo de saludo– cuando llegaran a una casa, se presentaban y preguntaban si las personas estaban dispuestas a responder algunas preguntas. También debían aprender a registrar y usar los grabadores y filmadoras, pidiendo permiso para grabar las entrevistas antes de iniciarlas. Al finalizar cada práctica, se conversaba sobre lo que había funcionado mejor o no, se señalaban las cuestiones que se habían omitido o se hacían sugerencias para mejorar la entrevista. Todo este proceso llevó un tiempo importante, realizamos siete talleres, desde junio a noviembre del año 2012. Este tiempo no solo sirvió para los objetivos explícitos que nos proponíamos en el proyecto, sino también para poder generar espacios de reflexión en la escuela respecto de los usos del guaraní, de la/os niña/os y sus competencias lingüísticas en ambas lenguas, así como para empezar a preguntarse cada una/o sobre sí misma/o, y su historia personal en relación con el guaraní. El proyecto se convirtió en una excusa para reflexionar sobre estas cuestiones, lo cual es parte del proceso de reflexividad que todo equipo de investigación va realizando durante el trabajo de campo.

Llegó el día de la primera jornada de trabajo de campo, el día en que saldríamos a hacer las entrevistas. Fue finalmente en diciembre, las clases se habían terminado anticipadamente, así que pudimos realizar esa primera salida con 14 niña/os conformando 6 equipos de investigadora/es. Ese día se hicieron 33 entrevistas a la/os pobladora/es en sus casas. Al año siguiente en marzo, se concluyeron las recorridas con dos jornadas más. Fueron 30 niña/os la/os que estuvieron haciendo entrevistas en ambas jornadas. Se sumaron al trabajo de campo tres egresados que ya eran alumna/os del secundario (un día que no tuvieron clases por un paro docente). En esas dos jornadas se realizaron 53 entrevistas a la/os pobladora/es en sus casas, y también otras 9 entrevistas grupales a la/os alumna/os de la escuela secundaria que eran del paraje, y a una profesora que también era de la zona. En estas salidas se utilizaron dos vehículos, acompañaron 6 maestra/os, dos estudiantes del ISFD y la investigadora responsable.

Recordemos que cuando propusimos el proyecto a la directora y maestra/os a fines del 2011, todos parecían acordar en que la escuela “no se hablaba guaraní” o que “ya no se hablaba guaraní en la zona”. Por otra parte, no escuchábamos a la/os niña/os, ni a la/os adulta/os hablar en guaraní en el contexto de la escuela; tampoco nadie se dirigía a mí en guaraní. Marta era entonces la maestra bilingüe que supuestamente había empezado a usar el guaraní con la/os niña/os en la escuela. Sin embargo, cuando al iniciar el año 2013 retomamos las actividades para dar continuidad al trabajo de campo, alguna/os niña/os se mostraron como hablantes de guaraní. Lo hicieron en el marco de la reorganización de los pequeños equipos de trabajo de campo, ya que la/os niña/os de 6to grado del 2012 ahora eran alumna/os de la escuela secundaria, y se sumaban la/os niña/os que el año anterior estaban en 3er grado y este año querían ansiosamente “salir a hacer entrevistas” con sus compañera/os mayores. Estábamos entonces organizándonos entre toda/os cuando la directora pregunta a la/os niña/os “¿quién si habla acá, sabe responder o entiende guaraní?”, y ella aclara que le parece importante que en cada equipo haya



alguien que hable guaraní. A partir de esa intervención la/os niña/os comenzaron tímidamente a levantar la mano o a señalarse entre ella/os y a decir quién podía entender, y para sorpresa de la/os adulta/os y también de la autora, cada equipo contó con alguien que hablaba o entendía guaraní. O sea, que de pronto en la escuela teníamos al menos 10 niña/os que se declaraban hablantes de guaraní, “o que podían entender guaraní” para participar adecuadamente en la investigación.

Asimismo, íbamos realizando diferentes actividades de análisis con la/os niña/os y maestra/os en espacios que nos permitían ir organizando, por ejemplo, el trabajo de campo o revisar el modo en que se realizaron las primeras entrevistas. También escuchar las primeras impresiones que toda/os íbamos teniendo después de la primera jornada de trabajo de campo. Una mañana cuando conversábamos sobre lo que la/os niña/os habían escuchado en las primeras entrevistas, uno de ella/os comentó que él pensó que la/os entrevistada/os “le mentían”. Al preguntarle por qué pensó eso, Juan nos dijo que él no les creía al principio, cuando la/os pobladora/es le decían que sí hablaban guaraní. El entrevistador quedó sorprendido frente a las respuestas de alguna/os adulta/os de su comunidad que afirmaban en la situación de entrevista que sí sabían guaraní.

Una vez finalizado el trabajo de campo, consideramos las 80 entrevistas que fueron realizadas por la/os niña/os a la/os pobladora/es en sus casas. Las transcripciones de este material las realizaron estudiantes del ISFD del pueblo, para lo cual hicimos un taller en donde insistíamos en que debían respetar la oralidad de la/os entrevistada/os y entrevistadora/es, que debía transcribirse todo, tanto las preguntas como las respuestas de la entrevista, y que el guaraní se transcribiera “como sonaba”, que no debían corregir las formas de hablar de la/os pobladora/es. En el grupo de transcriptores también había muchos hablantes de guaraní, que si bien, alguna/os poca/os sí se identificaban como tales, enseguida afirmaban que no sabían escribir.

Luego, propusimos una guía de trabajo para analizar los materiales, previa organización de las transcripciones según el tipo de entrevista. Armamos unas planillas donde incluimos todas las respuestas correspondientes a cada una de las preguntas del cuestionario. De este modo, teníamos 12 planillas, cada una contenía toda la información de las 80 entrevistas según cada pregunta del cuestionario. La/os maestra/os se repartieron las diferentes planillas y cada grado se encargaba del análisis de algunas de ellas. Realizaban un proceso de categorización temática y veían las recurrencias en las respuestas. Recortaban las planillas y en unos sobres colocaban las diferentes respuestas, agrupándolas por “tema parecido”. Producían así categorías temáticas al ponerle “nombre a cada sobre”. Luego, elaboraban unos breves informes-síntesis sobre las planillas que les habían sido asignadas, el informe describía lo que contenía cada sobre y cuantas respuestas había en cada uno. Con estos breves informes, sumados a otros análisis que la/os maestra/os hicieron con la/os niña/os más pequeña/os, más los que hicimos la maestra de nivel inicial y yo, pudimos elaborar el informe final del proyecto que debía ser presentado al Instituto Nacional de Formación Docente<sup>8</sup>, que acreditó el proyecto y otorgó un pequeño subsidio para su desarrollo.

También, como parte del proceso de análisis, se aprovechó el espacio de la “Feria de Ciencias” de la escuela para presentar entre toda/os, al modo de un equipo de investigación amplio, avances de lo que se estaba produciendo. La/os niña/os de 6to grado reconstruyeron el recorrido metodológico de la investigación, lo hicieron con su maestra –quien el año anterior no había participado de la investigación–, recordando todos los pasos del proceso, y con carteles y fotos fueron narrando todo lo que hicimos. Esto permitió reconstruir el objeto de la investigación y el camino metodológico

---

8 El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) es el organismo del Ministerio de Educación de Argentina, responsable de planificar, desarrollar e impulsar las políticas de formación docente inicial y continua como una cuestión estratégica de carácter nacional.

realizado por toda/os. La/os niña/os más pequeña/os hicieron descripciones del contexto de las entrevistas; a partir de la observación de las filmaciones, describieron el paraje, los entornos de las casas, los animales y plantas del lugar. También trabajaron sobre las interacciones de las entrevistas observando las filmaciones que sus compañera/os habían hecho; lo hacían silenciando el audio para focalizar su atención en los gestos e interacciones de las personas participantes.

Finalmente, la/os niña/os de 5to leyeron sus avances respecto de lo que habían descubierto, desde su punto de vista eran las “conclusiones de la investigación”:

Como conclusión descubrimos que las personas del paraje hablan poco guaraní, que saben mucho, les gusta hablar pero no se acostumbraron porque pensaban que era de mala educación y muchos les prohibían usarla (Texto de la/os niña/os de 5to año, leído en la “Feria de Ciencias”, septiembre 2013).

Mi posición como investigadora responsable del proyecto de investigación había sido estar presente y escuchar todo lo que la/os niña/os y sus maestra/os habían preparado para la “Feria de Ciencias”. Había quedado impactada luego de escucharla/os, y en particular al escuchar sus conclusiones no podía salir de mi asombro respecto de lo que habíamos producido. Siempre pienso que el asombro es un buen indicador para pensarnos, ¿por qué me asombraba?, ¿pensaba que la/os niña/os y sus maestra/os no serían capaces de esa producción? ¿Dudaba de qué todo el proceso que íbamos haciendo junta/os podría producir este avance de conocimiento?

En esos meses me había tocado analizar las entrevistas considerándolas como un evento de habla a partir del cual analizaba las interacciones que se producían en dichas situaciones entre niña/os y adulta/os. También debía revisar el contenido discursivo de las mismas, leídas cada una como una totalidad, es decir, analizadas en su lógica discursiva e interaccional. De este modo, pude estimar la cantidad de

familias del paraje que se definían como hablantes o no de guaraní, según lo que respondían a la/os niña/os en las entrevistas. alguna/os afirmaban que ella/os no sabían guaraní, otra/os que sabían poco, mucha/os mencionaban la prohibición en sus historias familiares y escolares, y otra/os, sorpresivamente respondían que sí sabían guaraní y no mencionaban o no se encontraban rastros en sus comentarios sobre la prohibición del guaraní. ¡Otra sorpresa para esta investigadora adulta que venía escuchando durante más de diez años todo tipo de respuestas similares a “entiendo pero no hablo guaraní”! ¿Dónde habían estado estas personas que sí se definían como hablantes de guaraní? O en todo caso, ¿por qué no se presentaban a esta investigadora de este modo y sí a la/os niña/os que la/os entrevistaban?

Finalmente durante el año 2014, teníamos el compromiso de presentar los resultados de investigación a la/os pobladora/es y a la/os estudiantes y profesora/es del ISFD. Eso hicimos en mayo y julio, respectivamente. Repartimos los diferentes apartados del informe final entre los grados y cada grupo tenía que encargarse de buscar una manera de contar esa parte del informe. La/os más pequeña/os describieron el contexto y las ocupaciones más habituales en el paraje rural, la/os mayores armaron carteles a modo de pancartas, escribieron un guion para hacer una dramatización<sup>9</sup>, narraron con carteles y fotos los pasos de la investigación. La maestra de nivel inicial propuso un modo de presentar la idea acerca del conocimiento del guaraní que tenían la/os pobladora/es y el supuesto poco uso de la lengua. Realizaron una actividad interactiva junto con una tutora, en la que se puso a jugar este conocimiento lingüístico, escribiendo cartelitos en guaraní para nombrar las diferentes partes del cuerpo humano que luego pegaban en una pizarra con las imágenes de un niño y una niña. De este modo toda/os la/os presentes, niña/os y adulta/os iban diciendo en voz alta cómo se llamaba tal o cual parte del cuerpo, generándose un

---

<sup>9</sup> Dicho guion fue publicado en un texto que reúne textos en las cinco variedades y/o lenguas de la familia tupí- guaraní que se hablan en la Argentina o textos en castellano que hablan del guaraní (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2015).

momento de entusiasmo, risas y discusiones con humor sobre el léxico que se iba proponiendo. Para cerrar, proyectamos un audiovisual con una compilación de ocho minutos con fragmentos de las entrevistas que la/os niña/os habían filmado. Mucha/os de la/os pobladora/es se mostraban asombrada/os por el trabajo que habían hecho la/os niña/os, y porque según ella/os no se habían dado cuenta que tantas familias en su comunidad sabían guaraní.

Para cerrar este apartado, que muestra sintéticamente el recorrido metodológico de este proceso, considero pertinente mencionar cómo el proyecto fue incluido en el marco de la propuesta educativa de la escuela. A lo largo de estos años (2011-2013), se fueron realizando acciones que institucionalizaban el proyecto de investigación como un proyecto educativo que atravesaba el trabajo escolar de cada año. Las actividades siempre se realizaron en horario escolar y fueron consideradas por toda/os como actividades escolares que tenían su propia lógica pero que se insertaban en las prácticas pedagógicas de la escuela y se articulaban con los contenidos que la/os maestra/os tenían que enseñar según el currículum oficial. Fue interesante observar cómo la/os maestra/os iban planteando que también ella/os estaban aprendiendo a investigar.

Inicialmente, el proyecto tenía su propia planificación de tareas que toda/os conocían y que se iban aprendiendo a medida que se iban desarrollando los diferentes talleres y actividades propias del proceso de investigación. Hacia fin del primer año, la/os maestra/os llamaban la atención y hacían comentarios respecto de “todo lo que los chicos estaban aprendiendo”. Muchas veces frente a mi preocupación e inseguridad sobre el avance del trabajo, ella/os me decían, “Caro, es que no te das cuenta todo lo que están aprendiendo” (refiriéndose a la/os niña/os participando en el proyecto de investigación). Efectivamente, mis preocupaciones se centraban en el desarrollo de la investigación junto con niña/os y la sensación de tener poca experiencia con relación a ser la investigadora responsable en un proceso de estas

características, y claramente las inquietudes de la/os maestra/os estaban centradas en los aprendizajes de la/os niña/os.

En el segundo año, la directora quería que la/os maestra/os incluyeran las actividades del proyecto en las planificaciones del año, aludiendo a que todo lo que se enseñaba con el proyecto de investigación debiera insertarse en lo planificado por la/os maestra/os. Con este objetivo, pedimos colaboración a una colega especialista en didáctica<sup>10</sup> quién ayudó a diseñar y coordinar unos talleres para poder revisar todo lo que se había enseñado el año anterior sin “darnos cuenta”; y tratar de anticipar lo que se podría articular con los contenidos del currículum ese año. Todo este proceso merece otro capítulo, por lo tanto, no vamos a profundizar aquí en cómo se desarrolló, pero sí queremos destacar cómo el proyecto de investigación terminó atravesando o atravesado por todas las áreas del currículum transformándose en un proyecto institucional<sup>11</sup>.

En este apartado, pretendí describir muy brevemente el proceso de investigación que desarrollamos junta/os, señalando los diferentes asombros por los que fuimos atravesando. La/os niña/os mostraron su asombro también cuando analizábamos las primeras entrevistas, cuando la/os consulté sobre qué habíamos aprendido después de escuchar a la/os pobladora/es del paraje. Fue interesante escucharla/os diciendo que al principio pensaban que les estaban mintiendo, que ella/os no creían que la/os vecina/os hablaran guaraní. Les sorprendía que mucha/os pobladora/es se manifestaran como hablantes de guaraní.

Con la/os maestra/os compartimos varios asombros, como cuando la/os niña/os se identificaron como hablantes de guaraní en pro de participar como entrevistadora/es en la investigación a requerimiento de la directora, mientras reorganizábamos los

---

<sup>10</sup> La Dra. Anahí Mastache (FFyL-UBA) realizó unos talleres en abril del 2013 con el objetivo de revisar las planificaciones y proponer el modo de incluir el proyecto de investigación.

<sup>11</sup> Para ampliar este punto, ver la Revista Novedades Educativas (GANDULFO; INSAURRALDE; MIRANDA, 2014), donde la directora de la escuela detalla con qué áreas del currículum se articulaba el proyecto.

equipos de investigación para hacer el trabajo de campo. La/os maestra/os llamaban la atención al advertir los aprendizajes realizados por la/os niña/os que no fueron planificados por ella/os. Sobre todo, subrayaban el desarrollo de sus desempeños orales cuando realizaron las entrevistas. En particular, yo quedé impactada al escuchar los resultados de investigación presentados por la/os niña/os y maestra/os en la “Feria de Ciencias” de la escuela al modo de una reunión de investigación. La/os pobladora/es estaban sorprendida/os y contenta/os respecto del trabajo que la/os niña/os pudieron hacer y mostrar en la escuela. En términos de avance de conocimiento, los datos que surgen de las entrevistas realizadas por la/os niña/os muestran adulta/os que se declaran hablantes de guaraní en un contexto donde se concebía que “no se hablaba más guaraní”.

Los asombros nos guían en la reflexión acerca de las cuestiones naturalizadas en nuestra forma de ver la realidad sociolingüística en la cual desarrollamos la investigación. Nos permiten interrogar el discurso de la prohibición del guaraní, lo que concebimos como habitual, contrastado por los datos producidos en esta investigación que nos interpelan en forma de “asombros” o “sorpresas”. Ambas categorías con el mismo sentido remiten al encuentro de algo inesperado o imprevisto, con mayor o menor impacto, a un sentimiento o emoción que nos despierta algo que irrumpe. Por lo tanto, la pregunta acerca de por qué nos asombramos fue cobrando relevancia a medida que avanzábamos en este camino de descubrimiento colectivo, pues nos develaba lo nuevo pero sobre todo advertía lo que se dejaba al descubierto como lo que había estado allí de manera naturalizada.

### **La/os niña/os en situación de entrevista a la/os adulta/os del paraje rural**

Retomemos ahora la situación de entrevista en la que vamos a enfocarnos describiendo cómo la/os niña/os la llevaron adelante y el tipo de instrumento diseñado. Luego, presentamos los primeros

resultados que se produjeron a partir del análisis del material de entrevista proponiendo una clasificación de las familias según el tipo de bilingüismo que las caracteriza.

La/os niña/os entrevistaron a la/os pobladora/es en sus casas, alguna/os la/os hacían pasar, otra/os detenían los trabajos en sus chacras y se acercaban al alambrado a conversar, otra/os lo hacían en sus patios, alguna/os hacían sentar a la/os niña/os, otra/os mantenían la conversación de pie. En todos los casos, la/os pobladora/es accedieron a hacer las entrevistas con la/os niña/os y alguna/os de ella/os expresaban un agradecimiento por la visita, se mostraba de algún modo el valor que toda/os le daban a la situación.

Planteamos ahora algunas cuestiones significativas que contenía el instrumento de la entrevista. Por un lado, se habían incorporado inquietudes que la/os niña/os habían manifestado en los talleres, como consultar sobre los animales que tenían la/os pobladora/es o cuántas casas había en un lote; o la pregunta sobre ¿qué cosas la/os hacía felices de vivir allí? También sabíamos por los avances de nuestro trabajo hasta el momento que las preguntas directas sobre el guaraní suelen no responderse de manera directa, por lo tanto, no sabíamos que ocurriría en la situación de entrevista en la que serían la/os niña/os la/os que preguntaban. Por este motivo, el cuestionario indicaba volver a preguntar sobre el uso del guaraní varias veces.

Una cuestión muy importante que se produjo tuvo que ver con que la/os niña/os respetaron estrictamente el cuestionario, haciendo todas las preguntas en el orden propuesto; sin embargo, y esto fue clave, no respetaron en todos los casos las pautas de la conversación pensada en términos de adulta/os. Veamos el cuestionario:



*FAMILIA:*

*ENTREVISTADO:*

*EQUIPO DE ENTREVISTADORXS N°:*

- 1) *¿Quiénes viven en esta casa? ¿Mavapa ovivi rogape?*
- 2) *¿Qué animales tienen en la casa? ¿Cuántas casas hay en el lote?*
- 3) *¿Qué actividades hacen? ¿A qué se dedican en esta familia?*
- 4) *¿Mavapa oñe'ẽ guaraní? ¿Quiénes hablan guaraní?*
- 5) *¿En qué momento hablan guaraní? ¿Con quiénes hablan? ¿Cuándo están haciendo qué cosas hablan guaraní?*
- 6) *¿Cuándo están haciendo qué cosas hablan castellano?*
- 7) *¿En qué hablan cuando están enojados? \_\_\_\_\_*  
*¿En qué hablan cuando están contentos? \_\_\_\_\_*  
*¿En qué hablan para retar o dar órdenes? \_\_\_\_\_*  
*¿En qué hablan cuando pelean o discuten? \_\_\_\_\_*  
*¿En qué hablan para que no los entiendan o para hablar a escondidas? \_\_\_\_\_*
- 8) *¿Cómo era ANTES con el guaraní? ¿Quién hablaba? ¿Cómo se aprendía?*
- 9) *¿Qué es lo que más le gusta de este lugar donde vive? ¿Qué cosas los ponen felices de vivir acá?*
- 10) *¿Qué cosas los ponen tristes de vivir acá? ¿Cuáles son los problemas que hay?*
- 11) *¿Qué es lo que más le gusta de hablar guaraní?*

La pregunta 4 consulta sobre si hablan guaraní. Si la respuesta fuera "No", no sería pertinente en términos conversacionales adultos pasar a la pregunta 5, que consulta sobre en qué momentos o con quiénes hablan guaraní. Sin embargo, la/os niña/os igual hacían esa pregunta, aunque la/os pobladora/es hubieran respondido que "No" hablaban guaraní. Pues, inmediatamente expresaban que sí podían hablar guaraní cuando se encontraban con otra/os vecina/os o personas que hablaran guaraní. Esto

permitió que la/os entrevistada/os “se pisen” tal como decía una de las maestras, queriendo significar las contradicciones en las que incurrieran la/os entrevistada/os al responder a la/os niña/os. Veamos un ejemplo:

(1) Niño Entrevistador: ¿Quiénes hablan en guaraní?

Poblador: No, yo no hablo en guaraní.

Niño Entrevistador: ¿Con quiénes hablan en guaraní? ¿Cuándo están haciendo qué cosas hablan en guaraní?

Poblador: Cuando se nos presenta uno que habla en guaraní.

Por otra parte, se observa que al final de la entrevista se vuelve a preguntar “¿Qué es lo más le gusta de hablar guaraní?”, la/os niña/os hacían esta pregunta independientemente de lo que hubieran respondido la/os entrevistada/os previamente. Algunas entrevistas presentan una serie de intercambios que podrían parecer una cantidad de malentendidos o incomprensiones o incongruencias conversacionales; sin embargo, para los fines del trabajo de investigación que nos propusimos, resultaron ser intercambios de gran interés, muchas veces de risas entre toda/os y sobre todo accedimos a un conocimiento que no se hubiera logrado respetando las pautas de la conversación entre adulta/os.

Asimismo, otro de los aspectos sobresaliente de estas entrevistas es la gran cantidad de personas que se presentan como hablantes de guaraní a la/os niña/os sin hacer mención alguna de la prohibición o a prácticas asociadas a la prohibición, o a modos de presentarse respondiendo por ejemplo que “hablo poco”, “algo entiendo”, “no recuerdo”, etc.

(2) Niño entrevistador: *Mavapa oñe'ẽ guaraní* ¿Quiénes hablan guaraní?

Pobladora: Todos

Niño entrevistador: ¿En qué momento hablan guaraní? ¿Con quiénes hablan guaraní? ¿Cuándo están haciendo que cosa hablan guaraní?

Pobladora: Hablamos los días que estamos juntos con los hijos y amigos

Niño entrevistador: ¿Cuándo están haciendo que cosa hablan castellano?

Pobladora: Cuando hablamos con un maestro o político

(3) Niño entrevistador: ¿Quiénes hablan guaraní?

Pobladora: Todos

Niño entrevistador: ¿todos?

Pobladora: Menos capaz los dos nietos capaz que no, ellos no pueden hablar, entender entienden pero no pueden hablar

(4) (en las primeras preguntas que hacen la/os niña/os el entrevistador responde en guaraní)

Niño entrevistador: *Mavapa oñe'ẽ guaraní*. ¿Quiénes hablan guaraní?

Poblador: Emmm... Bueno, ¿te explico algo?

Niño entrevistador: sí

Poblador: Bueno, nosotros hablamos en guaraní pero muy poco, el que más hablaban era ante mis abuelos eso o mi padre, como ahora están hablando muy poco ya el guaraní

(5) Niño entrevistador: *Mavapa oñe'ẽ guaraní*. ¿Quién habla guaraní?

Pobladora: Yo y mi marido.

Niño entrevistador: ¿En qué momento hablan guaraní? ¿Con quién hablan? ¿Cuándo están haciendo que cosa hablan guaraní?

Pobladora: Y bueno, cualquier cosa hablamos así, que sea lo que sea, alguna cosa que preguntamos o decimos...

A partir del análisis de las entrevistas, construí una posible tipología de familias según cómo la/os pobladora/es se presentan a la/os niña/os, respecto del uso del guaraní que declaran y respecto de los procesos de transmisión intergeneracional que manifiestan o se infieren de las entrevistas. Consideramos entonces los aspectos de quiénes se declaraban hablantes de guaraní, cómo se producía la transmisión tanto de la/os progenitora/es como de la/os hija/os o nieta/os de la familia, y la práctica específica de hablar a escondidas o cómo hablar y/o en qué lengua para que no se entienda por parte de niña/os, hija/os, sobrina/os o nieta/os lo que se dice entre la/os

adulta/os. Se consideran aquí 79 entrevistas realizadas a la/os pobladora/es en sus viviendas.

Establecimos una primera gran clasificación entre familias bilingües guaraní-castellano [67]<sup>12</sup> con cuatro tipos o variaciones dentro de esta categoría y familias monolingües castellano que sostienen a lo largo de la entrevista que no hablan, no saben y no entienden guaraní [9].

Describimos brevemente cada tipo de familia bilingüe guaraní-castellano:

*Familia TIPO A* [21]: son familias que se declaran hablantes de guaraní, la mayoría o todos los miembros de la familia, incluido la/os niña/os que aprendieron el guaraní de sus padres y abuela/os, y que usan el guaraní en diferentes momentos. Varias mencionan sin embargo que lo que hablan es un guaraní “mezclado”. Un rasgo que indica la pertenencia a esta categoría es que hablan en castellano, o en voz baja para que no la/os entiendan o para hablar a escondidas, ya que el guaraní no funcionaría aquí como una lengua que la/os niña/os desconocen.

*Familia TIPO B* [30]: son familias en la que se habla o entiende guaraní, se usa, aunque en particular se hace hincapié en que la/os niña/os no entienden o no hablan guaraní. Una de las características de estas familias es que justamente la generación de padres y abuela/os hablan en guaraní cuando pretenden que la/os niña/os no entiendan lo que dicen o para hablar a escondidas. Está presente la prohibición entre las generaciones de abuela/os, padres e hija/os, y muchas veces el guaraní fue aprendido por el intercambio con otras personas ajenas a la familia o incluso por parientes que no viven en la misma casa.

Establecemos una subcategoría para las Familias TIPO B: *Familia TIPO B1* [20] en las que no se menciona la prohibición

---

<sup>12</sup> El número entre corchetes indica la cantidad de entrevistas que representan la categoría o tipo descripta.

asumiendo los rasgos descriptos para el TIPO B; y *Familia TIPO B2* [10] en las que sí se menciona la prohibición que el/la poblador/a tuvo de sus padres o abuela/os. En un solo caso se menciona que la prohibición se produjo en la escuela.

*Familia TIPO C* [3]: esta categoría bien podría ser considerada una variación del TIPO B1, solo que parecía importante considerarla en sí misma por la explicitación que esta/os pobladora/es hacen acerca de que una/o de la/os cónyuges no es hablante de guaraní, sin embargo, la/os hija/os sí hablan guaraní. Tampoco en esta categoría se menciona la prohibición y el guaraní se usa en algún caso para que la/el cónyuge no entienda lo que se quiere decir entre los diferentes miembros de la familia.

*Familia TIPO D* [13]: estas familias consideran que hablan muy poco guaraní, o que solo entienden, que casi no lo usan, y sostienen a lo largo de la entrevista que no son hablantes de guaraní. Sin embargo, las consideramos bilingües porque, en todos los casos, se puede inferir que hay un conocimiento, y muchas veces cierto uso, del guaraní por algunos de los miembros de la familia.

Cuadro síntesis: tipología de familias					
Familias Bilingües Guaraní Castellano	Tipo A	Guaraní mezclado, hablan en castellano en voz baja	21	26,58%	
	Tipo B	B1. sin mención de la prohibición	20	25,31%	
		B2. con mención de la prohibición	10	12,65%	
	Tipo C (variación de B1)		3	3,79%	
	Tipo D		13	16,45%	
Total Familias Bilingües Guaraní Castellano			67		84,81%
Total Familias Monolingües Castellano			9		11,39%
Faltan Datos			3		3,79%
Total Entrevistas			79		100%

Cuadro de elaboración propia.

Los datos que se observan en este cuadro síntesis son elocuentes, observamos que una gran mayoría de las familias del paraje pueden ser consideradas bilingües (85%). Volvamos a recordar que al iniciar este trabajo tanto la/os maestra/os, incluso la/os niña/os, consideraban que esto no era posible. Nos interesa señalar que dentro del total de familias entrevistadas existiría un 26% de familias bilingües en las que no podríamos establecer que esté presente la prohibición. Si esto es así, nos encontraríamos frente a un avance respecto de lo que hemos encontrado hasta el momento en nuestras investigaciones. Un 40% podrían ser familias en donde a pesar de la prohibición que se sufrió y se vive aún, el guaraní se sabe y se usa en diferentes situaciones. Y finalmente un 16% en donde el peso de la prohibición se hace sentir, ya que son familias que podrían considerarse bajo el rótulo de que “entienden pero no hablan”.

Aun siendo lo más rigurosa/os posible en los análisis que hemos hecho, experimentamos cierta sorpresa al presentarlos de este modo. Esto nos muestra una vez más que este camino de poder ver/escuchar el guaraní en el contexto de la provincia de Corrientes es un trabajo arduo de develamiento de las ideologías lingüísticas que siguen estando presentes y organizan nuestra mirada. La sorpresa hoy es que considerando que se ha entrevistado casi la totalidad del paraje rural, el 85% de la población estudiada podría definirse como bilingüe guaraní castellano. Dos años antes de estos análisis, cuando iniciamos el proyecto de investigación, la/os maestra/os decían “no se habla más guaraní en esta zona”. No podemos entonces soslayar el modo en que se manifiesta el bilingüismo aquí, este es uno de los rasgos fundamentales de la caracterización sociolingüista que realizamos con la/os niña/os y maestra/os.

El bilingüismo guaraní-castellano en el paraje rural estudiado fue manifestándose de a poco, a partir de un trabajo de investigación en colaboración donde la participación de la/os niña/os del paraje ha sido crucial para poder llegar a estos resultados. En este sentido, el proceso de reflexividad de la investigadora responsable, así como el de toda/os la/os participantes del equipo de investigación en diálogo entre sí y con

la/os pobladora/es, nos ha permitido producir conocimiento acerca de la realidad sociolingüística del paraje rural estudiado.

### ***“Hablan poco, saben mucho”*: resultados de investigación producidos en colaboración con niña/os**

En este apartado, discutiré la situación de la cantidad de familias bilingües que muestran los resultados de la investigación, en particular la cantidad de familias que se presentan como hablantes de guaraní, sin prohibición mediante, y su relación con la participación de la/os niña/os en el proceso de producción de conocimiento.

Asimismo, es importante considerar los pocos estudios referidos a la situación sociolingüística en Corrientes: algunos se centran en comprender cómo las prácticas lingüísticas que incluyen el guaraní impactan en los procesos de aprendizaje en contextos escolares (CERNO *et al.*, 2003; GONZÁLEZ SANDOVAL, 2005; DACUNDA, 2006; RODRÍGUEZ; SOTO, 2007; GANDULFO, 2010); otros analizan el lugar del guaraní respecto del cambio de código en situaciones aúlicas o religiosas (CERNO, 2005; YAUSAZ, 2006; GANDULFO; RODRÍGUEZ; SOTO, 2012). En particular, señalo los que han contribuido a la descripción de la situación sociolingüística en contextos comunitarios en Corrientes (CERNO, 2004; SYMEONIDIS, 2008; GANDULFO; CONDE, 2015; CONDE; GANDULFO, 2018).

Ninguno de los estudios referenciados se ha propuesto realizar una caracterización sociolingüística del tipo de la que proponemos aquí, sobre todo que busquen relevar el modo en que la/os hablantes de guaraní se identifican y eventualmente considerar la cantidad de hablantes de guaraní a partir del desarrollo de metodologías colaborativas que incluyan niña/os y maestra/os en los equipos de investigación. Por lo tanto, considerando que en estos veinte años en los que he trabajado sostenidamente en la descripción y análisis de los usos del guaraní en Corrientes, la gran mayoría de correntina/os consultada/os por mí en diferentes situaciones enmarcadas en mayor

o menor medida en procesos explícitos de investigación, tendían a presentarse mencionando de algún modo la prohibición o prácticas asociadas a ellas. Este hallazgo es clave para considerar la participación de la/os niña/os.

En este estudio, un gran porcentaje de pobladora/es se presentan a la/os niña/os como hablantes de guaraní, aunque sea “mezclado”, “el guaraní puro” o “el verdadero guaraní que se habla en Paraguay”, incluso mucha/os de ella/os usan el guaraní en el marco de las entrevistas con la/os niña/os.

La/os hablantes de guaraní se presentaban frente a mí como quienes “entienden pero no hablan”, mientras que a la/os niña/os se presentan como quienes “hablan poco, saben mucho”. Sin dudas, es fundamental considerar las reflexividades según las interacciones entre adulta/os o entre niña/os y adulta/os. Las reflexividades se producen en el marco de la interacción, y en este sentido, crean los contextos de los eventos de habla (GUBER, 2014). Por lo tanto, siguiendo a Briggs (1986), es fundamental considerar la situación de entrevista como una situación comunicativa entre la/os niña/os y adulta/os para comprender cómo el evento de habla pone en evidencia y trasgrede al mismo tiempo las normas o pautas comunicativas que indicarían que de estos temas no se habla o tampoco se intercambia en guaraní entre niña/os y adulta/os.

Revisando nuevamente el discurso de la prohibición del guaraní es posible afirmar que han sido la/os niña/os, o la/os correntina/os cuando eran niña/os quienes procuraban denodadamente entender el guaraní, escuchar a sus padres mientras hablaban para que ella/os supuestamente no la/os entiendan, tratar de aprender escuchando a la/os vecina/os en el paraje, en el pueblo, en el “bolicho”<sup>13</sup>, hablar con la abuela mientras los padres no estaban presentes, usar el guaraní con la/os amiga/os, hermana/os o prima/os lejos de las miradas de la/os adulta/os, en el

---

<sup>13</sup> El bolicho es un almacén de ramos generales que se ubican en los parajes rurales, en donde también se venden bebidas alcohólicas para consumir en el lugar, funcionando como un bar y lugar de encuentro entre vecina/os.



camino a la escuela, en el monte, en la laguna... (GANDULFO, 2007). Hoy observamos a esta/os niña/os investigadora/es interesada/os por la consulta que realizaron en su paraje, alguna/os de ella/os pensaban que no podía ser cierto lo que estaban escuchando, que efectivamente mucha/os pobladora/es declarasen que hablaban guaraní. Niña/os, que cuando fue necesario, para seguir participando en el proyecto de investigación, levantaban sus manos identificándose como hablantes de guaraní o que podrían entender lo suficiente para comprender a la/os pobladora/es en el caso que en las entrevistas se dirigieran a ella/os en guaraní.

En este sentido, cobra relevancia y pertinencia volver a plantear que la práctica de la prohibición de uso del guaraní ha sido y está centralmente dirigida a la/os niña/os, sobre todo si recordamos que han sido la/os niña/os quienes han procurado aprender guaraní a pesar de todo. Parece cobrar mayor sentido aún las muchas veces que encontramos a adulta/os experimentando una emoción muy grande al recordar momentos de su infancia donde el guaraní tuvo lugar. Traigo un texto de nuestra compañera Marta, escrito en el marco de la investigación donde participaron las niñas censistas, en el que nos muestra la nostalgia por el guaraní en una infancia donde a pesar de la “prohibición” el guaraní estuvo presente:

Guaraní: palabra temida y anhelada, hoy el torbellino de tu encanto, me arrastra, me envuelve, por fin llegué a la edad tan esperada, no tenía conciencia de tanta espera, por fin soy “una mayor” que puede hablarlo y disfrutarlo. ¿Sera porque estaba prohibido? ¿Cómo será mi vida ahora que rozo tu dulzura? Ya no está la niña que se escondía para escucharlo. ¿Se perderá el misterio, el encanto, la seducción...? (RODRÍGUEZ, 2003. Epígrafe del libro “Entiendo pero no hablo”, GANDULFO, 2007, p. 11).

Entonces, parece lógico que en esta línea de interpretación que propongo, esta investigadora adulta no haya podido “ver/escuchar” hasta ahora a esta/os pobladora/es que sí se presentan como hablantes de guaraní a la/os niña/os. La

investigadora proviene de la Universidad que representa un *status* social en el que el guaraní no debería tener lugar, una “porteña” que habla un castellano considerado “mejor” que el castellano correntino. Cobra sentido pensar que solo puede ver a esta/os pobladora/es, cuando se presentan como hablantes de guaraní, a través de la/os niña/os.

Es posible plantear entonces que habría una parte de la población del paraje rural que no se definiría como habíamos establecido en el “Entiendo pero no hablo” (GANDULFO, 2007). Ahora empieza, reflexividad mediante, a aparecer/presentarse un nuevo grupo social que serían hablantes de guaraní en Corrientes, a quiénes podemos empezar a visualizar como hablantes de guaraní en donde la prohibición de uso de la lengua nativa no estaría tan presente o no estaría explícitamente presente, o quiénes no participarían de prácticas prohibitivas respecto del uso de la lengua. Esta población también comienza a presentarse de este modo frente a niña/os que hacen entrevistas en situación de trabajo escolar.

La escuela puede pensarse como una institución reguladora de ideologías lingüísticas, en este caso del discurso de la prohibición del guaraní. Ideología que promueve los usos “correctos” de la lengua castellana en primer lugar, y corrige los usos “indebidos” del guaraní en la escolarización de la/os niña/os. En este caso, a través de esta actividad de investigación que es a la vez escolar, contribuye en alguna medida en cierta “habilitación” de que se pronuncie, en voz alta y en una situación legitimada, la pregunta sobre los usos del guaraní en la zona.

La/os niña/os en su doble posición de alumna/os e investigadora/es han interpelado a la/os adulta/os de su comunidad. Han contribuido a producir conocimiento que de otro modo no habíamos podido producir hasta el momento. Antes, según los relatos de la/os adulta/os, cuando fueron niña/os han deseado, usado, y aprendido guaraní como pudieron a pesar de la prohibición, a pesar de los padres y la/os maestra/os que pretendían que ella/os no usaran el guaraní para hablar un “mejor castellano”. Ahora, la/os niña/os se encuentran con adulta/os que

han aprendido el guaraní en sus casas, con sus abuela/os, padres y vecina/os, que no reponen en las entrevistas ninguna mención a alguna practica de prohibición ni discursiva ni pragmática.

En otro trabajo propuse que esta/os niña/os con su accionar y participación en el proyecto de investigación han sido agentes o productores de política lingüística en su escuela y en su paraje rural (GANDULFO, 2015). Así como propone Milstein (2008, p. 12), la participación de la/os niña/os “redefinió el papel que desempeñaban toda/os” y, en este caso, transformó ciertas regulaciones acerca de los usos adecuados de las lenguas, así como los tópicos de las practicas discursivas que se debían tener entre adulta/os y niña/os. La/os niña/os en situación de entrevista han puesto en evidencia una porción de la población que se define como hablante de guaraní, que declara que usa el guaraní en sus intercambios cotidianos entre los miembros de la familia.

## **Reflexiones finales**

Para cerrar este capítulo, quiero volver a la experiencia del “asombro” que se convirtió en una guía para el análisis. Muchas veces las risas o preocupaciones o también las descolocaciones o no saber qué hacer en determinados momentos, los silencios... expresaron los asombros, tanto míos como de la/os maestra/os, de la/os pobladora/es y de la/os niña/os. Advertí que podía ser un camino por donde podíamos andar... ¿por qué el asombro? ¿Había allí algo que no debía ser de ese modo? o ¿qué se estaba produciendo de un modo distinto o nuevo esta vez? O, al final, era algo que imaginábamos o deseábamos, pero ¿no podíamos creer que ocurriera? Cualquiera de estas alternativas nos llevó a descubrir aspectos de la situación sociolingüística del paraje que no considerábamos posible cuando iniciamos la investigación: la/os niña/os identificándose como hablantes de guaraní para participar en la investigación, los resultados que habíamos podido producir a partir de las entrevistas de la/os niña/os, los aprendizajes que

toda/os y en particular la/os niña/os habían realizado, y tantos otros aspectos de nuestro proceso.

Intentamos mostrar cómo la participación de la/os niña/os en la investigación se vuelve clave para la producción de conocimiento original y lo que es más revelador, inaccesible hasta el momento para la investigadora adulta que ha colaborado con la/os niña/os en este trabajo. ¿Quién colabora con quién? Tal vez sea más pertinente hablar de un trabajo de producción colectiva, en el que alguna/os de nosotra/os colocamos intereses de investigación académica. La/os maestra/os también tenían intereses pedagógicos en este proyecto, la/os niña/os mostraron un entusiasmo que indicaba su interés en participar, tal vez la posición de interpelación en la que se pusieron respondiera a intereses no explicitados -o no conscientes- pero presentes en su accionar. También el hecho de participar en este proyecto nos provocó a toda/os nuevos interrogantes y deseos de sostener este tipo de procesos. La investigación en colaboración responde a múltiples intereses de toda/os la/os que participan. No todos son intereses de investigación o quizá es más claro decir que no toda/os consideran la investigación exclusivamente en términos académicos. Sin embargo, hubo un gran interés respecto a sistematizar el conocimiento y darlo a conocer. Creemos entonces que en la medida en que toda/os sienten que de algún modo sus intereses son considerados en el proyecto, entonces la participación se hace con compromiso sostenido, incluso cuando la/os niña/os terminan la escuela primaria, o la directora se traslada a otra escuela.

La participación de la/os niña/os mostró que su presencia fue clave para el avance de conocimiento al cual nos estamos acercando a partir del desarrollo de este estudio en colaboración. Ella/os concluyeron que la/os pobladora/es de su paraje “hablan poco, saben mucho”, tal vez plantean la idea de que hablar poco puede pensarse como “usar poco” el guaraní, usar menos de lo que podrían, ya que podrían hablar más guaraní porque saben mucho. La/os niña/os interpelan a la/os adulta/os con los resultados de esta investigación, les plantean interrogantes de este tipo: ¿por qué usan menos el

guaraní de lo que podrían?, ¿por qué no nos hablan en guaraní? La entrevista se convirtió en un evento de habla que subvirtió la hegemonía comunicativa (BRIGGS, 1986) o las normas comunicativas establecidas por el discurso de la prohibición del guaraní, produciéndose un nuevo contexto comunicativo que puso en evidencia la norma en el mismo movimiento que la puso en cuestión.

La/os niña/os en posición de investigadora/es nativa/os y alumna/os de la escuela han producido conocimiento sobre su comunidad poniendo de manifiesto una importante cantidad de hablantes de guaraní hasta el momento inadvertido, sin dudas para la investigadora, pero también para la/os propia/os niña/os, maestra/os y pobladora/es del paraje. La perspectiva de la/os propia/os pobladora/es (niña/os y adulta/os) se transformó en el mismo proceso. Se podría decir que se desplazó desde una perspectiva *emic* en la cual no se advertía la situación de hablantes de guaraní de mucha/os de la/os pobladora/es, a una perspectiva *etic* producida por la posición de investigación de la/os niña/os pobladora/es del paraje, a partir de la cual pudieron dar cuenta de que la/os pobladora/es “hablan poco guaraní pero saben mucho”. Es en este sentido que postulo desde mi posición como investigadora adulta que la/os niña/os fueron agentes de política lingüística, al ser protagonistas de provocar lo que llamamos un proceso de emergencia del bilingüismo. Emergencia en términos personales al adquirir una nueva percepción de sí misma/os como hablantes de guaraní; así como en términos colectivos, ya que plantearon que en su gran mayoría las familias de la comunidad son bilingües.

Realizar esta investigación con un equipo de investigación formado también por niña/os y maestra/os nos permite reflexionar acerca de la idea de “la perspectiva de los actores” que intentamos reconstruir en etnografía. Ahora bien, si bien dicha perspectiva se va construyendo a la largo de la investigación, aquí nos interpela el hecho que sean la/os niña/os quienes también participan en la construcción de una perspectiva sobre su propia comunidad. Esta participación nos muestra que la relación entre el/la que investiga y el sujeto de interlocución es idiosincrática, es decir única y con

características situacionales, y ese vínculo determina el conocimiento que se produce. La/os investigadora/es pueden ser a la vez sujetos de interlocución en el estudio. El binomio *emic-etic* puede pensarse como un *continuum* entre dos polos ideales. En este caso, los resultados que produjimos nos mostraron que las perspectivas de la/os participantes son situacionales y dinámicas, se transforman a medida que el proceso de investigación avanza. Inicialmente una perspectiva *emic* bastante generalizada de maestra/os y niña/os suponía que en el paraje “ya no se hablaba guaraní”. A medida que nos asombrábamos descubriendo como investigadora/es –perspectiva *etic*– cómo el guaraní estaba presente más de lo que imaginábamos o podíamos concebir, la mirada de la/os maestra/os, niña/os y adulta/os del paraje iba cambiando. La/os niña/os concluyeron que la/os pobladora/es del paraje si bien “hablan poco guaraní, saben mucho” cuestión que no era evidente para ella/os cuando iniciamos la investigación.

## Referencias

BOIDIN, C. Textos de la modernidad política en guaraní (1810-1813). **Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana**, v. 4, n. 2, 2014.

BRIGGS, C. **Learning how to ask**. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science Research. Cambridge University Press, 1986.

CERNO, L. Guaraní y castellano en una comunidad rural de la provincia de Corrientes. Una aproximación etnográfica. **Comunicaciones Científicas y Tecnológicas**. Resistencia, Chaco, Instituto de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, 2004.

CERNO, L. Análisis de alternancia de código y estructuras retóricas en sermones eclesiásticos dados en zona de contacto lingüístico guaraní-castellano en la provincia de Corrientes. *In*: Congreso de

Lenguas del MERCOSUR, 4., Resistencia, Chaco, Agosto 2005. **Anais** [...]. Resistencia, Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, 2005.

CERNO, L. Aspects of Dialectal Diversification of Guaraní in Paraguay and Corrientes: Contact between Two Given Languages in Different Settings. *In*: ESTIGARRIBIA, B.; PINTA, J. (Eds.) **Guaraní Linguistics in the 21st Century**. Leiden: Koninklijke Brill NV, 2017.

CERNO, L. *et al.* El guaraní en la escuela: el caso de una escuela rural en la provincia de Corrientes. **Actas del III Congreso de lenguas del Mercosur**, 20 al 23 de agosto, Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia, Chaco, 2003.

CONDE, M. F.; GANDULFO, C. Nuevos usos y significaciones del guaraní en un proyecto de elaboración de materiales didácticos en Corrientes. **Revista La Rivada**, v. 6 n. 10, p. 15-31, 2018.

DACUNDA, M. M. **La Escuela Sumergiendo la Cultura Autóctona**. Dificultades en el aprendizaje de niños guaraní parlantes en escuelas rurales de la provincia de Corrientes. Remedios de Escalada: Edunla Cooperativa, 2006.

DOMÍNGUEZ, S., *et al.* Texto para dramatización: ¿Usamos el guaraní?. *In*: **Con nuestra voz cantamos**. Escritos plurilingües de docentes, alumnxs, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

FAGUA, D. Diagnóstico sociolingüístico del sector de Los Lagos, municipio de Leticia. **Forma y Función**, n. 13, p. 197-209, 2000.

GANDULFO, C. **Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural**: usos y significaciones. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

GANDULFO, C. ¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe para niños correntinos. *In*: SERRUDO; A. HIRSCH, S. (Eds.). **La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina**: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2010.

GANDULFO, C. "Guaraní sí, castellano más o menos". Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. **Spanish in context**. Nuevos contextos, nuevas aproximaciones. v. 9, n. 2, p. 315-338, 2012.

GANDULFO, C. Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestras en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23 n. 96, 2015.

GANDULFO, C. "Hablan poco guaraní, saben mucho." Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. **Signo y Seña**, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, n. 29, junio, p. 79-102, 2016.

GANDULFO, C.; CONDE, F. El discurso de la prohibición del guaraní en la historia institucional de una escuela rural de Corrientes: tensiones y contradicciones en la memoria de los protagonistas. **Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación**, Facultad de Humanidades, UNNE, año 6, n. 7, p. 5-35, 2015.

GANDULFO, C.; MIRANDA, M.; INSAURRALDE, L. La investigación como estrategia didáctica. **Revista Novedades Educativas**, año 26, n. 281, mayo 2014.

GANDULFO, C.; RODRÍGUEZ, M.; SOTO, O. Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní-castellano en Corrientes. In: UNAMUNO, V.; MALDONADO, A. (Coords.) **Prácticas y repertorios plurilingües en la Argentina**. Barcelona: Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP), Universitat Autònoma de Barcelona, 2012.

GANDULFO, C. *et al.* El guaraní correntino. In: LAZZARI, A.; HIRSCH, S. (Eds.) **Quichua y Guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero Corrientes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016. Fascículo 15. Colección Pueblos Indígenas en la Argentina: historias, culturas, lenguas y educación.



GANDULFO, C. **“Había sido que soy bilingüe”**. Agenciamientos lingüísticos y políticas del lenguaje en territorios bilingües guaraní – castellano en Corrientes, Argentina. 2020 Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2020.

GÓMEZ RENDÓN, J. **Vitalidad de la lengua Awapit en las provincias de Carchi, Esmeraldas e Imbabura**. Informe Sociolingüístico del Proyecto “Diagnóstico y documentación sociolingüística de la lengua Awapit en puntos focales de las provincias de Esmeraldas, Carchi e Imbabura”. Quito: Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, 2010.

GONZÁLEZ SANDOVAL, G. **Las transferencias del guaraní en escuelas rurales de Corrientes**. Hacia una didáctica del contacto de lenguas. 2005. Maestría (Enseñanza de Lengua y la Literatura) – Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, 2005.

GUBER, R. (Comp.). **Prácticas Etnográficas**. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014.

HECHT, A. C. Un diagnóstico sociolingüístico sobre el toba y el español desde las perspectivas de los niños/as de un barrio toba en Buenos Aires [en línea]. *In: Jornadas de Filología y Lingüística, Memoria Académica*, 5., La Plata, Argentina, 2012. **Anais** [...]. La Plata, Argentina, 2012. Disponible em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3784/ev.3784.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3784/ev.3784.pdf). Último acceso: 25/04/2020.

MILSTEIN, D. Niños y niñas que enseñan: el grito de justicia. **Medio Ambiente y Urbanización**, v. 69, n. 1, p. 5-20, nov. 2008.

MILSTEIN, D.; CLEMENTE, Á.; GUERRERO, A. L. Collaboration in Educational Ethnography in Latin America. *In: Oxford Research Encyclopedia, Education*. USA: Oxford University Press, 2019.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

RODRÍGUEZ, M.; SOTO, O. "EL MBOJERE": intercomunicación bilingüe guaraní – castellano en el aula. *In: Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, 6., 27, 28 y 29 de junio de 2007, Salta. **Anais** [...]. Salta, 2007.

SYMEONIDIS, H. La actitud de los hablantes bilingües guaraní-castellano en la zona guaraníca del territorio argentino hacia la política lingüística de la Argentina. *In: SÜSELBECK, K.; MÜHLSCHLEGEL, U.; MASSON, P. (Eds.). Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Madrid: Iberoamericana, 2008. p. 187-200, 2008.

UNAMUNO, V. Los hacedores de la eib: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde la aulas bilingües del chaco. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23 n. 96, 2015.

VÁZQUEZ MEDINA, J. A.; VIGIL OLIVEROS, N. **Diagnóstico sociocultural y lingüístico del Distrito de Jesús Nazareno, Ayacucho, Perú**. Lima: Tarea de Asociación de Publicaciones Educativas, 2010.

VIGIL OLIVEROS, N. Diagnóstico sociolingüístico participativo del barrio Toba/Qom las Malvinas de La Plata. **Lengua y migración / Language and Migration**, v. 10, n. 2, p. 107-135, 2018.

WILDE, G. ¿Segregación o asimilación? La política indiana en América Meridional a fines del período colonial. **Revista de Indias**, v. LIX, n. 217, 1999.

WOOLARD, K.; SCHIEFFELIN, B. Language Ideology. **Annual Review of Anthropology**, v. 23, p. 55-82, 1994.

YAUSAZ, F. Tejiendo diálogos en guaraní y castellano. La experiencia de una maestra rural correntina. **Revista Novedades Educativas**, n. 186, junio. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 2006.

ZAVALA, V. *et al.* **Qichwasimirayku**. Batallas por el quechua. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014.



# Segunda Parte



## Capítulo 4

### Sentidos y lógicas sobre la alimentación en una investigación con niñas/os de una escuela bonaerense <sup>1 2</sup>

Silvina Fernández

#### Introducción

En este trabajo, recupero la experiencia de elaboración de una encuesta sobre alimentación escolar con niñas/os de una escuela primaria estatal de Gregorio de Laferrere, La Matanza (Buenos Aires, Argentina). Tal como evidenciaré a lo largo del capítulo, la interlocución con las/os niñas/os durante el proceso de construcción del cuestionario para la encuesta, posibilitó la producción de conocimiento sobre el fenómeno de la alimentación escolar, a la vez que me permitió advertir y reconstruir algunas lógicas presentes en el ámbito escolar que buscan explicar y abordar la alimentación en este espacio particular.

La experiencia a analizar se encuadra en un trabajo de investigación más amplio (FERNÁNDEZ, 2018) cuyo foco fue abordar el funcionamiento de los comedores escolares, atendiendo particularmente al trabajo desplegado por el cocinero y las/os auxiliares de servicio, responsables concretos del sostenimiento de este espacio escolar.

En Argentina, los comedores escolares son espacios en los que se brinda una comida diaria (en general el almuerzo) a las/os alumnas/os de las escuelas. La organización de los comedores escolares varía de

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/9786558693604141166>

<sup>2</sup> Una primera versión de este trabajo fue presentada en el IV Simpósio Internacional Encontros etnográficos com crianças, adolescentes e jovens em contextos educativos (2016, Foz do Iguaçu, Brasil). Dicho trabajo, titulado “*Me gusta jugar a la investigadora*”. *Dificultades en la construcción de conocimiento en colaboración con niñas en escuelas*, cuya autoría comparto con Analía Meo, ha sido un apoyo sustancial para el desarrollo de este capítulo.

acuerdo con los municipios y/o provincias. En algunos casos, el servicio se encuentra tercerizado y se ocupan, de la realización de los alimentos e incluso de servirlos, empresas contratadas para tal fin. En otros casos, su administración depende de las escuelas, quienes con fondos estatales (para el caso de las escuelas públicas) o particulares (para el caso de las privadas) destinan recursos humanos y organizativos para su materialización. En el caso de la escuela estudiada, como en la mayoría del municipio de La Matanza, el comedor funciona con fondos que destina el Consejo Escolar, organismo que contrata a proveedores de alimentos que llevan mercadería a las escuelas. Allí un/a cocinero/a y un/a auxiliar de cocina (miembros de la escuela) se ocupan de preparar las comidas. Las/os niñas/os que asisten deben, al inicio del ciclo lectivo, solicitar cupo para poder asistir al comedor.

Una de las primeras ideas desde las cuales me aproximaba al tema, consistía en comprender al comedor escolar como un *locus* en el cual se producían múltiples interrelaciones, prácticas y procesos que permitían estudiar alguna parte de la vida política escolar, atendiendo a la emergencia de actores poco estudiados por la investigación educativa (MILSTEIN Y FERNÁNDEZ, 2011; FERNÁNDEZ, 2019). Si bien el campo de la antropología y el campo de la sociología han estudiado de forma amplia y profunda el fenómeno alimentario en diversos grupos sociales, dando cuenta de su complejidad, en lo que respecta al campo educativo predominan aquellas investigaciones orientadas a comprender el fenómeno en clave nutricional, desde disciplinas referidas al campo de la salud. En este tipo de estudios, prevalece una perspectiva que analiza más los consumos de los sujetos y menos las dinámicas sociales que afectan los aspectos alimentarios. Mayormente los estudios parten de la preocupación por el *incremento de la obesidad* y los *problemas de salud*<sup>3</sup> que acarrearán el alto consumo de azúcares y grasas saturadas por parte de las/os niñas/os. Una particularidad en estos estudios, realizados en

---

<sup>3</sup> Utilizaré el formato de letra cursiva cada vez que recupere expresiones nativas.

diversos puntos de Argentina, es que algunos de ellos no necesariamente abordan el espacio escolar, sino el estado nutricional de “los escolares”<sup>4</sup>, es decir de las/os niñas/os que asisten a la escuela (TORRESANI, 2007; BONZI; BRAVO LUNA, 2008; CESANI *et al.*, 2010; BASSAN *et al.*, 2011; PADILLA, 2011; REVELLI *et al.*, 2011; TORRES, 2012). Aquellos estudios que, aún desde un enfoque nutricional, abordan la alimentación en la escuela, parten de analizar los menús de los comedores escolares, el aporte diario de proteínas y la consecuente contribución energética diaria (SÁNCHEZ *et al.*, 1999; BUAMDEN *et al.*, 2010).

El abordaje conceptual de estas investigaciones se distanciaba del modo en el que buscaba estudiar al comedor y a la alimentación en la escuela, con una visión más orientada a considerarlos en sus aspectos materiales, sociales y simbólicos. Si comprendía al fenómeno alimentario como un hecho social total (MAUSS, 1950), que posibilita dar cuenta de las diversas áreas de la cultura y tipos de instituciones que encuentran en él expresión simultánea y lo afectan de algún modo, la ingesta de los alimentos debía resituarse en el entramado relacional en el que acontece. Asimismo, en el acto de comer, el sujeto participa y se apropia de un sistema culinario particular del grupo social, que implica una visión del mundo, una trama de sentidos que se enseña, se aprende, se produce, reproduce y recrea (DIETLER, 1996, 2001; CLARK, 2001; WIESENER, 2001; BRAY, 2003; LE BRETON, 2009).

Además de considerar este enfoque conceptual, la investigación preveía el trabajo colaborativo con los diversos actores (LASSITER, 2005; UNAMUNO; PATIÑO, 2017), especialmente con niñas/os (GANDULFO, 2015, 2016; MILSTEIN, 2015; GUERRERO; MILSTEIN, 2017). Las/os niñas/os, aunque eran afectadas/os directamente por lo que acontecía alrededor del comedor escolar, en investigaciones anteriores sus perspectivas ingresaban superficialmente. En este estudio, la colaboración con

---

<sup>4</sup> El uso de las comillas estará destinado a recuperar dichos textuales de autores y/o personas con las que compartí el trabajo de campo.



las/os niñas/os partía por considerarlas/os interlocutores válidos en el estudio del fenómeno en cuestión. Pero también se preveía la posibilidad de que participaran en otras instancias de la investigación como la elaboración de trabajo de campo y el análisis de algunas de las producciones conjuntas. Poco después de comenzar el trabajo de campo se produjo la posibilidad de generar espacios con las/os niñas/os, alumnas/os de la escuela en la que realice la mayor parte de la indagación. Las/os niñas/os, de entre ocho y trece años, organizadas/os en diferentes grupos, colaboraron centralmente en la realización de trabajo de campo. Además de la creación del cuestionario para la encuesta a responder por el conjunto de las/os alumnas/os de la escuela y su posterior implementación, las/os niñas/os participaron de otras actividades como la toma de fotografías, la elaboración de preguntas para realizar entrevistas y la realización de entrevistas en sí. También compartí con las/os niñas/os algunos momentos analíticos, tales como la elaboración de collages a partir de las fotografías que habían tomado, y de una reunión en la que analizamos parte de los resultados de la encuesta referida anteriormente. Si bien estas actividades las realizamos con diferentes grupos, en este capítulo abordaré particularmente el trabajo en torno a la elaboración de la encuesta, la cual se desarrolló con las/os chicas/os de sexto grado.

Este trabajo se realizó en el marco de un Proyecto Escolar (en adelante PE) de cuya creación y puesta en marcha participé. Un mes después de iniciar las visitas a la escuela, fui convocada por los miembros del Equipo de Orientación Escolar (en adelante EOE), el equipo interdisciplinar encargado de “la atención, orientación y acompañamiento” para “promover la inclusión educativa a través del aprendizaje” de las/os alumnas/os (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019). Los miembros del EOE (una licenciada en psicopedagogía, una licenciada en psicología y un trabajador social) tenían una propuesta para realizarme. Algunos días atrás un grupo de personas de la escuela conformado por el director, la psicóloga del EOE y la bibliotecaria, habían asistido a

una reunión convocada por el Área de Salud Escolar del Municipio de La Matanza y miembros del Consejo Escolar. En aquella reunión, tal como relató la psicóloga, profesionales de salud y educación habían presentado datos estadísticos, producidos a partir de los controles realizados a las/os niñas/os en el marco del Programa de Salud Escolar Nacional (PROSANE)<sup>5</sup>. La medición de la talla y el peso de las/os niñas/os del Municipio de La Matanza habían arrojado, según aquellos datos, un aumento del 8% de la obesidad, como también el incremento del sobrepeso, al ser comparados con los del año anterior. Correlacionaron estos datos con porcentajes a nivel mundial, de América Latina, de Argentina, y finalmente, de la provincia de Buenos Aires. En todos los casos los números acerca del sobrepeso y la obesidad habían ascendido. Además, fueron presentadas una serie de diapositivas, a las que posteriormente tuve acceso, en las que se detallaban datos producidos a partir de una serie de encuestas realizadas a alumnas/os y docentes, sobre lo que denominaban “Hábitos saludables”. Las preguntas indagaban si desayunaban o no, lo que consumían en dicha comida, como también si realizaban deportes y/o actividad física. Luego, apoyadas/os en las diapositivas, las/os profesionales que coordinaban la reunión explicitaron las nociones de educación para la salud, de hábitos saludables, y enfatizaron la importancia del trabajo de las escuelas y sus docentes en la promoción de la salud. En este sentido, se les solicitó a las/os representantes de las distintas escuelas allí presentes, que elaboraran y trabajaran en sus instituciones proyectos escolares para la promoción de hábitos saludables. Para ello fui convocada por los miembros del EOE: querían que participara en la elaboración de dicho proyecto.

---

<sup>5</sup> El PROSANE se inscribe en las estrategias de atención primaria de la salud. Concretamente el programa consiste en la asistencia de equipos de salud a las escuelas estatales, para realizar control médico y odontológico, medición de peso y altura a las/os alumnas/os del primero y último grado. Para mayor información remitirse a: <http://www.msal.gob.ar/index.php/programas-y-planos/229-programa-de-sanidad-escolar>.

Como adelanté, en este capítulo describiré la experiencia de trabajo con las/os niñas/os y el modo en el que esto posibilitó la construcción de conocimiento alrededor de la alimentación en la escuela. Para ello comenzaré reconstruyendo el contexto de producción del PE, en el cual se encuadró el trabajo de investigación con las/os niñas/os. Seguidamente, describiré la puesta en marcha del PE y abordaré el análisis de las preguntas realizadas por algunas/os de las/os niñas/os con quienes trabajé, y los intercambios que se generaron a partir de las preguntas. Me detendré en el trabajo realizado por un grupo de niñas que, mientras realizábamos el cuestionario de la encuesta y por iniciativa propia, decidieron entrevistar a las/os auxiliares de servicio, personal a cargo de la limpieza y del funcionamiento del comedor. Tanto las entrevistas realizadas por las niñas, como los interrogantes producidos por el grupo más amplio de niñas/os, posibilitaron plantear de forma rica y pertinente la temática que estudiábamos, tensionando el planteo que sostenía el PE. Por último y a modo de conclusión, planteare la relevancia de incorporar las perspectivas de las/os niñas/os en el estudio de la temática aludiendo al histórico binomio *emic-etic* y las limitaciones que en este caso hubiera producido no poner el dialogo las diversas perspectivas en juego, subsumiendo particularmente las de las/os niñas/os.

### **El barrio, la escuela y el Proyecto Escolar**

La escuela en la que desarrollamos la experiencia que recupero en este trabajo, se encuentra emplazada en la localidad de Gregorio de Laferrere, una de las más importantes del Municipio de La Matanza. Se ubica en una zona conocida como Altos de Laferrere y se encuentra aproximadamente a diez cuadras del casco céntrico de la localidad. La escuela cuenta con casi sesenta años de existencia y recibe a poco más de 400 alumnas/os, entre sus dos turnos (mañana y tarde). Entre directivas/os, docentes y personal auxiliar de servicio, trabajan allí alrededor de treinta personas. La mayoría de las/os niñas/os que asisten a esta escuela residen en el barrio “Juan

Domingo Perón”, más popularmente conocido como “La Palangana”<sup>6</sup>. Este barrio nació a partir de una toma de terrenos fiscales realizada entre los años 2001-2002, en el contexto de fuerte crisis económica y social que atravesaba al país en dicho periodo. En La Matanza, por tratarse de una zona de fábricas en las que se produjeron muchos despidos y cierre de industrias, la situación del país afectó gravemente a sus pobladores. Muchas/os de las/os trabajadoras/es desocupadas/os y personas empobrecidas que vivían en Laferrere y en sus alrededores, tomaron una serie de terrenos cercanos a la escuela y comenzaron a construir sus viviendas. Según algunas/os docentes y directivas/os de la escuela, la toma de terrenos trajo aparejado *un cambio en la matrícula*. Por la cantidad de personas que llegaron tras la toma, la escuela al ser la más cercana al lugar comenzó a recibir niñas/os que vivían allí. El *cambio de matrícula* era una expresión para referir a la población de la escuela, alumnas/os cuyas familias tendrían dificultades socioeconómicas y que se encontrarían atravesadas/os por diversas problemáticas sociales.

Es justamente en este contexto en el que se establece la toma de terrenos, que en la escuela comenzó a funcionar el comedor escolar. Según los relatos que reconstruyen aquel momento de la creación, la entonces directora impulsó la instalación del comedor por la *necesidad* de la población que asistía a la escuela. Antes del comedor la escuela contaba con *desayuno reforzado*, el cual consistía en dar esta comida o la merienda y, poco después, algo más para comer como pizzas o panchos. Tras sucesivos reclamos de la entonces directora a las autoridades del Consejo Escolar, notas y reuniones mediante, el comedor escolar fue un hecho. Según narraron algunas/os maestras/os,

---

<sup>6</sup> El municipio de La Matanza es el segundo distrito más densamente poblado de la Argentina, contabilizando un total de 1.775.816 habitantes de los cuales 175.670 residen en la localidad de Gregorio de Laferrere, según los datos del último Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010. La zona en la que se localiza el barrio se encuentra expuesta a recurrentes inundaciones causadas por lluvias y el consecuente crecimiento del Arroyo Don Mario, nacido del Río Matanza-Riachuelo muy próximo a la zona. Por ello las/os vecinas/os de la zona lo han bautizado.

la puesta en funcionamiento del comedor no contó con el apoyo de todas/os los miembros de la escuela. Varias/os docentes expresaban disconformidad con la instalación de este espacio que sumaría tareas a la institución y a sus trabajadoras/es. Pese a que hace más de quince años el comedor está funcionando, algo de ese malestar inicial se sostiene. Cuando los miembros del EOE me convocaron a la reunión para proponerme que participara de la formulación del PE sobre hábitos saludables, Claudia<sup>7</sup>, la psicóloga del EOE, expresó que el pedido del Consejo Escolar y del Equipo de Salud Escolar del Municipio les proporcionó “alivio” y pensaron que era una forma posible de que pudiera comenzar a investigar mi tema de interés<sup>8</sup>. Claudia comentó que el comedor *es un tema del que nadie quiere hablar*, por eso ante el planteo de mi tema de investigación, ella y el resto de los integrantes del EOE pensaron “uhhhhh ¡qué problema!”. Tal como expresó, era un aspecto más que se les sumaba al hecho de tener que trabajar siempre con las incomodidades de la escuela: *las dificultades de aprendizaje, las familias con niveles altos de conflictividad, las situaciones de abuso o de maltrato*. Estos enunciados eran coherentes con los de otras/os actrices y actores escolares, tal como algunas/os docentes y el director, quienes señalaban que el comedor era un *problema*. Para el director el aspecto problemático se asentaba en lo que llamó una “mala administración del recurso”, y responsabilizaba cocinero y a las/os auxiliares de servicio involucradas/os en esta tarea; consideraba que no contaban con suficiente capacitación y que la comida que elaboraban no era buena. Varias/os docentes decían que las porciones eran pequeñas, que la comida era fea; algunas/os incluso iban más allá y

---

<sup>7</sup> Todos los nombres propios utilizados en este trabajo son ficticios.

<sup>8</sup> En este punto cabe destacar que, si bien mi relación con las personas de la escuela era reciente, yo integraba un grupo de investigadoras que había trabajado en la escuela previamente, en el marco de otro proyecto de investigación. A la vez, me desempeñaba como docente en la Universidad Nacional de La Matanza, casa de altos estudios del municipio, aspecto que también avaló mi participación en la red de instituciones de salud y educación de la cual varias de las personas de la escuela eran parte. En poco tiempo construí vínculo con las mismas, particularmente con las/os profesionales del EOE. Estos diferentes elementos daban marco al interés en que pudiera investigar en su escuela.

afirmaban que era “una porquería”. Por eso, para Claudia, el pedido de la elaboración de un PE para la promoción de hábitos saludables me permitiría comenzar a investigar la temática en la escuela sin generar la incomodidad que implicaba el comedor y la comida de la escuela.

En la primera reunión, en la que me invitaron a colaborar con el PE, las/os profesionales del EOE me transmitieron la idea que había propuesto el director: realizar una encuesta sobre alimentación para aplicar a las/os niñas/os, trabajando en la elaboración del cuestionario con el grupo de alumnas/os de sexto grado del turno mañana y uno de sus maestros. Tanto el director como Claudia consideraban que la encuesta permitiría articular el PE con contenidos curriculares: mientras abordábamos con las/os niñas/os aspectos relacionados a la alimentación, el maestro podría vincularlos con contenidos curriculares de ciencias naturales; también podrían trabajar contenidos de matemática al sistematizar los resultados de la encuesta. En este sentido, la elección del grupo se debía a las posibilidades que brindaban los contenidos curriculares que debía trabajar sexto grado. La elección del docente se correspondía con lo que definían como la buena predisposición que solía tener para este tipo de trabajos en proyectos. Para Claudia y el director, el planteo del PE en estos términos les permitiría anticiparse al malestar que podría generar en el docente una propuesta de este estilo cuando el año ya había iniciado y las planificaciones estaban armadas.

### **Elaborando la encuesta con las/os niñas/os**

Si bien una encuesta podía no ser la estrategia más conveniente en el marco de una investigación etnográfica, me resultaban sugerente las posibilidades que el PE abría para conocer, dialogar y trabajar con un grupo de niñas/os y su maestro. El antecedente del trabajo realizado por Carolina Gandulfo (2007) en el que un grupo de niñas realizaron un censo lingüístico a sus compañeras/os de la escuela, me permitía ser optimista respecto a la elaboración de una encuesta. Aunque no se trataba exactamente

de la misma herramienta, consideré que la elaboración de una herramienta tal como el cuestionario de una encuesta, podría abrir un abanico en relación al trabajo de campo con niñas/os. Así fue que, con entusiasmo, propuse trabajar en dos o tres encuentros en el entrenamiento de las/os chicas/os, abordando ideas generales sobre el trabajo de investigar y algunas de sus herramientas; en particular propuse analizar el modo y la utilidad de las encuestas, para luego elaborar con ellas/os las preguntas y discutir la forma en el que implementaríamos la encuesta en la escuela.

Durante un mes nos ocupamos, junto a las/os integrantes del EOE, de la escritura del PE, y mantuve dos reuniones con el maestro del grupo. En esos encuentros fuimos dialogando sobre posibles actividades, yo propuse algunas y a partir de ello el maestro realizaba aportes. Tras ese periodo, me reuní por primera vez con las/os chicas/os. El grupo de sexto grado del turno mañana estaba conformado por veinte chicas/os de entre once y trece años. Si bien ese era el número total, la asistencia era fluctuante, y en el aula solían no más de quince chicas/os. Era un grupo considerado “tranquilo” por sus docentes, aunque estaban un poco “dispersos” por las actividades que implicaba el último grado del nivel primario: el campamento, la elección y el posterior uso de la campera distintiva de ese grupo de egresadas/os, entre otras.

En el primer encuentro de presentación, al que también asistieron las/os integrantes del EOE, me presenté como investigadora y les propuse a las/os chicas/os conversar sobre lo que ellas/os consideraban qué era investigar. Luego les conté cómo había nacido esta idea de trabajar con ellas/os, remitiéndome al problema planteado por las/os especialistas de salud y educación en aquella reunión. Explicué que estas personas señalaban como problemático el aumento anual del 8% del sobrepeso entre las/os niñas/os de La Matanza, y que la idea de este proyecto en la escuela era para preguntarnos de qué se trataba “ese problema”. Explicite que, para ello, con el docente y las/os integrantes del EOE, habíamos pensado en realizar, junto a ellas/os, una encuesta para que implementáramos al resto de las/os alumnas/os de la escuela. Les pregunté si sabían qué

era una encuesta y ante la negativa de la mayoría expliqué de qué se trataba y para qué se utilizaba, además expuse sus diferencias con otras estrategias metodológicas como las entrevistas. La conversación se fue relajando y las/os chicas/os fueron participando cada vez más, respondiendo a las preguntas que realizaba o dando ejemplos sobre lo que iba diciendo.

En el segundo encuentro con las/os chicas/os, la actividad principal giró en torno a la realización de una “encuesta de prueba” que organizamos con el maestro del grupo. A propuesta de él, la encuesta no fue sobre el tema de la alimentación, sino sobre lo que denominamos *uso del tiempo libre*, pues según su visión realizar una encuesta sobre el mismo tópico podría influenciar las posibles preguntas que las/os niñas/os realizarían posteriormente. De este modo, la *encuesta de prueba* versaba sobre las actividades que las/os niñas/os hacían más allá de la escuela. Las/os niñas/os respondieron la encuesta, mientras me hacían preguntas que yo socializaba con el resto del grupo para que entre todas/os aportaran a mejorarla. Sus interrogantes posibilitaron realizar aclaraciones pertinentes sobre la herramienta en sí, como el uso del salto de pregunta ante determinadas elecciones, pero también sobre el contenido. Tras responder el cuestionario realizaron aportes sobre posibles preguntas que podrían incluirse, con ítems sobre el tiempo libre que allí no se habían abordado, como “dormir la siesta”, “usar facebook” u otras redes sociales. El timbre del recreo marcó el fin de la actividad y las/os chicas/os salieron al recreo.

### **Las entrevistas de las chicas**

Para el tercer encuentro con las/os chicas/os de sexto grado la idea era comenzar a trabajar en la encuesta. La propuesta para ese encuentro era que las/os chicas/os compartieran aquello que sabían sobre la alimentación en el espacio escolar, para que después cada una/o armara posibles preguntas para integrar al cuestionario. Durante la conversación fueron aportando información sobre los espacios y momentos en los que se comía en la escuela: el desayuno

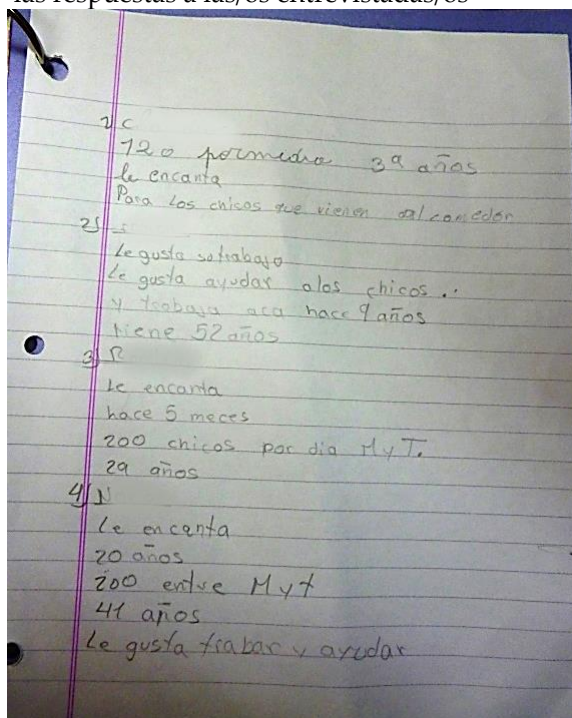


en el aula, los recreos y las compras en el kiosco ubicado allí adentro; también contaron que muchas veces traían comida o golosinas de “afuera de la escuela” que compraban en negocios de la zona. Agregaron que ellas/os mismas/os vendían tortas que cocinaban familiares en sus casas para que puedan juntar dinero para los camperas distintivas de egresados, que pronto tendrían que pagar. También nombraron el comedor, ante lo cual planteé como interrogante la cantidad de chicas/os que asistían; ante la duda generalizada dos de ellas/os, Víctor y Rubí, se ofrecieron para ir a preguntarle al cocinero. Al volver Víctor transmitió que la respuesta del cocinero fue “cuatrocientos chicos”. La respuesta del cocinero me resultó extraña, pues esa era la matrícula total de la escuela. Al expresar mi inquietud el docente dijo que tal vez esa respuesta refería a todas/os las/os niñas/os que realizan alguna comida en la escuela, ya sea el desayuno, el almuerzo en el comedor, o la merienda. Ante esta duda acordamos también consultar al director.

Cuando sonó el timbre para salir al recreo Rubí y dos chicas más, Amanda y Brenda, se acercaron a mí, querían que le preste la cámara de sacar fotos porque – tal como planteó Rubí – querían entrevistar “a todos los porteros”, denominación habitual que recibían las/os auxiliares de servicio. En sus manos Rubí tenía un papel en el que había registrado la respuesta del cocinero “comen 400 chicos”, mostrando eso me contó que querían hacerle “más preguntas” y sacar una foto, para ponerla al lado de las respuestas. Entonces les di la cámara y muy brevemente les dije cómo debían usarla. Las tres chicas salieron corriendo. Al finalizar el recreo ingresan al aula corriendo y se acercan nuevamente para mostrarme lo que habían hecho: habían entrevistado a cuatro auxiliares y al director que justamente se encontraba en la cocina. A cada una/o le habían preguntado sus nombres, desde cuándo trabajaban en la escuela, las edades, si les gustaba su trabajo y qué era lo que más le gustaba de su trabajo. Estas preguntas no estaban escritas, pero ellas me las dijeron verbalmente mientras narraban sus actos. Amanda, quien tenía en sus manos la cámara de fotos me

mostraba la fotografía que había sacado a cada una/o de las/os auxiliares, Rubí explicaba que la foto iba “al lado” de las respuestas. La producción de las chicas me entusiasmó, les pedí que me explicaran cómo se habían organizado, entonces Rubí explicó que ella preguntaba, Brenda anotaba y Amanda sacaba la foto.

**Imagen 1** – Registro realizado por Brenda de las respuestas a las/os entrevistadas/os



Fuente: Registro de campo de la autora, junio 2015.

De forma autónoma, este grupo de chicas tomó la iniciativa de realizar las entrevistas al cocinero y a las/os auxiliares de servicio. Para ellas conocer sobre la alimentación de las/os chicas/os en la escuela implicaba entrevistarlas/os, y preguntarles por la cantidad de años en ese trabajo, si les gustaba realizarlo, y qué era lo que más les gustaba de él. Las preguntas realizadas por las chicas pusieron énfasis en la dimensión del trabajo del cocinero y las/os auxiliares,

aspecto no menor. Si bien la mayoría de las personas que interveníamos en el PE considerábamos la relevancia de este grupo de actores, por diversos motivos, no lo habíamos incorporado. Para algunas personas, como el director, el cocinero y las/os auxiliares eran parte de lo que consideraba el *problema del comedor*. Lo que detallaba como “falta de capacitación” e incluso el “mal carácter” del cocinero para recibir sugerencias en pro de la mejora del servicio, resultaban elementos que complejizaban el funcionamiento del comedor. Claudia del EOE compartía una lectura similar y comparaba las comidas elaboradas en otras escuelas de la zona con la de esta escuela. Sostenía que con el mismo presupuesto en otras instituciones la comida era mucho mejor, “variada” y “saludable”. Por su parte, el docente del grupo de sexto grado se había mostrado reticente a que trabajemos con las/os chicas/os sobre el comedor. Cuando expresé que el comedor sería un punto interesante a incluir en la encuesta, el docente respondió que, como “no todos los chicos iban al comedor”, las preguntas relativas a este espacio no podrían ser respondidas por el conjunto de las/os alumnas/os de la escuela. Además este docente, desaprobaba la comida de la escuela diciendo que era “fea” y solía hacer comentarios negativos sobre el cocinero y las/os auxiliares. Ese entramado que se tejía alrededor de lo que sucedía en el comedor y se vinculaba al trabajo del cocinero y las/os auxiliares limitaba las posibilidades de abordar el tema de la alimentación en la escuela. Por mi parte, en investigaciones previas, había trabajado y producido análisis en los que me apoyaba para considerar la incidencia en la vida escolar de las/os auxiliares de servicio. Mi interés por el comedor como una locación desde la cual podía dar cuenta de la configuración de las relaciones de poder que se entretejían dando forma a la vida política de las escuelas, había emergido de estudios en los que mostrábamos que las/os auxiliares de servicio, mediante su trabajo, lograban participar e incidir temáticas relevantes de la cotidianeidad escolar. Sin embargo, mi reciente ingreso al campo y las sucesivas advertencias sobre la sensibilidad en torno al tema del comedor escolar, me

imposibilitaban en ese momento plantear el problema incluyendo las perspectivas del cocinero y las/os auxiliares de servicio. A la vez, mi experiencia como docente me había permitido familiarizarme – aunque aún no extrañarme – de las lógicas escolares que, en este caso, daban forma al PE. Con esto, me refiero a la organización jerárquica de la institución, al sostenimiento de modos de actuación propios del espacio escolar, y el establecimiento de cierta forma de vínculos, como el de maestra-alumnxs. El lugar que hasta entonces sostenía en la escuela me llevaba a identificarme, en casos, como una maestra. Un dialogo sostenido justamente con Rubí durante el segundo encuentro de trabajo con sexto grado, me permitió advertir esa posición que mantenía:

Rubí: Señó ¿vos cómo te llamas? Así te digo por tu nombre.

Silvina: Silvina me llamo.

Rubí: Silvina, ¿vos me podés dar una de esas encuestas para que yo le saque fotocopias? Porque a mí y a mis primas nos gusta jugar a eso... no sé por qué, pero nos gusta...

Silvina: ¿A qué les gusta jugar? ¿A la maestra?

Rubí: No, no, a la investigadora.

Rubí había comprendido que mi tarea allí no era la de ser una maestra, aunque por momentos me identificaba en dicho rol. A partir de este dialogo pude advertir mi posición en el campo y extrañarme de las relaciones que se fueron construyendo en el marco del PE, y el modo en el que estas relaciones condicionaban y restringían el fenómeno estudiado. En tanto, el trabajo realizado por las niñas, quienes habían comprendido muy adecuadamente la tarea de investigar, fue el que logró problematizar el fenómeno del mejor modo. Tal como reconstruí mediante las distintas perspectivas de las/os actrices y actores involucradas/os en el PE, el trabajo del cocinero y de las/os auxiliares era lo que se ponía en el centro de la tensión. La supuesta falta de idoneidad y la dificultad para aceptar sugerencias, entre otros elementos, ponían en cuestión

el trabajo de este grupo. Pero el entramado de relaciones del que las/os distintas/os actrices y actores participábamos, limitaba las posibilidades de abordar la comprensión de lo que se expresaba como una suerte de malestar. Las niñas, por su parte, pusieron el foco en la antigüedad en sus cargos y en el gusto por su trabajo, indagando también sobre lo que más les agradaba del trabajo que realizaban.

Respecto al tiempo que llevaban trabajando en la escuela, en el primer registro de las respuestas no está detallada la antigüedad, pero sí en los otros tres casos. La segunda persona entrevistada respondió que trabajaba hace cinco meses, la tercera hace nueve años y, la última, respondió que llevaba veinte años en su trabajo. Si bien la antigüedad entre las/os auxiliares era diversa, tanto la última entrevistada -quien se desempeñaba como auxiliar de cocina- como el cocinero, llevaban muchos años trabajando en la escuela. El cocinero, tal como él mismo me detalló en otra oportunidad, trabajaba allí desde hace veintinueve años, y era el único que había desempeñado ese cargo desde que el comedor comenzó a funcionar. De hecho, la antigüedad en el cargo era uno de los bastiones a los que apelaba cada vez que su trabajo era puesto en cuestión, situaciones que pude observar durante los dos años siguientes que continúe el trabajo de campo. La advertencia sobre la relevancia de este punto fue, en primer lugar, realizada por las niñas y reconfirmada en el transcurso del trabajo de campo.

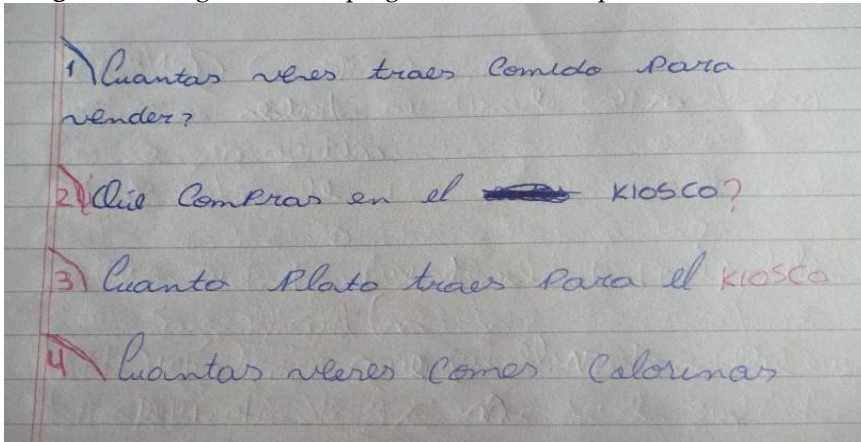
### **Las preguntas de las/os chicas/os**

Durante el tercer encuentro, como ya adelanté, el plan era comenzar a plantear interrogantes para lo que sería el cuestionario de la encuesta. Les pedí a cada una/o de las/os chicas/os escribiera en una hoja al menos dos preguntas referidas a la alimentación escolar. Algunas/os me propusieron trabajar en grupo y a mí me pareció bien, siempre y cuando pensarán algunas preguntas más. Algunas/os de las/os niñas/os decidieron no sumarse a este trabajo y mientras dibujaban, o conversaban entre sí. Las/os que sí que

estaban realizando las preguntas, me llamaban pidiendo ayuda sobre cómo formular ciertos interrogantes. El grupo de Rubí, por ejemplo, quería saber si docentes y alumnas/os comían frutas y si consideraban que comían “sano”, pero les costaba armar la pregunta. Otras/os me llamaban para mostrarme lo que iban haciendo y confirmar que *iban bien*.

Tras unos veinte minutos de trabajo y un recreo en el medio, comenzamos a compartir las preguntas que cada grupo o chica/o había escrito. Las primeras preguntas que leímos fueron las de Lucila (Imagen 2):

**Imagen 2** – Fotografía de las preguntas realizadas por Lucila



Fuente: Registro de campo de la autora, junio 2015.

El diálogo que allí sucedió estuvo centrado en la pertinencia o no de las preguntas para conocer sobre la alimentación en la escuela y sus posibilidades de ser aplicada a todas/os las/os alumnas/os, tal como se encontraba predefinido en el PE. Así fue que leí la primera pregunta y se produjo el siguiente diálogo:

Silvina: Cuantas veces traes comida para vender... ¿Esta iría para una encuesta que le hacemos a toda la escuela?

Niño: No, porque somos los de sexto los que vendemos comida nada más acá en la escuela.

Silvina: Claro... ¿qué compras en el kiosco? Esa va bien, ¿no?

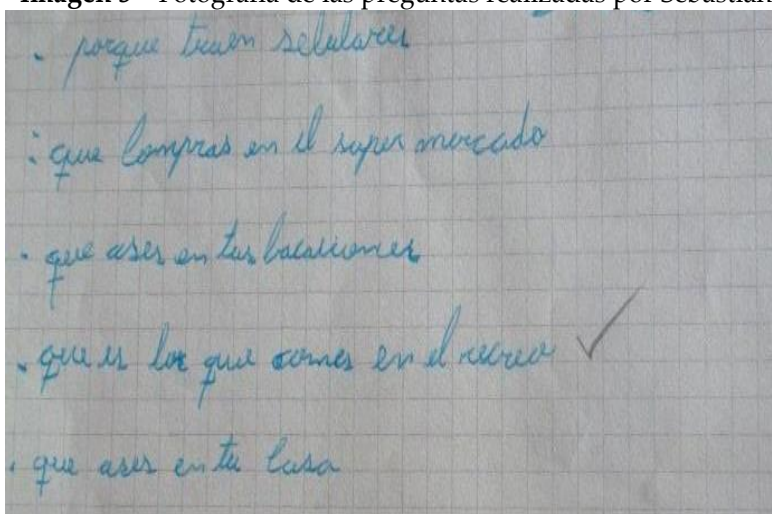
Algunas/os chicas/os responden que sí.

Silvina: ¿Cuánta plata traes para el kiosco? Esta está buena también, van juntas con la otra, son sobre el kiosco... ¿Cuántas veces comés golosinas? ¡También, bien! ¿Qué piensan?

Algunas/os chicas/os dicen que sí.

Luego trabajamos con otras preguntas, las elaboradas por Sebastián (Imagen 3), y se produjo un intercambio similar.

**Imagen 3** – Fotografía de las preguntas realizadas por Sebastián



Fuente: Registro de campo de la autora, junio 2015.

Silvina: ¿Por qué tienen celulares? Ahhh... acá pasó lo mismo que les pasó a otros chicos recién, se quedaron con el tema de la encuesta de prueba que hicimos la semana pasada, ¿se acuerdan? Lo que hablábamos hoy. Leo la otra: ¿qué compras en el supermercado? ¿Qué les parecía esta pregunta?

Niño: No es de la escuela.

Silvina: Claro... las preguntas por la alimentación escolar tenían que estar enfocadas en los espacios de la escuela. Leo la otra... ahhh, a ver, es similar a la primera, tiene que ver con la encuesta anterior, la leo: ¿Qué haces en tus vacaciones? Esta tampoco es de la escuela, ¿no? Algunas/os chicas/os asienten con la cabeza.

Silvina: Bueno, leo la cuarta pregunta, ¿qué comes en el recreo?, está buena, ¿no? ¿Qué piensan? Algunos responden que sí, alguien dice “está buena”.

Silvina: ¿Y qué responderían con esta pregunta?

Niño: Podes comer lo q compras en el kiosco

Niña: También algo q te trajiste de tu casa, o algo q compraste a los de sexto.

Silvina: Claro, digo, buenísimo.

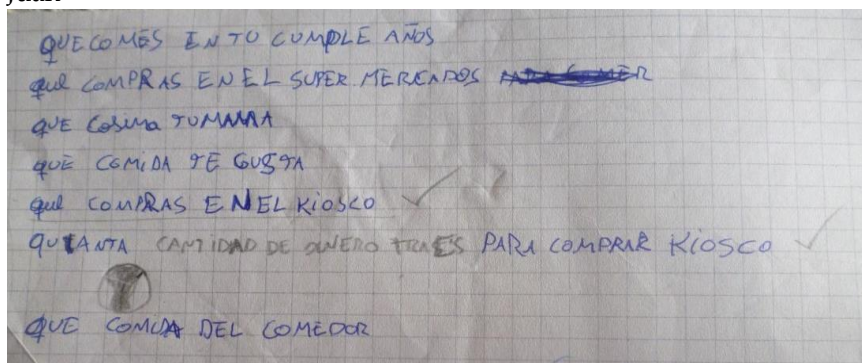
Maestro: ¡O nada!

Silvina: Claro, hay que preguntar en todo caso, primero, si comen en el recreo, ¿no?

Maestro: Claro.

Ese día no alcanzamos a leer todas las preguntas que habían elaborado las/os chicas/os. Pero, como puede observarse en las imágenes, en algunas de ellas se plantearon interrogantes que también trascendían el espacio escolar, como aquella que interrogaba sobre la comida en los cumpleaños, lo que cocinaban las mamás o las comidas que les gustaban.

**Imagen 4** – Fotografía de las preguntas realizadas por Ricky, Mariano y Juan



Fuente: Registro de campo de la autora, junio 2015.

Estas preguntas se salían del encuadre propuesto en el PE, orientado a indagar lo que sucedía al interior de la escuela. En términos generales, algunas de las preguntas de las/os chicas/os



referían a la dimensión del gusto como un elemento relevante, e incorporaban espacios, eventos y actores que evidentemente eran significativos para pensar la alimentación en la escuela. Sus preguntas y formas de abordar el tema rompían el planteo del PE al no remitir directamente al espacio escolar, ampliando los horizontes interpretativos del fenómeno de la alimentación.

Las preguntas de Ricky, Mariano y Juan agregaban otros momentos y espacios factibles de indagar, como los festejos de cumpleaños o lo que las/os chicas/os compran en el supermercado. Si consideramos que la alimentación adquiere significado en las prácticas culturales que realizamos, los momentos festivos son particularmente relevantes, pues permiten poner de manifiesto los alimentos valorados tanto por niñas/os como por adultas/os. También posibilita la indagación de la cotidianeidad, en contraposición a lo excepcional de los festejos. La segunda pregunta, “qué compras en el supermercado”, incorpora otro elemento interesante que posibilita contemplar los alimentos que circulan en sus hogares, los circuitos de compra, conocer quiénes son los encargados de comprar, puesto que del modo que está formulada la pregunta podría permitírnos inferir que son las/os niñas/os las/os encargadas/os de ir a comprar los alimentos, o de acompañar a las/os adultas/os a hacerlo. Esta pregunta también se repite entre las que realizó Sebastián. El interrogante “Que cocina tu mama” como pregunta separada de la siguiente (“que te gusta comer”) coloca la centralidad sobre el gusto como herramienta que permite discriminar qué comidas circulan, pero cuáles son las que les gustan. Esto a la vez da sentido y permitiría comprender algunos elementos sobre la distinción entre las comidas que les gustan y las que no les gustan de las que se dan en el comedor escolar. En tanto las preguntas de Sebastián también incluyeron otros momentos, como las vacaciones.

Tal como desarrolle en otro trabajo (FERNÁNDEZ, 2017), podría sostener que estas preguntas realizadas por las/os chicas/os pueden ser interpretadas como un modo de abordar el problema sin establecer límites fijos entre lo que se come afuera o adentro de

la escuela. Lo que las/os niñas/os comen fuera de la escuela permite comprender sus gustos e intereses en relación con la comida, cómo estos se enlazan con sus hábitos alimenticios en el entorno familiar y en diversos eventos de los que ellas/os participan. Estas preguntas y su potencialidad problematizadora no fueron consideradas para la encuesta puesto que algunas de ellas fueron interpretadas por mí como una confusión, y que, además, nos llevaban a trascender el espacio escolar. En este aspecto el sesgo en el que incurrí puede vincularse con los modos en los que habitualmente se abordan los temas y/o “problemas” escolares y que, en este caso, el PE reproducía: para ser indagados, conocidos y resueltos desde el interior de la propia escuela. Así sostuve una lógica que agrega lo “escolar” a cualquier tipo de manifestación problemática que es parte de la vida social. Al incorporar otros espacios y prácticas las preguntas de las/os chicas/os ponían de manifiesto que la alimentación es un fenómeno social, que no puede ser comprendido, ni “solucionado” desde un enfoque individual. En este sentido, las intervenciones de promoción de hábitos alimenticios saludables, dentro de las que pueden encuadrarse el pedido de elaboración de este PE, suelen enfocarse en la dimensión individual, al promover cambios conductuales en las personas, depositando la responsabilidad de comer *bien* o comer *mal* en los sujetos. En las propuestas de promoción de hábitos saludables se reconoce el “actual ambiente obesogénico”, sin embargo, los talleres e *intervenciones* dirigidas a las/os niñas/os continúan orientadas a moralizar cierto tipo de comportamientos y cuerpos, bajo los parámetros considerados “saludables” (SASLAVSKI, 2007; ZAFRA, 2010).

### **A modo de cierre**

En este trabajo, busqué reconstruir el contexto de producción del PE que, junto a distintas/os actores escolares, elaboramos para abordar la alimentación en la escuela. Con este objetivo, intenté mostrar las diferentes perspectivas que poníamos en juego las

personas que participábamos de dicho PE. En este sentido, la familiarización de algunas/os de las/os participantes con ciertas lógicas escolares llevó a un abordaje del fenómeno de la alimentación que reducía su complejidad analítica. La participación de las/os niñas/os fue, entonces, sustancial para explicitar y extrañarse de dichas lógicas, a la vez que mediante sus contribuciones lograron expresar el problema de un modo más rico. Las entrevistas realizadas por las tres niñas lograron, en primer lugar, poner en el centro del fenómeno a las/os auxiliares de servicio, actrices y actores centrales para estudiar la alimentación escolar, en tanto su trabajo es nodal para el funcionamiento del comedor escolar y la preparación de los refrigerios, es decir, el desayuno y la merienda. Si bien las demás personas atendíamos a este grupo, por diversos motivos, en el PE su protagonismo se vio reducido. Así, el entramado de relaciones de las que participábamos algunas personas influyó en el planteo del problema. Las niñas, además de resaltar la posición de las/os auxiliares, lograron plantear la centralidad del trabajo de las/os auxiliares, la antigüedad y la importancia del gusto por su labor, logrando un abordaje interesante desde el cual acercarnos al tema de la alimentación escolar. La forma en la que las niñas se aproximaron el fenómeno fue confirmada durante el resto de la investigación como una línea analítica muy significativa.

Por su parte, las preguntas realizadas por las/os chicas/os en el marco de elaboración de la encuesta, aportaron una mirada importante en relación con la temática de la alimentación escolar. La producción de esas preguntas revelaron un modo de abordar el problema sin establecer límites fijos entre lo que se come afuera o adentro de la escuela. Lo que las/os niñas/os comen fuera de la escuela permite comprender sus gustos e intereses en relación con la comida, cómo estos se enlazan con sus hábitos alimenticios en el entorno familiar y en diversos eventos de los que ellas/os participan. Al incorporar otros espacios y prácticas, las preguntas de las/os chicas/os ponían de manifiesto que la alimentación es un fenómeno social y cultural, que no puede ser comprendido, ni

abordado desde un enfoque descontextualizado, que priorice acciones individuales.

Así, las/os niñas/os con sus intervenciones, preguntas y experiencias brindaron claves de lectura para desfamiliarizarse de las maneras dominantes en que son interpretados el lugar del comedor y la comida en la escuela. El análisis de la reflexividad de las/os niñas/os y de sus sostenidas maneras de no encuadrarse en discursos escolares y de salud que organizan las maneras de entender las prácticas de alimentación en la escuela fueron centrales para lograr problematizarlos. Varias/os de las personas involucradas reproducíamos, de modos más o menos consientes, discursos sociales que construyen la alimentación como un problema “escolar” e individual sobre el cual las/os niñas/os tienen poco para decir. En este sentido, sólo el análisis retrospectivo de los puntos de vista de las/os niñas/os me permitió reconocer y desfamiliarizarme de aquellas perspectivas asumidas en el PE. Así, en el diálogo con las reflexividades de las/os niñas/os fue posible reconocer la centralidad de la organización del trabajo de las/os auxiliares, del carácter social de las prácticas de alimentación y de la importancia del gusto en sus variadas dimensiones. Esta apertura permitió complejizar las maneras de entender e interrogar la alimentación en la escuela de maneras novedosas y, con ello, enriquecer las formas de problematizarla.

En este sentido, la participación de las/os niñas/os fue fructífera porque sus visiones ingresaron como parte de las diversas perspectivas que integraban el PE, que se encontraban en diálogo con las de otras/os actrices y actores sociales, que producían diversas miradas sobre el fenómeno de la alimentación en ese contexto. Lejos de esencializar la mirada de estas/os niñas/os o, por el contrario, subsumirlas a la de otros sujetos, busqué articularlas como parte de los discursos sociales alrededor de la temática.

La histórica dicotomía adulta/o-niño/a, dominante en la cultura occidental, presupone una desigualdad *natural* de las/os niñas/os, que lo vinculan a la naturaleza, la incompletud, la pasividad, el juego, lo doméstico, mientras que “lo adulto” es asociado a la cultura, la

completud, la racionalidad, el trabajo, lo público (PROUT, 2005; MÜLLER, 2012 *apud* MILSTEIN, 2015). Esta dicotomía, como otras propias de la occidentalidad, operan como prejuicio en las relaciones que establecemos con el mundo social y produce distorsiones en nuestros modos de percibir, entender y actuar (MILSTEIN, 2015). En este sentido, no se trata de minimizar, pero tampoco romantizar las visiones de lxs niñxs, pues esas visiones deben ser necesariamente puestas en interrelación con las de otras/os actrices y actores sociales. En este estudio, ni todas/os las/os adultas/os teníamos la misma posición, ni todas/os las/os niñas/os adoptaban miradas unificadas, con lo cual la oposición entre adultas/os y niñas/os hubiera resultado inconducente. Fue más bien cuando fueron reconstruidas las distintas formas de conceptualizar el tema, representadas por las diversas perspectivas de los sujetos (sean éstas/os adultas/os o niñas/os), que el fenómeno de la alimentación logró ser más problematizado y mejor planteado.

## Referencias

BRAY, T. L. The Commensal Politics of Early States and Empires. *In*: BRAY, T. L. (Ed.). **The Archaeology and Politics of Food and Feasting States and Empires**. New York: Plenum, 2003.

CLARKE, M. J. Akna Feasting: An Ethnoarchaeological Perspective. *In*: DIETLER, M.; HAYDEN, B. (Eds.). **Feasts**. Archaeological and Ethnographic Perspectives on Food, Politics, and Power. Washington: Smithsonian Institution Press, 2001.

DIETLER, M. Feast and Commensal Politics in the Political Economic: Food, Power and Status in Prehistory Europe. *In*: WIESSNER, P.; SCHIEFENHÖVEL, W. (Eds.). **Food and the Status Quest**. Oxford: Berghahn Books, 1996.

DIETLER, M. Theorizing the Feast: Ritual of Consumption, Commensal Politics, and Power in African Contexts. *In*: DIETLER, M.; HAYDEN, B. (Eds.). **Feasts**. Archaeological and Ethnographic

Perspectives on Food, Politics, and Power. Washington: Smithsonian Institution Press, 2001.

FERNÁNDEZ, S. Alimentación escolar: la complejidad del tema desde las perspectivas de las/os chicas/os. Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina (IDES), 6., 2016. **Anais** [...]. Acceso em: <http://pas.ides.org.ar/files/2017/05/Fern%C3%A1ndez-Investigaci%C3%B3n-etnogr%C3%A1ficas.pdf>

FERNÁNDEZ, S. Auxiliares de servicio: el orden y la limpieza como modos de “hacer política” en la escuela. **Revista Educación, Lenguaje y Sociedad**, v. XVI, n. 16, p. 1-21, abril 2019.

GANDULFO, C. Itinerario de una Investigación Sociolingüística en Colaboración con Niños y Maestros en un Contexto Bilingüe Guaraní-castellano en la Provincia de Corrientes, Argentina. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v. 23, n. 96, p. 1-23, 2015. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2048>

GANDULFO, C. “Hablan poco guaraní, saben mucho”: Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. **Signo y seña**, n. 29, p. 79-102, 2016.

GUERRERO, A. L.; MILSTEIN, D. (2017) Dialogar y producir alteridad. Un episodio de trabajo de campo con una niña de Colombia. In: GUERRERO, A. L. *et al.* (Eds.). **Bordes, límites y fronteras: Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017. p. 157-176.

LASSITER, L. Collaborative Ethnography and Public Anthropology. **Current Anthropology**, v. 46, n. 1, p. 83-106, 2005.

LE BRETON, D. (2009) **El sabor el mundo. Una antropología de los sentidos**. Buenos Aires : Nueva Visión.

MAUSS, M. **Sociologie et anthropologie**. París: PUF, 1950.

MILSTEIN, D. Etnografía con niños y niñas: Oportunidades educativas para investigadores. Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, Buenos Aires, n. 25, p. 193-211, 2015.

MILSTEIN, D.; FERNÁNDEZ, S. Los “porteros” y el cuidado de los edificios escolares. Una mirada etnográfica sobre los sujetos y las

políticas educativas. **Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación**, n. 6, 2011.

SASLAVSKI, L. **¿Por qué no se cura (todavía) la diabetes?** Un abordaje antropológico de la enfermedad considerada la epidemia del siglo XXI. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

UNAMUNO, V.; PATIÑO, A. Producir conocimiento sobre el plurilingüismo junto a jóvenes estudiantes: un reto para la etnografía en colaboración. *In*: MOORE, E.; DOOLY, M. (Eds.). **Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe**, 2017. Dublin/Voillans: Research-publishing.net. p. 107-128. Acceso em: <https://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-47-6/624.pdf>

WIESENER, P. Of Feasting and Value: Enga Feasts in Historical Perspective (Papua New Guinea). *In*: DIETLER, M.; HAYDEN, B. (Eds.). **Feasts**. Archaeological and Ethnographic Perspectives on Food, Politics, and Power. Washington: Smithsonian Institution Press, 2001.

ZAFRA, E. Alimentación y procesos de socialización. Los “trastornos del comportamiento alimentario” como “estares alimentarios”. *In*: ESTEBAN, M. L.; COMELLES, J. M.; MINTEGUI, C. D. (Eds.). **Antropología, género, salud y atención**. Barcelona: Bellaterra, 2010.

## Documentos

Página web del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Equipos de Orientación. Acceso em: <http://www.abc.gov.ar/psicologia/equipos>

## Capítulo 5

### **Na escola, ficar e brincar em casa: Autoentendimentos de crianças sobre as atividades do comércio transfronteiriço entre Brasil e Paraguai <sup>1</sup>**

Regina Coeli Machado e Silva  
Marisa Elizabete Cassaro Godoy

#### **Introdução**

O autoentendimento de crianças como resultado da participação ativa nas relações entre adultos que, direta ou indiretamente, participam das atividades de comércio transfronteiriço, é o foco deste capítulo. Tais atividades são de transporte de mercadorias de Ciudad del Este (Paraguai) para Foz do Iguaçu (Brasil), em grandes volumes e sem o pagamento de impostos, bem como de mercadorias proibidas, como produtos falsificados, drogas e armas. As percepções e significados aí construídos por elas foram apreendidos durante uma experiência etnográfica em uma escola pública de ensino fundamental. A interlocução se deu com as/os alunas/os moradoras/es de um bairro próximo ao rio Paraná, na fronteira entre Paraguai e Brasil, da faixa etária entre oito e doze anos, por meio de diferentes formas de comunicação oral, gestual e gráfica, como desenhos e histórias de vida. O autoentendimento das crianças não é visto como mera reprodução de práticas e saberes observados dos adultos, pois o que elas vivem, sabem e falam são respostas parciais a um modo de existência marcado por reticências e silêncios, trazidos pelas sutis modulações na comunicação entre nós. Ser criança, nesse contexto, é ficar e brincar em casa, sob controle e vigilância dos adultos e, fora do Bairro, na escola ou em qualquer outro lugar, é manter, sempre que

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/9786558693604167201>



possível, sigilo sobre seu modo de vida. Doravante, para identificar o bairro específico onde as crianças vivem, usaremos a denominação Bairro, com a primeira letra em maiúscula.

O sigilo é inseparável das atividades de transporte de mercadorias do comércio transfronteiriço (tipificado como contrabando no código penal<sup>2</sup>), pois situado entre o “ilegal” e o “rotineiro”. O transporte de mercadorias é feito clandestinamente em barcos, pelo rio Paraná, a pé ou em carros na travessia da fronteira entre o Paraguai e o Brasil. Enfatizamos o autoentendimento de crianças cujos pais, ou adultos por elas responsáveis, vivem quase exclusivamente dessas atividades. Conversar com elas sobre esse modo de viver nos permitiu compreender como elas presenciam essas atividades, entendem-nas e nos revelam as ambiguidades aí produzidas. Nesse diálogo, indagávamos como as crianças interpretam e compreendem esse contexto singular na convivência delas com pais, parentes, vizinhos e amigos que são discriminados pelas atividades de transporte de mercadorias, vivem sob vigilância constante dos agentes de controle e de fiscalização do comércio e enfrentam preconceitos ligados às essas atividades, veiculados por outros moradores e pelas mídias local e nacional. Elas também convivem de perto com outros adultos além do bairro, como professoras/es da escola, gestoras/es e técnicas/os de serviços sociais públicos, como psicólogos/os e assistentes sociais, além de outros atores sociais que “conhecem” sem conviver diretamente com eles, como as/os policiais que atuam no bairro.

Como moradoras/es de Foz do Iguaçu, somos todos afetados (expressão de FAVRET-SAADA, 1990), direta ou indiretamente, por formas de vida vinculadas ao comércio transfronteiriço. Podemos não participar diretamente dessa rede particular de comércio, mas é essa mesma rede que nos insere no comércio local da cidade como “boas compradoras” por ter salário regular (como funcionárias públicas) e cartão de crédito. Igualmente “sabemos”,

---

<sup>2</sup> contrabando

quando não se pode falar, com o que uma pessoa trabalha quando ela diz vagamente que trabalha no Paraguai. Assim, privilegiar o autoentendimento de crianças que emergiu da interlocução com elas em uma escola implicou levar adiante os limites e as possibilidades de compreensão desse assunto, excessivamente próximo e familiar. O desafio foi, então, buscar contrastar essa familiaridade por intermédio da vida e das ações das crianças, buscando as relações entre uma cosmologia jurídico-política (que define as relações entre diferentes atores sociais aí envolvidos, como mostraremos a seguir) e um certo tipo de epistemologia que não concebe o autoentendimento das crianças como mera reprodução de saberes observados dos adultos, mas construído pela inescapável inserção infantil nas suas relações com adultos nesse contexto.

Organizamos a exposição deste capítulo da seguinte forma: na primeira sessão, apresentamos o interesse inicial que conduziu a etnografia e a redefinição desse interesse, construída progressivamente desde as primeiras indagações a respeito da vida das crianças, cujas mães e pais vivem do trabalho de transporte de mercadorias na fronteira, tipificado como ilegal. Nesse capítulo, evidenciamos que as restrições impostas a esse trabalho foram as mesmas que nos impediram de conduzir a etnografia no Bairro onde reside grande parte das pessoas que se dedicam a essa atividade e caminho por onde circulam parte das mercadorias compradas ilegalmente no Paraguai. Isso redefiniu não só onde a etnografia teve lugar – na escola frequentada pelas crianças do bairro – como também os meios de nos comunicarmos com elas, o que nos leva à segunda sessão do capítulo, sobre o que as crianças vivem, sabem e falam por meio dos desenhos. Na terceira sessão, tentamos mostrar que, se os desenhos foram um meio de entrar em diálogo, eles igualmente se tornaram respostas parciais a um modo de existência marcado por reticências e silêncios, trazidos pelas sutis modulações na comunicação entre nós. Finalmente, na quarta e última sessão, mostramos que o que as crianças da escola nos

disseram é que ser criança neste contexto é manter, sempre que possível, sigilo sobre seu modo de vida.

Resta mencionar que este capítulo utiliza dados obtidos na pesquisa etnográfica para a dissertação de uma das autoras (GODOY, 2015), aprovada pelo Comitê de Ética, e publicado anteriormente na Revista *Latitude* (SILVA e GODOY, 2016), com autorização dos editores e título diferente, alterado para esta coletânea atendendo sugestão de um dos pareceristas.

### **O que as crianças vivem, sabem e nos falam por meio dos seus desenhos**

Como mencionado, privilegiar o autoentendimento de crianças que emergiu da interlocução com elas em uma escola implicou em certo tipo de epistemologia que não concebe o autoentendimento das crianças como mera reprodução de práticas e saberes observados dos adultos, mas construído pela inescapável inserção das crianças nas relações desse contexto. Esse autoentendimento foi resultado da participação ativa nessas relações e foi revelado em sua particularidade em interlocução conosco.

As implicações teórico-metodológicas decorrentes dessa epistemologia podem ser compreendidas por meio da afirmação de Wagner (2010) de que nossos modelos analógicos para interpretação são eles mesmos interpretados no processo de experiência etnográfica, com claras implicações para todos os envolvidos. Esse processo tornou-se visível desde as primeiras indagações sobre o tema. Assim, o ponto de partida foi a indagação de que se o comércio transfronteiriço afeta a todos nós moradores da cidade, como ele afetaria a vivência das crianças e os modos pelos quais elas conviviam entre os adultos em sua intimidade com moralidades contraditórias – se considerarmos as mães, os pais, ou os adultos por elas responsáveis, como figuras de autoridade e, ao mesmo tempo, figuras “fora da lei” pelos órgãos de fiscalização e de repressão ao trabalho de transporte ilegal de mercadorias. Aos poucos as indagações foram sendo modificadas e redirecionadas e

focadas nas relações estabelecidas entre as crianças com as mães, os pais ou os adultos com os quais possuem vínculos, sobre como experimentam e entendem as moralidades conflitantes derivadas tanto do convívio quanto das ocupações dos adultos no bairro, desenvolvendo uma interpretação própria do bairro e da cidade. Com essa mudança de enfoque, começamos pela tentativa de frequentar os espaços do Bairro onde houvesse crianças, mas, logo percebemos, revelou-se infrutífera. Uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi a impossibilidade de estar no bairro, constatada na primeira e única vez em que lá estivemos, acompanhadas de uma assistente social e de uma psicóloga que fariam uma visita familiar. Foi quando observamos que o bairro é “fechado” e o acesso a ele é controlado por “olheiras/os” (CARDIN, 2010). Essa categoria a que nos referiremos mais adiante, que solicitam identificação de “estranhos” à rua, mesmo para as/os funcionárias/os públicas/os das áreas da saúde e da assistência social). Assim, um dos caminhos tornados possíveis para estarmos entre as crianças foi o espaço escolar.

No espaço escolar na fronteira, como observamos em uma experiência etnográfica anterior (PIRES SANTOS *et al.*, 2015), o cotidiano das atividades de comércio pode parecer distante, mas é parte da rotina da escola pela constante interação com os pais e os adultos responsáveis pelas crianças. Também percebemos, no caso em escolas de ensino fundamental e médio, que os hiatos dissonantes do Estado-Nação, presentes na vida de mães, pais, alunos, professores, parecem aí estar mais visíveis. Em uma primeira aproximação, imediata, o signo da presença do Estado-Nação é visível na preocupação oficial com a alfabetização e a educação no País (SILVA, 2013). Se a escola é um dos lugares que nos faz cidadãos/ãos brasileiros – e a educação é vista como um direito fundamental do ideário da cidadania –, é igualmente nela que verificamos uma cisão entre a cidadania e a condição vivida, experiência sobretudo desses grupos populares específicos, que vivem do trabalho de transportar mercadorias de Ciudad del Este a Foz do Iguaçu. Assim, optamos pela escola como um local

possível para conhecer as formas de experimentação como indissociáveis do modo de vida nesse contexto, caracterizado pelas fronteiras incertas entre o legal e o ilegal. O ambiente escolar é entendido como um espaço indissociável da vida vivida no contexto de fronteira, pelos incessantes enfrentamentos entre vida (de trabalho) e direito (cidadania), vida (condição existencial) e forma de vida (ilegalidade), limites que são, ao mesmo tempo, deslizantes, dissolvidos e enrijecidos. No espaço físico da escola – onde se encontram jovens e crianças, professoras/es, mães, pais, gestoras/es escolares, representantes judiciais e gestoras/es de políticas públicas governamentais –, emergem diversas práticas constitutivas desses limites (SILVA, 2015).

A experiência apresentada ocorreu entre 2014 e 2015, em uma escola pública municipal, de ensino fundamental, que atende às crianças do Bairro próximo ao rio Paraná. Os contatos iniciais se deram com a Diretora da escola, que se interessou pelo tema proposto na pesquisa, sobretudo pelas ambiguidades que ela observava entre as/os professores ao se depararem com esse contexto singular, embora conhecido e trazido pelas crianças. Os professores assumem uma tarefa dupla e incansável de articular as demandas paradoxais entre, de um lado, as exigências de ensino e, de outro, os efeitos trazidos para a Escola por meio das crianças do modo de vida fronteiro marcado pelas atividades de transporte de mercadorias. Estar inserido em demandas como essas é, para Bourdieu (1996), algo comum a outros “trabalhadores sociais” como assistentes sociais e magistrados, que carregam indícios das lutas sociais do passado em contraposição aos burocratas. Nessa Escola, como também em muitas outras, os professores, a diretora, os pedagogos e os supervisores são a mão esquerda do Estado, cuja mão direita, daqueles que implementam políticas nacionais, não quer saber o que a mão esquerda faz, como afirmou Bourdieu (2007).

Como é próprio da etnografia, o tempo de convívio na Escola<sup>3</sup> foi dedicado a entrevistar professoras/es, observar e tomar notas, estar com as crianças no pátio durante o recreio, acompanhá-las nas aulas de informática no laboratório, nas aulas de recreação e participar das atividades em sala de aula do 5º ano do ensino fundamental, com 16 crianças de 8 a 12 anos de idade. Uma de nós foi apresentada às crianças como pesquisadora interessada em saber mais sobre elas e para isso lhes pedia a colaboração (GODOY, 2015). Estar na escola quase diariamente aproximou o convívio, fazendo com que nossos interesses como pesquisadores fossem compartilhados ativamente pelas crianças, que assim participavam com entusiasmo das atividades propostas durante a etnografia. Uma delas foi a elaboração de desenhos com os seguintes temas: o que é a fronteira, o que veem na Ponte e os quatro momentos de um dia. Durante a aula, cada uma das crianças descreveu o que havia desenhado e algumas colocavam o próprio nome em seus desenhos. Alguns apresentavam legendas explicativas a respeito do que queriam mostrar, de modo talvez a evitar equívocos e direcionar nossa compreensão do que desenhou para aquilo que ele conhecia.

Diante do envolvimento das crianças na participação dessa atividade, propusemos a construção conjunta de um “livrinho” intitulado Minha história de vida (ALCÂNTARA, 2012). Um dos objetivos dos desenhos é contar “história de vida”, estratégia

---

<sup>3</sup> O diálogo entre a Antropologia e a Educação em geral tem origens longínquas, com Ruth Benedict (1972) e Margareth Mead (1993), como mostrou Gusmão (1997), bem como Durkheim (1978) Paralelamente, e nem sempre desenvolvida dentro dessas áreas, há o que podemos denominar como sendo uma Antropologia da Cognição cujo interesse, por vezes, volta-se para as crianças ao tentar responder como o conhecimento é aprendido, construído, mantido e reformulado (LAVE, 1988, 1996, 2011; INGOLD, 1991, 1993, 2002; TOREN, 1993, 2003, 2010, 2012). Há ainda a Antropologia da Criança, cuja abordagem tem pressupostos específicos (COHN, 2000, 2005; PIRES, 2010). Os desdobramentos dessas abordagens resultam assim em debates sobre a possibilidade de estudos etnográficos com crianças e/ou com participação das crianças, como mostraram Levine (2007) e Milstein (2010) e podem ser encontrados em Cohn (2000), Hardman (2001), Pires (2010), Borges e Kaiser, (2011) e Silva (2016).

narrativa utilizada desde a educação infantil, pois permite o reconhecimento da criança como sujeito social da própria história no mundo. Esse instrumento possibilita maior aproximação com as crianças, buscando compreender como se significam em interação conosco. Nosso objetivo era compreender a forma de vida cotidiana em suas relações entre os adultos no bairro, com seus familiares, com a escola e com o trabalho dos adultos. A história de vida foi construída conjuntamente, reunindo a pesquisadora, a professora e 16 crianças. Propusemos um roteiro para essa construção, feita em duas etapas, de uma hora e trinta minutos cada, em datas diferentes na sala de aula. Além das perguntas, dúvidas, orientações e conversas entre nós durante essa construção, as crianças puderam escrever ou desenhar, segundo sua preferência. Apresentamos, então, dados etnográficos coconstruídos com as crianças (ALDERSON, 2000), advindos de diferentes formas expressivas, tentando não separá-las entre a oralidade, a escrita e o desenho. Com isso, a ideia é diluir “as oposições comuns entre denominar e mostrar, dizer e figurar, imitar e significar, olhar e ver” (FOUCAULT, 2006, p. 251).

Como pretendemos mostrar, e em virtude da familiaridade do tema, nossas conversas com as crianças, seus desenhos e seus escritos foram incorporados tanto por seus significados autoevidentes, para nós e para elas, pois todos sabemos do que se trata, mesmo de modo e em posições diferentes. E foram essas posições diferentes que introduziam novos referentes no próprio processo de interlocução. Uma vez que nem o que era ouvido, falado, escrito e visualizado em desenhos eram tomados em seu aparente realismo, imediato, a interpretação e compreensão sobre as formas de vida ligadas ao trabalho fronteiro só puderam ser referidas às circunstâncias do momento em que elas foram construídas. Isto é, durante as conversas com cada uma das crianças. Foi no processo de coconstrução que aos poucos foram sendo revelados os contrastes entre o nosso autoentendimento sobre as atividades de transporte de mercadorias e o entendimento das crianças sobre isso: no momento da conversa, interrogando a respeito desses temas. Mesmo que nos parecessem

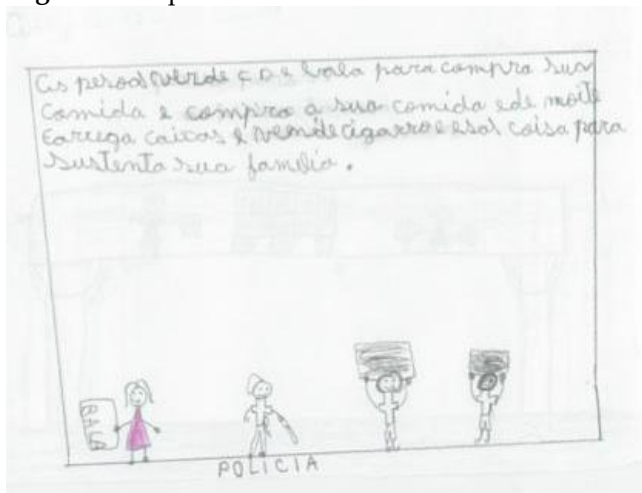
autoevidentes, nos desenhos esse entendimento foi sendo coconstruído reflexivamente por meio de especificações, assimilações, identificações e distinções de outros contextos contrastantes. As próprias legendas, escritas pelas crianças, tornaram-se a objetivação desses contrastes, por meio desse entendimento diferenciado.

Resta mencionar que o recurso aos desenhos das crianças, importante para esta etnografia, não se limita ao que nós, crianças e pesquisadoras, vemos e ao que nós, pesquisadoras, deduzimos em função da nossa familiaridade com o assunto. Os desenhos foram um meio de comunicar o saber das crianças pela participação ativa delas, tanto no contexto onde vivem além da escola quanto no momento em que eles estavam sendo construídos, em situação de presença, delas e nossa. Os desenhos não foram utilizados como técnicas projetivas capazes de oferecer a percepção de mundo do ponto de vista das crianças, não foram utilizados como representações miméticas e nem como documentos identificados como fontes primárias a serem interpretados *a posteriori*. Tal como os diálogos, a conversa e os gestos corporais, os desenhos emergiram como formas expressivas na relação e na interação entre nós. Os pressupostos abstratos dessa concepção vêm de uma abordagem consistente com a ontologia social da cognição que concebe a oralidade, os desenhos, a escrita e outras formas expressivas como práticas sociais e as crianças como interlocutoras de um processo de aprendizagem em suas relações com o mundo adulto, como afirma Cristina Toren (1993, 2020). Para essa autora, a infância não é uma etapa isolada da vida adulta, mas se constitui como espaço de intersubjetividades, obtendo conhecimento sobre o mundo por meio de relações sociais que as crianças estabelecem como membros da comunidade.



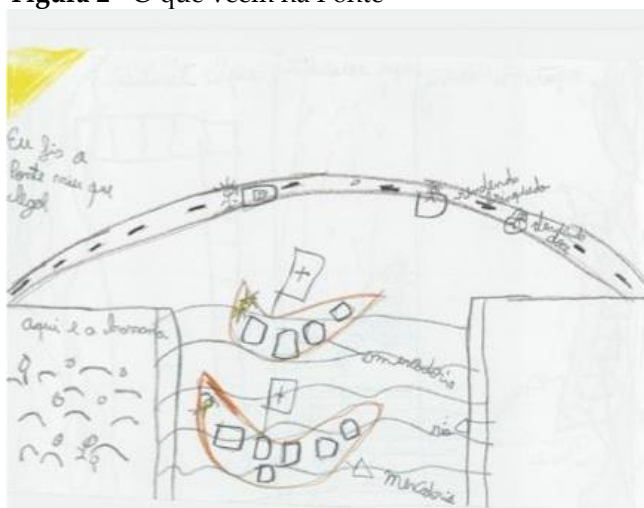
## Ter cuidado com o que fala: o sigilo como um dos modos relacionais

**Figura 1** - O que é a fronteira



Produzido por: Olívia, 11 anos.

**Figura 2** - O que veem na Ponte



Produzido por: Luciano, 11 anos.

Iniciamos expondo o autoentendimento das crianças com esses dois desenhos. Com nomes fictícios, o primeiro é de Olívia, uma menina de 12 anos. O segundo é de Luciano, com 11 anos de idade. Como acabamos de mencionar, os desenhos foram construídos na escola, mas o significado do compartilhar os temas contidos neles excede esse espaço físico porque sinalizam a participação, a escuta e as observações que nos implicam, igualmente, como moradoras da mesma cidade, apesar de nossas inserções e pontos de vista diferentes.

Os desenhos foram um meio de entrar em diálogo, mas também são respostas parciais a um modo de existência marcado por reticências e silêncios. O silêncio é um intervalo impreciso para as sutis modulações de comunicação entre nós cujo conteúdo adquire um sentido de cumplicidade que compreendemos rapidamente. Compreendemos por que esse intervalo diz respeito ao sigilo que instala o limite entre pertencer ao local, ao Bairro e à cidade de Foz do Iguaçu, ou ser visto como distante ou extralocal, estranho<sup>4</sup>. O significado desse sigilo é semelhante à exposição da carta roubada, um conto de Edgar Allan Poe, colocada em um local de tal modo evidente que se tornou quase impossível percebê-la. Assim, para nós, pesquisadoras, e para nossas interlocutoras, as crianças, o primeiro desenho, acompanhado de sua legenda, dispensaria qualquer acréscimo para ser entendido. É a visualização da experiência de um cotidiano visto por nós, mas vivido e conhecido pelas crianças. Quando Olívia vai à escola ou sai de casa em companhia dos avós, aqueles que ela encontra estão imersos em seus afazeres cotidianos. Na legenda, ela escreve: “as

---

<sup>4</sup> Simmel (1906) estudou a significação sociológica do segredo como modo de realização, medida prática e capacidade ou não de grupos ou pessoas guardá-lo. Segundo ele, do contraste entre esconder e descobrir brotam o matiz e o destino das relações mútuas entre os homens. O tema do segredo é um tópico antropológico paradigmático, pois é uma prática que envolve fluxos de conhecimento e está intimamente relacionado ao risco (JONES, 2014). Nesse contexto etnográfico, parece que o risco envolvido no transporte de mercadorias considerado ilegal engendra o sigilo como estratégia de gerenciar as relações dessa atividade.

pessoas vendem CD e bala para comprar sua comida". Essa verbalização do cotidiano detalha um modo de fazer em relação com os outros, especialmente a família, mas exclui dessa narrativa a presença do policial. Durante a conversa, ela diz "o pai carrega caixa; a mãe é recicladora e passa mercadoria; o irmão e o tio trabalham no rádio" (como "olheiros"). A figura do policial é visualizada no desenho, mas identificada fora do enquadramento dos limites gráficos, não como uma pessoa fazendo algo ao lado ou junto uma das outras, mas como uma presença que não pertence ao lugar, externa: a polícia como corporificação da instituição de vigilância oficial.

O mesmo fazer está presente no desenho de Luciano: pessoas vendendo doces e brinquedos. Se no desenho de Olívia esses fazeres estão presentes em um lugar indeterminado justamente pelo excesso da presença, no de Luciano, eles estão ocorrendo na passarela da ponte entre os dois países. Em nenhum lugar Luciano identificou o lado direito do desenho como sendo *Ciudad del Este*/Paraguai e o esquerdo Foz do Iguaçu/Brasil. O lado esquerdo é precisamente o que lhes é familiar, a parte do bairro onde vivem, conhecida como "barranca". Essa identificação é desnecessária, pois todos nós, moradores de Foz do Iguaçu, conhecemos o local, como também é inútil a indicação de que os barcos sob a ponte carregam grandes caixas com mercadorias, de que o lado direito de onde sai a ponte é um "vazio", e o lado esquerdo, enfatizado com a descrição "aqui é a barranca", é povoado por pessoas que mal enxergamos, quase ocultas, mas em diferentes posições e inseridas em movimentos de arbustos que Luciano mimetizou como ondas.

Os desenhos sintetizam o modo de existência das/os moradoras/es da fronteira, particularmente as crianças moradoras do Bairro, um local estigmatizado para as/os moradoras/os de outros locais da cidade, que o veem como perigoso. Não só para as instituições de controle alfandegário e os moradoras/es da cidade, esse modo de existência é caracterizado como práticas ilegais em condição fronteira, como o contrabando e o descaminho. Contudo, atividades de contrabando e descaminho são co-

constitutivas de fronteiras nacionais e temas comuns em etnografias sobre fronteiras situadas em diferentes países, sobretudo a partir do século XIX (Roitman, 2006, 2008; Donnan e Wilson, 1999). Uma das racionalizações comuns para essa atividade de transporte de mercadorias, em Foz do Iguaçu, é de que se trata de um trabalho legítimo. Por isso, nos desenhos das crianças, está a presença inescapável da “polícia” (agentes de controle e fiscalização), o transporte intenso de mercadorias passando pelo rio e as atividades de comércio sobre a ponte que liga os dois países. Contudo, esse mesmo mundo visível e incontroverso está envolto em ambiguidades, perceptíveis, justamente, nas reticências e nos silêncios de uma experiência cotidiana dessas crianças, comunicáveis, paradoxalmente, no sigilo, figura que separa os que vivem dessas práticas ilegais daqueles que não o fazem.

O que aqui apresentamos é, portanto, o autoentendimento dessas crianças que podem fazer do sigilo um modo de relação e interlocução conosco. Se seus familiares podem ser qualificados como contrabandistas pela lei nacional que assim os insere nos interesses da economia nacional, tal criminalização deixa na sombra o caráter parcial e transitivo dessas ações. Se usando as lógicas dos direitos poderíamos dizer que os adultos são cidadãos/ãos em conflito com a lei, por outro lado, deixam de ser cidadã/ãos sob muitos aspectos, tornando-se alvo de arbitrariedade em suas relações com diferentes agentes, legais e ilegais. A instrumentalização dessa “realidade”, como ameaça à segurança pública e nacional e o modo pelo qual essa mesma “realidade” é vivida como formas de controle exercido no interior do bairro tanto por agentes legais quanto por moradores, tem como resultado o cerceamento da mobilidade das crianças e um permanente controle de todas/os pela relação “olhar e ser olhado”, que inibe e constrange a voz das crianças quando estão fora do bairro. Buscamos privilegiar o ponto de vista das crianças, compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas maneiras, por meio da linguagem escrita e falada, gestos e desenhos, como mencionamos anteriormente.

O imperativo dado às crianças de “ter cuidado com o que fala” tornou-se, assim, parte de um diálogo feito por reticências e silêncios. Esse cerceamento da voz das crianças advém do sigilo como uma figura a marcar um limite entre dois modos de existência separados, mesmo de modo imperfeito: as/os que vivem das atividades ilegais daquelas/es que não a vivem. Essa “separação” se desdobra no distanciamento simbólico do bairro, advindo dos preconceitos das/os moradores da cidade, que o associam com criminalidade e violência. Esse é o reverso do próprio modo de existência do bairro que assim se fecha em sua defesa.

### **Ser criança na escola, ficar e brincar em casa**

A escola onde encontramos as crianças está localizada na “parte de cima” do Bairro, embora as crianças residam na “parte baixa”, em ocupações irregulares em áreas de mata nativa às margens do rio Paraná. A origem da “parte de cima” do Bairro se deu com a atividade comercial de algumas famílias sírio-libanesas que chegaram em Foz do Iguaçu em 1953 como mascates (ZAMBERLAN, 2007). Com a construção da Ponte da Amizade, em 1965, e o loteamento da área pertencente a Carlos Sottomaio, criou-se aí uma estrutura voltada para a exportação para o Paraguai. Após a assinatura do Tratado Comercial do Mercosul, em 1995, o comércio atacadista entrou em crise, acentuando-se mais a partir do ano 2000, quando as autoridades alfandegárias brasileiras estabeleceram quotas menores para pessoas físicas do Brasil (US\$ 300) e quotas mais elevadas para exportação por atacado (US\$ 2000). Com a crise financeira brasileira, iniciada em 1995, as/os empresários da exportação transferiram seus escritórios para a cidade de Assunção, no Paraguai, afetando o desenvolvimento de Foz do Iguaçu e os trabalhadores. Os bairros próximos à Ponte da Amizade, que eram o centro das empresas exportadoras de Foz do Iguaçu, tornaram-se, a partir de 1996, espaços fantasmas de empresas, galpões fechados e poucas lojas que insistem em

sobreviver, principalmente as que comercializam artigos de cama, mesa, banho e utilidades domésticas.

Como se observa, o Bairro caracteriza-se situações urbanas e sociais distintas. Uma delas é a estrutura comercial construída para exportação e importação de produtos, conhecida como a área de exportação que, após a criação do tratado do Mercosul, em 1995, está quase totalmente desativada. A da ocupação das áreas verdes no Bairro iniciou a partir do final da década de 1960 e, de forma abrupta, cresceu nas décadas seguintes, com a chegada de trabalhadoras/es que se deslocaram até Foz do Iguaçu em busca de novas oportunidades ou que viviam por meio de atividades pouco remuneradas ou sem amparo da legislação trabalhista.

As crianças do bairro estão matriculadas em Escola Municipal, mantida pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. A escola, à época da pesquisa, possuía sete salas de aula e funciona no horário matutino e vespertino. Tem 350 alunas/os, a maioria residente nas ocupações do Bairro, vinte professoras/es especialistas, duas cozinheiras e quatro auxiliares de serviços gerais.

O Projeto Político Pedagógico elaborado em 2012 caracteriza a população como “tendo nível socioeconômico baixo com predominância de trabalhadores da classe autônoma: pedreiros, mecânicos, diaristas, costureiras, ou de empregados instáveis (‘laranjas’). A expressão “laranjas”, habitualmente usada no circuito sacoleiro (CARDIN, 2011) é também utilizada nesse documento para se referir às pessoas que transportam mercadorias do Paraguai para o Brasil.

A rotina cotidiana do bairro é inseparável da escola. Os alunos maiores, de terceiro ao quinto ano, estudam no período matutino, porque podem ir até a escola sozinhos. Os menores, de pré-escolar, classe especial, primeiro e segundo ano, estudam no período vespertino, porque necessitam de acompanhantes para organizar a rotina diária e levá-los até a escola. Segundo a diretora, essa foi a estratégia adotada para diminuir a evasão escolar. As mães e os pais e/ou responsáveis trabalham nos períodos da tarde e da noite. Quando a escola atendia aos menores no período da manhã, o

número de faltosos tornou-se insustentável; as crianças constantemente faltavam às aulas porque os pais estavam dormindo, descansando do trabalho, na maioria das vezes, noturno. O trabalho dos pais e/ou responsáveis começa a partir das 16 horas, tornando o trânsito no Bairro mais intenso, devido à saída de vans, carros e camionetes com mercadorias vindas do Paraguai. A mesma estratégia é usada para as visitas domiciliares por técnicas/os de serviços públicos. Quando necessárias, as visitas às famílias do bairro são realizadas a partir das 10 horas da manhã e até as 14 ou 15 horas.

Nas primeiras visitas à escola, percebemos, em várias crianças, um olhar atento, silencioso e, em algumas, um olhar desconfiado. Aos convites de falarem sobre elas, suas vidas e suas famílias, apenas olhavam. Por várias semanas, trocavam olhares entre elas, mas nenhuma palavra conosco. Como vimos, esses silêncios reticentes traçam os limites entre dois contextos e dois modos de existência: o contexto delas, estigmatizado e fechado, e o nosso, institucional, da educação e do controle escolar; elas, as crianças, e nós, os adultos, pesquisadoras, professoras/res da escola e gestoras/es.

A escola está localizada em uma avenida asfaltada, diferente da apreciação das crianças em relação às ruas de seu bairro. Em uma das atividades, quando estávamos em sala de aula após o recreio, a professora propôs atividade de leitura e de interpretação de uma poesia sobre a “rua”. Depois, elaborou perguntas sobre a rua onde cada criança residia e pediu-lhes que contassem algum acontecimento julgado importante. Luciano (nome fictício, 11 anos) escreveu: “Eu não gosto da minha rua. Tem muita poeira quando os carros passam por lá. Moro bem perto da barranca do rio”. Francisco (nome fictício, 12 anos) solicitou a presença da pesquisadora na sua carteira e com voz baixa relatou: “Minha mãe não deixa eu brincar na rua”. Segundo o relato da professora, quando a previsão do tempo é de chuva, muitas crianças faltam, porque moram distante para ir a pé, além de existirem no trajeto subidas íngremes em meio a pedras, condição que dificulta a caminhada até a escola. Quando surpreendidos pela chuva, muitos

ficam resfriados e doentes, justificativa para as faltas às aulas por quatro a cinco dias consecutivos.

Em vários momentos de recreio com as crianças, nas conversas informais, é que elas falavam das relações familiares, especialmente as meninas. Elas são divertidas, curiosas e gostam de ser ouvidas. Marília (nome fictício, 11 anos) mostrava-nos feliz a coreografia de uma música que aprendeu enquanto cantava com outra colega. Após os aplausos, iniciou-se uma conversa: Além de cantar e dançar, o que mais você faz em sua casa? “Ajudo varrer, lavar louça e cuidar de minha irmã. A minha mãe fica em casa com a gente”. Sua mãe não trabalha fora? “Não, ela fica com a gente, só meu pai trabalha”. Olhou demoradamente para a colega e a troca de olhares demonstrava claramente que a colega sabia bem o que ela estava dizendo sem dizer. Ficaram em silêncio.

Em virtude das atividades no bairro, como medidas de cuidado e de proteção aos filhos, a maior parte das mães permanece em casa, atentas. As crianças permanecem dentro das casas, brincando no quintal ou jogando videogame, estudando ou auxiliando as mães nas tarefas domésticas. Alguns relatam que a mãe faz cobranças quanto às atividades da escola. Se essas não forem executadas, há repreensões: a “mãe xinga”, “eu apanho”; “pede que eu faça de novo”; “não posso assistir TV”; “não posso sair, fico de castigo”.

Quando pedimos às crianças que desenhassem o uso do tempo em quatro momentos de um dia comum, a ideia foi que as crianças pudessem se expressar a respeito de seu cotidiano. A escola apareceu como um dos principais momentos do dia, ocupando o 1º e 2º lugar de importância, seguido do horário do almoço com a família e dos momentos de lazer com os colegas em suas casas. Na figura 4, produzida por Carolina (nome fictício, 10 anos), aparece um 3º momento em que a mãe espera seu retorno da escola. A figura 5, produzida por Lúcia (nome fictício, 10 anos), expressa dois momentos particulares: auxiliando na separação do lixo – é filha de recicladores – e as viagens que faz para tratamento de saúde na capital, Curitiba.



**Figura 3 - Os quatro momentos de um dia**



Produzido por: Mariana, 11 anos.

**Figura 4 - Os quatro momentos de um dia**



Produzido por: Carolina, 10 anos.

**Figura 5 - Os quatro momentos de um dia**



Produzido por: Lúcia, 10 anos.

Para os alunos, a escola é importante porque “serve para ensinar”, “aprender coisas novas” e “estudar”, principalmente quando é referenciada de forma positiva pelos familiares. Quando a escola não é um tema na família, esta não é referenciada, não ocupa um lugar de importância na vida da criança e passa a ser vista como necessidade de atender a um interesse ou ao cumprimento de uma exigência, por exemplo, da frequência regular à escola para receber o Bolsa Família<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> O Programa Bolsa Família foi criado em 2003 e regulado pela Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 pela Presidência da República [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm) regulamentado na Câmara dos deputados pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. (<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5209-17-setembro-2004-534107-norma-pe.html>). Está inserido em uma política macroeconômica que visa à ampliação de políticas direcionadas à grande parte da população que vivia abaixo da linha da pobreza ou em um nível elementar de sobrevivência e consumo. Trata-se não apenas da realização de políticas compensatórias e de baixa

Outro momento em que se pôde ter contato com a realidade social do Bairro foi na observação de diálogos entre a professora e alguns alunos. Os relatos a seguir são fragmentos de vários momentos presenciados em sala de aula, quando interagimos mais com as crianças. Nas conversas paralelas, emergem as percepções sobre as atividades e o movimento do bairro. Nelas, também percebemos que elas são atentas e acompanham o movimento do lugar onde moram, como também observamos que há meninos que exercem o papel de auxiliares no carregamento de mercadorias transportadas do Paraguai para o Brasil.

Em brincadeiras, referem-se às armas, ou calibre delas, por meio de chistes no cotidiano da sala de aula. Quando a professora se queixava da falta de atividades nos cadernos ou do excesso de conversa entre eles, referiu-se a um dos alunos: Se Dario (9 anos) não trabalhar, vai retornar para a outra sala de quinto ano. Um outro garoto esperto, usando um boné, a quem chamarei de Diego (12 anos) disse: “Eu dou R\$ 0,15 para você ficar e comprar balinha”. Armando (12 anos) respondeu com olhar maroto: “Balinha de 38 ou 39”. Sorriu, dirigindo um olhar de cumplicidade para Diego e para Dario. A balinha refere-se à munição de armas de fogo, certamente conhecidas pelas crianças ao fazer parte das conversas do cotidiano do bairro onde residem.

A relação inseparável entre a fronteira e o trabalho de transportar mercadorias apareceu durante a participação em uma das aulas, transcrita das anotações do diário de campo<sup>6</sup>. Luciano (11 anos) pediu ajuda a uma das pesquisadoras na interpretação de texto. Ao lado dele, perguntei: “Ontem você não veio à aula, o que aconteceu?” Luciano (11 anos) “Estava barro ainda, moro bem perto da barranca. Meu tio já foi lancheiro” (piloto da lancha). “Eu já fui com ele na lancha para o Paraguai. Não gosto de nada lá”.

---

distribuição de renda, ou das políticas de discriminação positiva, mas do acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo, a programas de acesso à energia etc

<sup>6</sup> As anotações de diário de campo foram feitas por Marisa Godoy. A escrita em primeira pessoa expressa esta parte da construção progressiva dos dados etnográficos.

Diego (12 anos) completou: “Ali a maioria é *chiru* (Paraguaio) tem pouco brasileiro lá”.

Havia, nos olhos de Luciano (11 anos), prazer ao me relatar a experiência de atravessar o rio Paraná. Enquanto isso, Diego (12 anos) nos olhava demoradamente. Ele se veste com roupas típicas da sua idade, um boné de lado, corrente grossa no pescoço. Não falava comigo, observando-me com um olhar desconfiado. Percebe-se, claramente, uma tática para manter o distanciamento ao mudar o tema da conversa, uma vez que Luciano falava do seu trabalho com o tio. Diego declara que a maioria é “*chiru*”, uma maneira pejorativa de referir-se ao paraguaio na fronteira. Começou a falar com o colega, algumas palavras em guarani, as quais não pude compreender, e começou a rir. Luciano pareceu entender bem o que ouviu. Nas entrelinhas da conversa, penso ter entendido a mensagem a partir de seu olhar esperto e inteligente: neste local não se fala português e só tem paraguaio. Não queira entender esse assunto, é muito particular e você não fala guarani!

Continuei na sala, caminhando até o final da fila, quando Francisco (12 anos), muito quieto e atento à conversa de Diego, continuou:

A lancha trabalha desde cedo até 9 horas da noite [...]. Meu pai já tirou foto da polícia passando perto de helicóptero. Meu pai ajudou a esconder as caixas lá em casa, para a polícia não pegar. Tinha caixas de *pendrive*, *notebook* e *Playstation II*. Aí depois eles dividiram em 9. Meu pai vendeu tudo para um rapaz que tem loja. Outro dia, ajudou a esconder caixas de jaquetas, daquelas com touca, bem bonitas, como aquela ali (apontou a jaqueta da colega pendurada na cadeira) depois, meu pai vendeu a parte dele do que foi repartido. Eles dividiram entre eles.

Mesmo que as crianças permaneçam dentro de casa, estão acompanhando o movimento do trabalho realizado e ouvindo os adultos. Os pais podem até possuir uma atividade remunerada e regularizada em um comércio, mas podem também ter outras atividades ligadas ao trabalho com mercadorias realizado no Bairro. Guardar caixas carregadas de objetos para não serem tomadas pela

“polícia” é, para as crianças e suas famílias, um trabalho, ou seja, uma forma de ganhar dinheiro na fronteira. Tal percepção foi compartilhada por todas as crianças com as quais convivemos na sala de aula, que não veem esses adultos como muambeiros. Residem lá e estão guardando, protegendo, cedendo a casa como depósito, em troca de uma taxa de serviço de guarda-volumes. Não veem nada de errado do ponto de vista moral. As mães e pais estão trabalhando, cuidando da manutenção dos familiares. Para as crianças, os adultos são carregadores ou, na linguagem de todas/os, “puxadores” ou “passadores” de mercadorias.

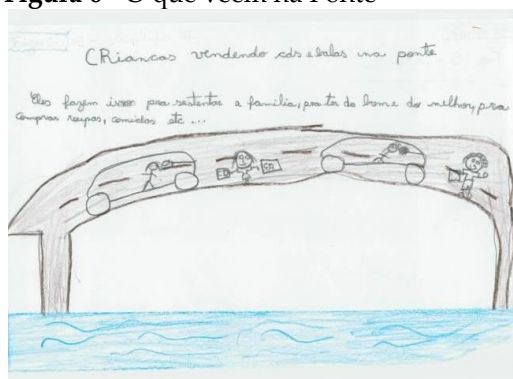
Alguns alunos, no entanto, permanecem na barranca do rio ajudando a “puxar” muamba do rio para as margens, outros vendem lanches, bolo e café para os que estão trabalhando. Alguns tem a função de “olheiros”. Um aluno dormiu na sala de aula e o colega comentou: “Deixa ele dormir, trabalhou a noite toda como “olheiro”, professora, não aguentou”. A professora depois comentou que as crianças passam por experiências no dia a dia que “não imaginamos, não sabemos o que fazer e dizer”. Como o Bairro está localizado próximo às margens do rio Paraná, seus moradores recebem e armazenam mercadorias transportadas por meio do carregamento de “muamba”, ou do rio, por uma espécie de cais na barranca do lado brasileiro. O trabalho, a cargo dos “laranjas”, como são conhecidas as pessoas que transportam as mercadorias, é descrito no livro *Laranjas e Sacoleiros na Tríplice Fronteira*:

Vou direto para uma favela nas proximidades do Rio Paraná onde tem, como se fosse um cais, uma espécie de porto para o atraque das embarcações que vêm do Paraguai com contrabando... A mercadoria que atravessa é colocada no porta-malas de um carro, de preferência de luxo para não levantar suspeita. Tempra, Vectra, Maréa são carros alienados que servem para rodar no máximo um ano e meio, até dar busca e apreensão. [...] a mercadoria depois vai para um hotel nas redondezas e aí outras pessoas entram em ação levando até seu destino... [...] um traz o carro para trabalhar, outro faz a segurança com rádio amador, tudo certo, afirma o interlocutor (CARDIN, 2011, p. 86).

O trabalho de Cardin (2011) descreve uma organização em rede, com vocabulário próprio. Nas nossas conversas, as crianças e os adolescentes mencionaram que algumas/uns auxiliam na retirada das mercadorias da lancha ou do barco até o veículo, outras/os organizam a carga de um veículo para outro, ou mesmo ficam em diferentes pontos do bairro com o rádio comunicador para dar informações sobre a presença ou não de policiais.

Sob o olhar da moralidade infantil, ou seja, o que as crianças na faixa de 8 a 12 anos consideram ou percebem como certo ou errado nas suas experiências de vida, há vários desenhos além dos dois apresentados no início deste texto. Entre as figuras a seguir, está a do desenho de uma camionete com mercadoria em que se lê a seguinte legenda: “jogando caixa pela ponte e depois eles vão carregar no carro e vai desenhar o carro com caixa. E eles corre muito quando a polícia entra na Vila<sup>7</sup>. E eles se arrisca muito, mas é por uma causa, para sustentar a família”. Logo abaixo desse desenho há outro, em que as crianças estão vendendo CDs, brinquedos e doces. “Eles fazem isso para sustentar a família, pra ter do bom e do melhor, pra comprar roupas, comidas etc.”.

**Figura 6 - O que veem na Ponte**

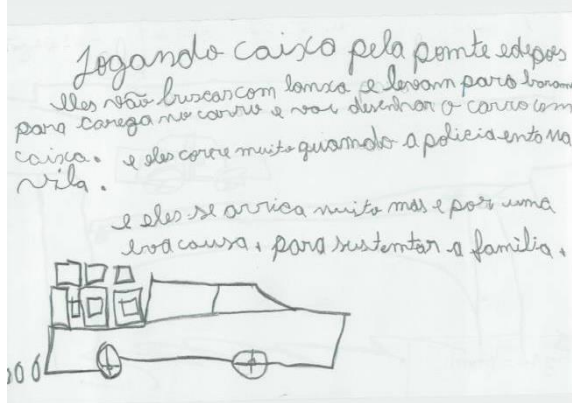


Produzido por: Luciano, 11 anos.

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada para se referir ao bairro onde mora.

**Figura 7 - O que veem na Ponte**



Produzido por: Luciano, 11 anos.

Ajudar as mães e os pais no trabalho, mesmo que esteja ligado ao carregamento de mercadorias originárias do comércio paraguaio, é recorrente. Para as crianças, transportar mercadorias do Paraguai para o Brasil não é percebido como um trabalho ilegal. Para elas, os “muambeiros” são os “patrões”, quem os encarrega de trazer as mercadorias. Os “patrões” são vistos como suspeitos de estar agindo ilegalmente, vistos como um “outro”, estranho no bairro, e fazendo dele uma passagem necessária para as mercadorias que são transportadas do Paraguai para o Brasil. Essa passagem provoca medo nas crianças pelo movimento intenso e acelerado dos veículos que passam por elas. Para as crianças, as/os moradores/as estão apenas trabalhando para que as mercadorias, eletrônicos, cigarros, brinquedos e “bugigangas” cheguem ao seu destino<sup>8</sup>, isto é, a todo o Brasil.

---

<sup>8</sup> A reportagem do Jornal on-line *Click Foz*, por exemplo, noticia que a Delegacia da Receita Federal de Foz do Iguaçu apreendeu no ano de 2014 R\$330 milhões na fronteira do Paraná com o Paraguai. Cigarros, eletrônicos e veículos representam mais de 80% das apreensões. A comercialização de cigarros, atividade citada por várias crianças, aumentou 99% comparado ao ano anterior; foram 42 milhões de maços apreendidos, enquanto os eletrônicos diminuíram 34%. Disponível em: <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/receita-federal-superou-r330-milhoes-em-apreensoes-em-2014/> Acesso em: 29 abr. 2020.

Observamos que as crianças utilizam um discurso comum, falado pelos adultos, de que aquelas/es que estão carregando as mercadorias o fazem para a sobrevivência, para comprar comida, para o sustento da família, por vezes auxiliadas/os pelas crianças, sempre com os olhos atentos à vinda da “polícia”, frequente no bairro onde vivem. Esse discurso é utilizado como uma espécie de escudo para justificar, de forma simplista, um modo de existência que é parte de um contexto que excede o bairro, deixando na sombra a cosmologia jurídica-política da qual fazem parte e em cujas relações estão ligados e se comunicam com outros de diferentes modos (os consumidores, os agentes de controles alfandegários e fiscais, as “polícias” e os “patrões”, donos da mercadorias). Nessa cosmologia jurídico-política que multiplica alteridades nas quais as crianças participam por meio de seus relacionamentos na escola e no bairro, apreendemos um autoentendimento construído por elas que responde, duplica, compartilha e resiste de modo inventivo a esse contexto, incluindo essa construção no relacionamento delas conosco, como pesquisadoras.

### **Considerações finais**

As interações e as percepções construídas pelas crianças nesse universo singular denotam que elas vivenciam sentimentos ambíguos, dados pelo cuidado e pela proteção dos adultos, principalmente das mães. Isso pode ser visto nas recomendações das mães e pais para que brinquem em casa e no quintal. Como observamos entre elas, ser criança na comunidade é assistir televisão, jogar videogame, brincar de casinha, jogar bola e brincar de bonecas. Ficar e brincar em casa, na percepção das crianças, deve-se à preocupação de suas mães e pais com o movimento perigoso do bairro. As crianças são colaborativas no cotidiano vivido em casa, mas igualmente vigiadas, pelo contexto particular em que vivem. Tais vivências expressas no cotidiano do bairro emergem no espaço da escola; e a escola interage e é parte do bairro, adaptando seus horários e suas atividades ao ritmo de vida do



bairro e das famílias de seus alunos. Como se observa, a inserção da escola no contexto é ambivalente: por um lado ela está inserida no bairro adaptando suas atividades a ele, por outro acolhe os efeitos da vivência cotidiana do bairro de modo não explícito, pois as reticências e silêncios ocorrem nas interações entre as crianças e as/os professoras/es. Todos “compartilham” e “conhecem” no espaço escolar o modo de existência singular, mas ele é pouco ou nada explicitado.

Para as crianças, as/os moradores do Bairro não são “muambeiros” (vistos como intrusos inoportunos quando vão ao bairro apressados, prejudicando principalmente o trânsito); não são “chefes” e nem “patrões” da rede que transporta mercadorias e nem as compram. O bairro tem múltiplas atividades, e igualmente múltiplas são as diferentes moralidades. Parte da/os moradores/as mantem compromissos éticos, cumplicidade e união entre elas/es; desenvolvem vínculos de proteção, troca e retribuição entre os familiares de laços sanguíneos e, também, com os vizinhos, considerados como parentes. Se suas atividades são ilegais, porque incorrem no crime de sonegação fiscal, contrabando e descaminho, para eles são atividades legítimas e rotineiras, sobretudo porque transportam as mercadorias compradas por outros.

Resta mencionar que esse autoentendimento, como todo autoentendimento, é sempre derivado de diversas relações que se ligam a despeito de diferentes origens, em seus desdobramentos e em seu diálogo com outros de diferentes modos, seja estabelecendo analogias, contrastes ou comparações. Assim, por exemplo, o autoentendimento das crianças a respeito das atividades de transporte de mercadorias se comunica com o autoentendimento da Justiça, expresso nos regulamentos, qualificadores das atividades como crimes de contrabando e descaminho. Comunica-se com o das/os consumidores, que fazem das/os “muambeiros” ou “laranjas” mediadoras/es para um consumo de mercadorias “justo” e aceitável, mesmo sendo ilegal, pois justificado pela alta taxa tributária no Brasil. Na cultura pública, transmitida por grandes jornais e outras formas de mídias nacionais e locais, as atividades ilícitas na fronteira

são vistas como forma de descontrole, e a linguagem desses mesmos veículos aproxima-se da linguagem jurídica. Para o autoentendimento sociológico local, trata-se de um modo de vida socioeconômico e espacial, dotado de relações de produção reguladas por diferentes sistemas jurídicos, mesmo subordinado ao sistema capitalista global (ABÍNZANO, 2013). O comércio ilícito se vê atravessado por redes transnacionais, regionais e extrarregionais (CATTA, 2011; CARDIN, 2011). Para quem vive dessas atividades, trata-se de um trabalho visto como “informal”, porque não é “reconhecido perante a lei, não tem registro. Seria ilegal para o autoentendimento dessas pessoas se elas tivessem tirando de alguém, roubando ou revendendo” (BARROS, 2008, p. 82). Deste modo, “relativizar essas práticas é admitir as contradições de um sistema econômico e político que cria subgrupos com interesses quase opostos” (FONSECA, 2000, p. 14).

O autoentendimento dessas crianças expressa as moralidades conflitantes que emergem das relações entre o Bairro, a escola, a cidade e a fronteira derivadas, por um lado, dos preconceitos contra as ocupações de trabalho dos adultos e, por outro, dos processos educativos da escola, forma institucional que reitera os discursos da legalidade. Assim, ser criança nesse contexto é ficar e brincar em casa, sob controle e vigilância, expressando a preocupação das mães e pais com os perigos do bairro trazidos pelo transporte de mercadorias e, fora do bairro, é manter, sempre que possível, sigilo sobre seu modo de vida.

As crianças expressam as atividades do transporte de mercadorias sobretudo como movimento e usam verbos para qualificá-las como “carregar”, “passar”, “puxar” e “guardar”. As ocupações possuem um vocabulário próprio, como “olheiro”, indicando a vigilância recíproca entre moradoras/es e as forças repressoras do “contrabando”; “lancheiro”, que pilota barcos no rio; “barranqueiro”, que trabalha às margens no rio; “passeiro”, que transporta as mercadorias. As mesmas categorias estão entre os adultos, como demonstrou Cardin (2010, 2011). Da força expressiva, abrangência e pertinência dos significados revelados por elas

emerge um mundo possível, visto e vivido além da escola, que intensifica as fronteiras geográficas e simbólicas onde habitamos.

A construção das fronteiras simbólicas, impostas pelos limites do rigor dos adultos no cuidado com os filhos, pelo cerceamento ao acesso à rua, como medida de proteção, e pelas tentativas de isolamento da maioria das crianças em relação aos acontecimentos do bairro são pouco eficientes. Intensificadas, essas práticas adquirem a figura do sigilo, inscrevendo as crianças em interações marcadas por um envolvimento comprometido e mantido diante do “perigo”, potencial ou imediato. O sigilo, portanto, encoberto pelo silêncio, é um limite invisível entre esse envolvimento comprometido e a identificação delas frente aos “outros”, fora do bairro (professoras/es, policiais, funcionárias/os públicos etc.). Se o silêncio é a parte mais evidente na dinâmica relacional entre crianças e adultos fora do bairro, o sigilo tem como efeito na vida das crianças o cerceamento de sua voz, fora do bairro, e o cerceamento de sua livre circulação e de suas ações, dentro do bairro, expostas aos “perigos” da movimentação das mercadorias e aos desdobramentos das ações de controle e fiscalização do comércio na fronteira. Isto é, diferente da fórmula corriqueira do autoentendimento compartilhado, com diferenças sutis, por grupos em posições diferentes para se referir ao trabalho de transporte de mercadorias na fronteira, o autoentendimento das crianças é de que esse trabalho é legítimo e ilegal.

Como se pode apreender, há diferentes autoentendimentos em relação, dados pela circularidade de alteridades advindas das posições sociais em relação a essas formas de vida, o que definimos como cosmologia jurídico-política. Interrogar a respeito das formas de vida de pessoas que vivem, por meio do trabalho, a disjunção entre o ilegal e o legítimo, entre o ilícito e o rotineiro, não supõe, *a priori* e necessariamente, uma defesa desse modo de vida e menos ainda acatar à obviedade das definições dessas atividades como ilegais. O que quisemos, com este capítulo, foi precisamente apreender outras formas de experimentação ou invenção de relações locais convivendo com dispositivos jurídico-políticos, ao mesmo

tempo em que elas emergem precisamente dessa convivência, de modo tenso e inventivo e reveladas pelas crianças na escola.

## Referências

ABÍNZANO, R. C. Estudos Antropológicos en de la región de fronteras: cuestiones de teoría e metodologgia. **Ideação**, Cascavel, v. 15, n. 2, 2013.

ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras**: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.

ALCÂNTARA, N. HISTÓRIA DE VIDA. **Blog Educação de Valor**. Projeto Identidade. Postado em 04/04/2011. Disponível em: <http://educacaodevalor.blogspot.com.br/search/label/Projeto%20Identidade>. Acesso em: 22 mai. 2014.

ALDERSON, P. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Eds.). **Research with children**: perspectives and practices. London: Falmer, 2000. p. 241-255.

BARROS, A. S. A informalidade dos laranjas na fronteira Brasil/Paraguai. **História na fronteira**, v. 1, n. 1, Foz do Iguaçu, jul./dez. 2008.

BENEDICT, R. A criança aprende. *In*: **O Crisântemo e a Espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BORGES, A.; KAEZER, V. El Rincón de los niños: un abordaje etnográfico sobre l@s niñ@s y sus ensayos políticos. *In*: MILSTEIN, D. *et al.* **Encuentros etnográficos y espacios compartidos**, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Social. **Conheça o Programa Bolsa Família**. 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL. Decreto Lei n.2 848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Art 334 e 334 A. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm). Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.836**, de 9 de janeiro de 2004. Fica criado, no âmbito da Presidência da República, o Programa Bolsa Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm). Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.209**, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5209-17-setembro-2004-534107-norma-pe.html>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CARDIN, Eric Gustavo. **A expansão do capital e as dinâmicas da fronteira**. 2011. 183 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106261>

CARDIN, E. G. Ação racional e cotidiano: notas para o estudo dos trabalhadores da Tríplice Fronteira. *In*: SANTOS, M. E. P.; SILVA, R. C. M. (Orgs.). **Cenários em perspectiva: diversidades na Tríplice Fronteira**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

CARDIN, E. G. **Laranjas e sacoleiros na tríplice fronteira: um estudo da precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

CATTA, L. E. **O cotidiano de uma fronteira: a perversidade da modernidade**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

CATTA, L. E. **A face da desordem: pobreza e estratégias de sobrevivência em uma cidade de fronteira. (Foz do Iguaçu/1964-1992)**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009.

CLICKFOZ. Jornal on line. Receita federal superou R\$ 330 milhões em apreensões em 2014. Disponível em: <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/receita-federal-superou-r330-milhoes-em-apreensoes-em-2014/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-7701200000200009&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-7701200000200009&lng=en&tlng=pt). Acesso em: fev. 2016.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DONNAN, H. T. M. Wilson. **Borders: frontiers of identity**. Nation and State. Oxford/New Work: Berg, 1999.

DURKHEIM, E. A educação, sua natureza e função. *In*: DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FAVRET-SAADA, J.; SIQUEIRA, P. Ser afetado. **Cadernos de Campo** (São Paulo, 1991), São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, mar. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 30 jul. 2016.

FONSECA, C. Antropologia e Psicologia: apontamentos para um diálogo aberto. *In*: KESSLER, C. H. (Orgs.). **Trama da clínica psicanalítica em debate**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FONSECA, C. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

GODOY, M. E. C. **Ser criança em uma escola pública do lado brasileiro da fronteira Brasil/Paraguai**: dos feixes atando pontes. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2015.

GODOY, M. E. C.; SILVA, R. C. M. Lá embaixo: percepções das crianças de uma escola pública sobre o cotidiano do bairro onde vivem, do lado brasileiro da fronteira. **Revista Línguas e Letras**. v. 15, n. 28, 2014.

- Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11206>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- GUSMÃO, N. M. M. "Antropologia e educação: origens de um diálogo". **Cadernos CEDES**, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.
- HANSON, K. Separate childhood laws and the future of society. **Law, Culture and Humanities**, v. 12, n. 2, p. 195-205, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1743872114529502>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- HARDMAN, C. Can there be an anthropology of children? **Childhood**, v. 8, n. 4, p. 501-517, 2001.
- INGOLD, T. Become persons: consciousness and sociality in human evolution. **Cultural Dynamics**, v. 4, n. 3, p. 355-378, 1991.
- INGOLD, T. Technology, language, intelligence: a reconsideration of basic concepts. In: GIBSON, K. R.; INGOLD, T. (Orgs.). **Tools, Language and Cognition in Human Evolution**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 449-472.
- INGOLD, T. Culture, perception and cognition. In: INGOLD, T. **The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill**. Londres: Routledge, 2002. p. 157-171.
- JONES, G. M. Secrecy. **Annual Review in Anthropology**, v. 43, p. 53-69, 2014.
- LAVE, J. **Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Culture and Activity**, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.
- LAVE, J. Hacia una ontología social del aprendizaje. **Revista de Estudios Sociales**, v. 40, p. 12-22, 2011.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEVINE, R. A. Ethnographic studies of childhood: a historical overview. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 247-260, june

2007. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.2007.109.2.247/pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- MEAD, M. **Adolescência, sexo y cultura en Samoa**. Buenos Aires: Planeta-Agostini, 1993.
- MILSTEN, D. **La nación en la escuela**. Viejas y nuevas tensiones políticas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.
- MILSTEN, D. Children as co-researchers in anthropological narratives in education. **Etnography and education**, v. 5, n. 1, p. 1-5, 2010.
- MILSTEN, D. *et al.* **Encuentros etnográficos com niñ@s y adolescentes**: Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- ORTNER, S. B. Theory in anthropology since the sixties. **Comparative Studies in Society and History**, v. 26, n. 1, p. 167-173, 1984.
- PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, v. 16, n. 34, p. 137-157, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010471832010000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832010000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: jan. 2016.
- PIRES-SANTOS, M. E. *et al.* Vendo o que não se enxergava: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 35-65, ago. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502015000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 jul. 2016.
- PORTAL DO BOLSA FAMÍLIA. Disponível em: <http://www.bolsafamilia.datasus.gov.br>. Acesso em: 03 dez. 2013.
- PORTAL INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foz do Iguaçu, 2012.



QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&-pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&-pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: jan. 2016.

REIMANN, V. **As crianças da ponte**: o trabalho de crianças e adolescentes no comércio fronteiriço de Foz do Iguaçu PR. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociedade Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

ROITMAN, Janet. The Ethics of Illegality in the Chad Basin (pdf) in Jean Comaroff and John Comaroff, dirs. **Law and Disorder in the Postcolony**, University of Chicago Press, 2006. [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1286816.files/The Ethics of Illegality.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1286816.files/The_Ethics_of_Illegality.pdf).

ROITMAN, Janet. A Successful Life in the Illegal Realm: Smugglers and Road Bandits in the Chad Basin", (pdf) in **Readings on Modernity in Africa**. P. Geschiere, B. Meyer, P. Pels, eds. Indiana University Press, 2008. pp 214-220. <http://www.newschool.edu/uploadedFiles/Faculty/NSSR/Roitman - A Successful Life.pdf>.

SIMMEL, G. The sociology of secrecy and of secret societies. **American Journal of Sociology**, v. 11, n. 4, p. 441-498, jan. 1906. Disponível em: <http://www.d.umn.edu/cla/faculty/jhamlin/4111/Readings/SimmelSecrecy.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

SILVA, R. C. M. O Estado-Nação se (des)fazendo no cotidiano vivido em uma escola de fronteira Brasil, Argentina e Paraguai. *In*: ENADIR – Encontro Nacional de Antropologia do Direito, 4., 25 a 28 ago. 2015. **Anais** [...]. Disponível em: [http://www.enadir2015.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=17](http://www.enadir2015.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=17). Acesso em: fev. 2015.

SILVA, R. C. M. Vidas, Nações e Estados se fazendo nas fronteiras entre Brasil, Paraguai, Argentina. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 2, p. 10-32, 2º semestre de 2013.

SILVA, R. C. M. Do Ipê Roxo na Cidade Nova: experiência etnográfica e aprendizagem situada. **Etnográfica**, v. 20, n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/etnografica.4225>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SILVA, R. C. M.; GODOY, M. C. “Tomar cuidado com o que eu falo”: ser criança na escola, ficar e brincar em casa. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 287-319, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2179-5428.20160206>. Acesso em: 28 abr. 2020.

TOREN, C. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. **Man**, v. 28, n. 3, p. 461-478, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2804235>. Acesso em: 28 abr. 2020.

TOREN, C. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, v. 16, n. 34, p. 19-48, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200002>. Acesso em: 28 abr. 2020.

TRIBUNA POPULAR. Disponível em: <http://www.jtribuna.com.br>. Acesso em: 09 jan. 2015.

WAGNER, R. **A Invenção da Cultura**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2010.

VOGEL, A.; VOGEL, V. L.; LEITÃO, G. E. A. **Como as crianças veem a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas Flacso: UNICEF, 1995.

ZAMBERLAN, J. *et al.* **Tendências da mobilidade humana na Três Fronteiras**: realidade migratória na diocese de Foz do Iguaçu. Porto Alegre: Solidus, 2007.



## Capítulo 6

### Language appropriation, resistance and innovation among secondary students in Panama: From linguistic landscape to cyberspace<sup>1 2</sup>

Maria Dantas-Whitney

#### Introduction

During a year living and working in Panama City, Panama, while walking the streets, I was struck by the number of multilingual signs and displays that I encountered all around town. Public signs in two or more languages, but specially including a mix of Spanish and English, were ubiquitous not only in the trendy areas frequented by tourists, but also in local residential and commercial neighborhoods. A sign at a party supply shop read “Happy Moments - De Todo Para Tus Fiestas”. A placard at a laundromat displayed “King’s Laundry Service - Lavandería”. A banner at a bubble tea shop announced “Tea Zone – Ya Abrimos”. Obviously, language diversity within this urban environment had become a familiar occurrence, and local residents seemed to embrace it without much consideration or questioning. It occurred to me that these multilingual messages could become a powerful object of analysis for young Panamanian students learning English. Through an examination of bilingual/multilingual public signs visible in their everyday lives, students would build an awareness of the functions and values assigned to different languages within their communities. This chapter describes a collaborative project

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/9786558693604203234>

<sup>2</sup> This project was funded by a Core Fulbright Scholar Award (2016-2017) from the United States Department of State Bureau of Educational and Cultural Affairs.

conducted with 27 students enrolled in an English class at a secondary public school in Panama City. The project was conceptualized within the tradition of linguistic landscape studies (SHOHAMY; BEN RAFAEL; BARNI, 2010), and framed within a sociocultural and critical theoretical orientation.

## **Linguistic Landscape Studies**

Linguistic landscape has been traditionally defined as all visual forms of language publicly displayed within a given geographical area, such as store windows, advertisements, traffic signs, posters, billboards, and graffiti. As Gorter (2013, p. 191) explains, "The use of language in its written form in the public space is the main focus of linguistic landscape studies".

Lou (2016) points out that linguistic landscape analysis can perform two functions: informational and symbolic. In its informational function, it examines the linguistic preferences and habits of a particular speech community, for example, the languages used in interactions among speakers within a certain geographical area. In its symbolic function, it can reveal power relations, hierarchies, and the relative status of particular language groups. "Hence, a contextualized study of linguistic landscape can show how processes of micro-level linguistic production are linked with issues of power and inequality in the macro level political economy" (LOU, 2016, p. 6).

Linguistic landscape research has experienced rapid expansion in the last decade and has attracted scholars from various fields. Researchers in applied linguistics have explored themes such as the comparison of public and private signs in particular communities (e.g., SHOHAMY; GHAZALEH-MAHAJNEH, 2012), the spread of English as a global language and its relationship to local language varieties (e.g., HUEBNER, 2006), and methodological issues related to documentation and mapping of signs (e.g., BARNI, 2006).

More recently, linguistic landscape has been explored for its educational applications (GORTER, 2018), and a number of studies

have examined pedagogical projects involving students as researchers (e.g., DAGENAIS *et al.*, 2009; ROWLAND, 2013; CHERN; DOOLEY, 2014; BURWELL; LENTERS, 2015). The use of linguistic landscape as a teaching resource offers opportunities to engage students in authentic experiences within the social context where language occurs beyond the classroom. Linguistic landscape analysis can help students critically examine language choices, build an awareness of the roles played by different languages in their communities, and uncover hidden messages or ideologies that may influence them (HEWITT-BRADSHAW, 2014). Perhaps most significantly, it can encourage students “to appreciate the importance of their own agency and activity as meaning makers” (ROWLAND, 2013, p. 502). As Sayer (2010, p. 153) remarks, this type of analysis “compels the student to see the world through the eyes of a sociolinguist, who questions how and why people use language differently according to different social identities or purposes”.

### **Theoretical Perspectives**

This study is grounded on sociocultural and critical theoretical orientations. As discussed, linguistic landscape research attempts to connect language use to its social, political and economic contexts while addressing issues of power, status, and identity (BURWELL; LENTERS, 2015).

From a sociocultural theoretical perspective, language is viewed as social practice. Contrary to traditional conceptions of language acquisition, the process of language learning does not involve a linear and gradual internalization of grammatical, lexical and phonological rules. Rather, it is a situated phenomenon that emerges from social interaction and involves “a process of apprenticeship [...] in which skills and knowledge are transformed from the social into the cognitive plane” (WALQUI, 2006, p. 160). A sociocultural orientation also recognizes that learning is a multimodal and mediated process. “Language learning happens by mediation, through cultural resources and tools that individuals use

to move through, respond to, and make sense of their social worlds” (DOUGLAS FIR GROUP, 2016, p. 29). A wide range of modalities, including not only verbal and written language, but also other forms of representation (e.g., drawing, drama performances, gestures, gaming technologies) act as meditational tools to help learners build new knowledge (STREET, 2005), along with the utilization students’ full range of linguistic repertoires (SELTZER, 2019). Importantly, a sociocultural perspective emphasizes the multifaceted, complex, and dynamic nature of learners’ identities. It acknowledges that identities are not fixed or static, but rather are shaped and performed within learners’ lived experiences. Learners’ identities reflect relations of power negotiated within interactions, which may promote or constrain language learning. Through their sense of agency, learners may choose to invest in (or resist) learning opportunities (NORTON, 2013).

Critical pedagogy is based on problem-posing (FREIRE, 1970). Dialogue and analysis are the foundation for reflection and action. Such an approach requires teachers to view their learners as active agents who can negotiate the content of instruction by bringing in materials or raising issues that can be incorporated into the *curriculum* (CROOKES, 2013). It rejects teachers’ authoritative stance towards students and conceptualizes instruction as “co-investigation with students of topics of importance to both students and teachers” (NORTON; TOOHEY, 2004, p. 12). This collaborative process allows teachers to connect classroom content to themes and issues that are relevant to students’ lives, honoring and sustaining the realities of marginalized communities, and also allowing for dynamic shifts in cultural practices (PARIS; ALIM, 2017). As Wei (2014) points out, this approach involves a process of co-learning in which the teacher becomes “a learning facilitator, a scaffolder, and a critical reflection enhancer, while the learner becomes an empowered explorer, a meaning-maker, and a responsible knowledge constructor” (WEI, 2014, p. 169).

The study showcased in this chapter, conducted in collaboration with a group of secondary students learning English

in Panama City, reflects sociocultural and critical perspectives. In examining the use of multiple languages in public spaces in their communities, the goal was for the students to interrogate issues such as local language use, the status of English, and the role that multilingual public signs may have on identity construction through their own personal responses to these texts.

### **Linguistic Diversity and English Language Education in Panama**

Although Spanish is the official language of Panama and spoken by the majority of its people, there is great linguistic diversity throughout the country. Several indigenous groups maintain their original languages, among them, the Ngöbe-Buglé, the Kunas, the Emberá and the Woonaan. Nevertheless, these indigenous languages are not actively taught and promoted within the national educational system. The construction of the Panama Railroad, and later the Panama Canal, in the 19<sup>th</sup> century and in the early 1900s respectively, brought in several new groups, most notably English speakers from the United States, and from Afro-Antillean countries, mainly Barbados and Jamaica. Many Panamanians of Afro-Antillean ancestry still speak English, or Panamanian Creole English, today. Several other groups also came to work in these construction projects, such as French and Chinese, and today there is still a large community of Chinese speakers in Panama. The United States had control of the Canal Zone for nearly 100 years, with a strong military and civilian presence, which created a unique form of colonialism, with segregationist and racist practices, that deeply influenced the social structure of the country (DARLING, 2000). Today since Panama's economy is based on global commerce and financial services, the English language is viewed in high prestige. The privileged social classes emphasize the study of English, and elite bilingual private schools, offering coursework in English, are common in the capital (DE RICORD, 1982).

In 2014, an ambitious educational reform initiative was launched by the Panamanian government to improve English



language proficiency throughout the nation. Known as “Panamá Bilingüe”, the program provides increased hours of English instruction at public primary and secondary schools, classroom materials, and professional development opportunities for teachers. During its first five years (2014-2019), the program benefitted approximately 25,000 teachers, 100,000 secondary students, and 160,000 primary students. It became a flagship program for the national government administration, which justified its massive investment as a way to provide job opportunities for citizens, and to achieve successful economic growth and global competitiveness (PANAMÁ BILINGÜE, 2018). Such rationale must be understood as an attempt “to align education curricula with neoliberal policies” (SAYER, 2015, p. 41). As Piller and Cho (2013, p. 24) point out, “neoliberalism with its imperative to compete is a covert form of language policy, which imposes English as a natural and neutral medium of academic excellence”. As with similar educational initiatives in Latin America, the “bilingual” aspect of the program refers to English education only, and it disregards the fact that a large number of Panama’s indigenous population is already bilingual.

### **Linguistic Practices Interpreted and Performed by Young Panamanians**

This investigation was part of a larger study, conducted during the 2016-2017 academic year. As a visiting scholar based in Panama City, I spent the year collaborating with the Panamanian Ministry of Education on its implementation of the “Panama Bilingüe” program. My involvement included participation in key program initiatives, such as consultation with national and regional coordinators on *curriculum* and materials, as well as policies and procedures, and design and delivery of professional development opportunities for teachers throughout the country.

In addition to working with Ministry of Education officials at the national level on program initiatives, I conducted a yearlong

ethnographic study in collaboration with a classroom teacher and her students, in two schools in Panama City, a primary and a secondary school. On a daily basis, the teacher, Nina, worked at the primary school in the mornings, and then traveled to the secondary school to teach in the afternoons. I joined Nina and her students in each school two or three times per week for the duration of my year in Panama City. In addition to observations and participation in classroom activities and school events alongside the students, I engaged in numerous informal conversations with Nina, her colleagues, and the school principal. I also collected data in the form of field notes, photos/videos of class activities, student work samples, and instructional materials. My purpose for this study was to examine ideologies in policy and in practice through collaborative ethnography (BLOOME, 2012). My overarching research question was: How do students and teachers interpret and enact national policies mandated by the “Panamá Bilingüe” program within the micro level of the classroom?

### **The Project and Its Participants**

The linguistic landscape project was conducted in collaboration with Nina and her students at the secondary school. The group consisted of 27 students, aged 15 and 16 years old, attending English classes in an afterschool program. Classes were held four days per week, Monday through Thursday, from 1:00 to 4:00 pm. Because of the extra-curricular nature of the program, although teachers were given a textbook to follow, they were encouraged to involve students in hands-on classroom activities, and out-of-class cultural experiences such as field trips and performances.

The school, “Colegio Ramón Conde”, is located in the middle of a busy urban area surrounded by tall buildings with offices, clinics, restaurants and stores. Two modern shopping malls are nearby, as are several exclusive hotels. Built in the 1950s, the old and neglected school building contrasts quite sharply with the modern skyscrapers that surround it. It is a two-story concrete

structure with classrooms lining both sides of long hallways. Most of the students who attend “Ramón Conde” do not live in the neighborhood of the school, where real estate is at a premium. They commute long distances by bus from different parts of the city. In my conversations with Nina, she talked about the sacrifices that some of her students make in order to attend the English afterschool program. They arrive at home tired late at night, with little time to complete their homework and chores. Nina also remarked that many of their families have difficult financial situations, so the free meals offered by the afterschool program are an important benefit.

When I raised the idea of developing a linguistic landscape project with Nina, she immediately agreed. As a teacher, she always strived to get students to make meaningful connections with the English language in their daily lives outside of the classroom. Through linguistic landscape analysis, we would engage with the students in a collaborative investigation of the use of English in urban public spaces, interrogating representations of power and privilege within the Panamanian context. Following a Freirian problem-posing approach (FREIRE, 1970), the students would conduct a critical examination of the languages and images used in signs within their own communities so they could discuss personal meanings and interpretations in relation to places, activities, and people that were familiar to them. We wanted to help the students develop a sense of language awareness, and recognize “the different values attributed to languages and language speakers, interrogate stereotypic representations of languages, language speakers, and language learning, question social inequalities and work towards greater equity” (DAGENAIS, *et al.*, 2008, p. 140). We decided to call the project “Community Languages”.

In discussing how to structure the project, we considered different approaches. Since the project was conducted in the context of an English class, we wanted to focus on multilingual signs that included the English language. A common approach used in linguistic landscape studies is to select signs based on

detailed mapping of a carefully delineated area, often within the school neighborhood (e.g., DAGENAIS *et al.*, 2009). We considered doing this, perhaps by taking the students on walks in groups around “Colegio Ramón Conde” while they interacted with different signs and took pictures (e.g., CHERN; DOOLEY, 2014). However, we soon gave up on this idea, since the streets around the school are quite busy, without sidewalks in some places, and dangerous to walk in large groups. We also realized that the neighborhood of the school wasn’t really the students’ community. Most of them hopped on and off a city bus in front of the school and didn’t spend much time in the surrounding streets. We finally decided to ask them to take pictures of signs in the neighborhoods of their homes, or during their trips to and from school, using their smartphones. The class already had a “WhatsApp” group set up, so we asked the students to send their pictures to this group. Once I received their photos, I would print them and bring them to class for us to conduct the analysis together. We repeated this process during four class sessions over a period of about a month.

### **The Inquiry Process**

To introduce the project during the first session, I brought in a photo of a sign for us to examine together as a whole class. The photo I selected (see Figure 1) was an advertisement for Taco Bell with a picture of a chicken dish and the following text: *¡Nuevo! Naked Chicken Chalupa. Atrevida y crujiente pechuga de pollo con un toque spicy.*

Figure 1 – Advertisement for Taco Bell



Source: TACO BELL PANAMÁ (2017)

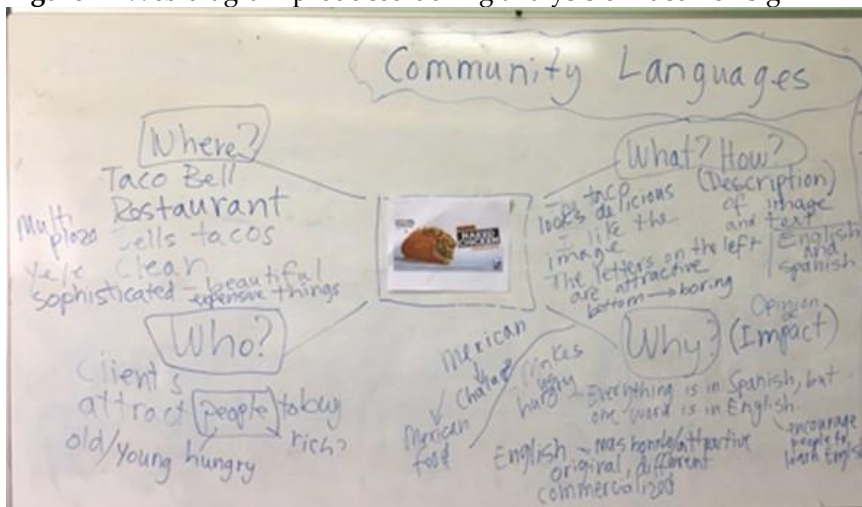
I thought this was an interesting sign to stimulate discussion, since it contained interesting possibilities for critical examination: a U.S. fast food chain marketing “Mexican” food in Panama, through a combination of English and Spanish words, including Mexican Spanish words such as “chalupa” and “taco”. To guide our discussion and analysis, I created a web diagram with the picture in the middle and the following questions on the board (see Figure 2):

- Where? (Where is the sign located?)
- Who? (Who created the sign and who is the intended audience?)
- What? How? (Describe the elements of the sign, the languages used, etc.)
- Why? (Why were the words and images chosen? What is the intended impact?)

The students enthusiastically contributed their insights, which I recorded on the board while engaging in dialogue with them. In discussing the location (a Taco Bell restaurant in a nearby shopping mall), they described the place as “sophisticated”, and the people

who eat there as “yeye” (Panamanian slang, meaning “rich and snobbish”). When considering the impact of the English words (“naked”, “chicken”, “spicy”), they remarked English was supposed to sound “más bonito”, “attractive”, and “commercialized”. One student, Rosi, added that the sign “encourages others to learn English”.

**Figure 2** –Web diagram produced during analysis of Taco Bell sign



Source: Photo provided by the author

It surprised me that these young students were already able to articulate quite clearly their awareness of the role of English in their social worlds. They were able to express in their own words that English was connected to capitalism (“commercialized”) and leveraged high status, as it made the sign “más bonito” and “attractive”. They also seemed to be distancing themselves from these “commercialized” messages by affirming that only those who are “yeye” would eat there. Rosi’s comment that using English words in signs would “encourage others to learn English” was also quite insightful. Her remark suggests that images such as these can contribute to the spread and dominance of English around the

world (PHILLIPSON, 1992), as well as its commodification (FLORES, 2017).

In subsequent class sessions, we followed a similar format for analysis, but with small groups working independently and simultaneously. As noted earlier, the students would send me their pictures via WhatsApp, and once a week, I would print their photos, along with some of mine, and bring them to class. Each group would look through the collection of photos and select one for analysis. After the small groups were done with their analysis, we would engage in a whole class discussion about each sign, with members of the groups sharing their insights and others offering additional interpretations. Their dialogues and deliberations were quite animated. I describe below the most common themes that emerged from these discussions.

### **Collaborative Analysis of Signs**

The students' collaborative analysis of signs revealed a sophisticated process of critical inquiry about local speech communities, implicit and explicit messages, intended audiences, linguistic varieties, and language power, status and ideology. Perhaps most importantly, they affirmed their identities, performed their creativity, and asserted their right to manipulate and appropriate language for their own purposes. In the process, the students challenged dominant and established views of English as a "global" language and demonstrated that they could create "new ways to comment on local societal changes that result from global and local flows" (HIGGINS, 2014, p. 21).

In his examination of the use of English in the linguistic landscape of Oaxaca, Mexico, Sayer (2010, p. 145-146) categorizes different signs as "informational," "iconic," or "innovative". Multilingual signs fulfilling an informational function, he points out, are intended to convey messages to speakers of different languages. Iconic signs are those that reproduce Western corporate logos of brands and products that are easily recognizable around

the globe. Finally, innovative signs reflect creative uses of language for humorous or artistic effects. The signs selected by the students for analysis included all these three functions. However, the students were by far more interested and engaged in the discussions of the signs that reflected innovative language functions and that involved language play.

### **Informational Signs: Targeted Language Use for Distinct Speech Communities**

*“For trade in the community where you live” (Fernando)<sup>3</sup>*

*“For the people of different nationalities who talk different languages”  
(Daniela)*

Several groups focused their analysis on the location of the sign in relation to the speakers of the particular community or neighborhood. For example, one group examined a trilingual storefront sign for a bakery which displayed the words “Sweet House”, in English; the words “loving heart bakery house”, in Mandarin Chinese (direct translation); and the words “Pastelaria”, “Cafeteria”, and “Panaderia”, in Spanish (see Figure 3). The students pointed out that the store was located in the “Dorado” area, a neighborhood with a large population of Chinese speakers. As Fernando mentioned, the different languages were necessary for “trade” in that particular “community”. In a similar vein, Daniela commented that the trilingual display would attract speakers of “different nationalities and languages”. They were emphasizing the informational function of language use, focusing on the intended audience of the sign (LOU, 2016).

---

<sup>3</sup> Because the project was carried out in the context of an English class, students’ comments were made originally in English. Minor corrections were made in the students’ use of English to facilitate readers’ understanding.



**Figure 3** – A trilingual sign in the “Dorado” neighborhood



Source: Photo provided by Susana.

### **Iconic Signs: Commonplace Uses of English**

*“The information reaches the tourists as well the nationals” (Karmen)*

*“The picture is more important than the words” (Gimena)*

As the project progressed, the students commented that many English signs and displays around the city were ubiquitous and easily recognizable by Panamanians, even those who didn’t speak English. In other words, for them, English signs were not anything unusual or special. This was especially true for corporate logos, or other “iconic” uses of English (SAYER, 2010, p. 146). As Rowland (2013) points out, when English is so commonplace, its presence becomes unremarkable. For example, one of the groups analyzed a storefront sign for a Little Caesars pizza restaurant containing the words “Hot-N-Ready” (see Figure 4). Karmen pointed out that although the sign didn’t contain any Spanish, it would reach “tourists as well as nationals”. As Gimena explained, young Panamanians could easily interpret it because they are very familiar

with the cartoon figure of Caesar happily eating a slice of pizza. “The picture is more important than the words”, she remarked. The students were starting to address issues related to cultural imperialism, discussing how certain images can become normalized in our environment, and used as powerful ways to promote corporate brands and products around the world (SAYER, 2010).

**Figure 4** – Storefront sign for Little Caesars



Source: Photo provided by Monica

### **Innovative Signs: Bilingual Language Play**

Little by little, the students started gravitating towards signs that reflected more playful uses of language. In examining these innovative signs, they were quite engaged in discussions of how different features of language could be manipulated to generate new meanings, attract attention, and create humor. Some of the innovative signs featured purposeful English “errors”, others utilized famous global icons which were re-purposed in imaginative ways for local consumption; still others featured cross-linguistic puns for humorous effects. Finally, some of the signs chosen by the students reflected their personal relationships with the English language.

## Purposeful “errors”

*“The English error was written for people who know Spanish” (Lucio)*

Several of these signs examined by the students contained English “errors”, such as a label on a bottle of window cleaner, which read: “Windo Cleaner” with the accompanying Spanish text “Limpiador de Cristales con Amoniaco” (see Figure 5). The group had an interesting discussion in trying to decide if the misspelling (i.e., “windo” instead of “window”) was deliberate or not. They finally agreed that it was purposefully intended to attract attention and create interest in the product. Lucio explained that the “error” was an approximation of the way that many Panamanians pronounce the word “window”. This was an insightful observation. The students were now exploring ways that Panamanians appropriate the English language and modify it for the purpose of communicating with other Panamanians, defying pre-imposed, external conventions. The “error” represented an act of resistance by fellow Panamanians towards the English language.

**Figure 5** – Label on a bottle of window cleaner



Source: Photo provided by Tatiana

*"We think they did it on purpose to take our attention, but they did it so bad" (Carlos)*

*"Chinese people are more careful than Panamanians... Panamanians shorten everything" (Victor)*

Another example of creative English misspelling was a storefront sign for a laundromat called "El Prity", which also included the Spanish words "Lavanderia" and "Sastreria" (see Figure 6). This was perhaps the sign that caused the most enthusiasm, laughter, and heated discussion among the students. The sign was indeed quite interesting. It included the word "pretty" misspelled as "prity", preceded by the Spanish article "el". In this case, the appropriation of the English language was quite innovative because it reflected not only a misspelling, but also a break in English grammatical rules. The word "pretty" in English is normally an adjective, but in this sign the placement of the article "el" makes it a noun in Spanish. The students agreed that the sign was designed to draw attention, but as Carlos remarked, it was done in "bad" way. Since the sign was located in a neighborhood with a large concentration of Chinese speakers, the group had an animated discussion trying to guess the ethnicity of the business owner. Finally, they concluded that it had to be a Panamanian business because, as Victor remarked, "Chinese people are more careful than Panamanians" and "Panamanians shorten everything", referring to a practice in colloquial Panamanian Spanish of omitting the final syllable or last consonant in certain words. Victor's comments referenced a commonly held stereotype about Chinese-Panamanians, who were often portrayed as hard working and "careful". It also reflected the dominance of linguistic purity. For him, breaking the spelling rules of English in a public display was "bad", even if it served the purpose of drawing attention and creating humor. These comments revealed a contradiction: On one hand, the students admired the creativity and humor produced by the "error"; on the other, they criticized the transgression of linguistic rules. The students saw themselves

as “both inheritors of patterns and conventions of meaning and at the same time active designers of meaning” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 65, *apud* ROWLAND, 2013, p. 502).

**Figure 6** – Storefront sign for “El Prity” Laundromat



Source: Photo provided by Elias

### **Appropriation of icons**

*“It’s a reference to the movie Jurassic Park” (Jorge)*

*“Fun way to attract the attention of the community and then they buy the products” (Lucy)*

Gradually, the students became more and more interested in selecting signs that reflected humor and play through ludic manipulations of Spanish and English words. These playful uses of language seemed very appealing to them. One example was a sign for a bakery named “Jurassic Pan” (see Figure 7). The sign contained a reproduction of the familiar “Jurassic Park” movie logo with the profile image of a big dinosaur, but with the Spanish word “pan” replacing the word “park”. It also included the Spanish words “panaderia” and “pastelaria” underneath the logo. Jorge and Lucy explained that the reference to the movie and the change in words inspired fun, attracted customers, and compelled them to buy bread. Unlike the Little Caesars sign in Figure 4, which was created by a global/Western corporation to market its own product, this “Jurassic” sign exploited the easily recognizable logo, and cleverly manipulated it to achieve a purpose within the local economy.

**Figure 7** – Storefront sign for “Jurassic Pan” Bakery



Source: JURASSIC PAN C.A. (2015)

### **Cross-linguistic puns**

*“They made a joke involving English and Spanish to cause laughter. They thought that English is similar to Spanish” (Enrique)*

As the project progressed, the students started to modify, adapt, and re-shape our collaborative inquiry. Instead of restricting themselves to physical public signs found in their neighborhoods and in other familiar places within the city, they began to explore uses of English within the Internet. During the second half of the project, all of the photos they selected were from memes they encountered in social media. One example was an image of a jaguar interviewing a fox, which was shared by Enrique’s group with the class. The picture was accompanied by the following caption: “¿Jaguar you? No, I’m, zorri” (see Figure 8). The short dialogue is a play on words combining English and Spanish: The word “jaguar” in Spanish sounds like “how are” in English, and the word “sorry” in English sounds like “zorri” (or “zorro”) in Spanish. Because the meme utilizes both Spanish and English, only bilingual speakers can understand the pun. Enrique explained that the meme utilizes sounds of English that are “similar to Spanish”, in order to “joke” and “cause laughter”. This type of language play involves a sophisticated manipulation of the sounds and meanings of both languages. As Luk (2013, p. 238) remarks, “language play not only provides an evidence of linguistic ingenuity

for mental pleasure but has also been widely employed in diverse rhetorical and artistic forms”.

**Figure 8** – Meme with a bilingual pun



Source: JAGUAR YOU (2017)

### **Identity displays**

The students also selected memes that communicated their relationships with the English language. In a way, these memes served as mirrors which reflected their identities vis-a-vis their use of English in their everyday lives.

*“This shows the difficulty of other subjects. It explains the reality in the form of a joke” (Yessica)*

*“The English is best learned when we speak, sing, and write, but not in other subjects” (Laisha)*

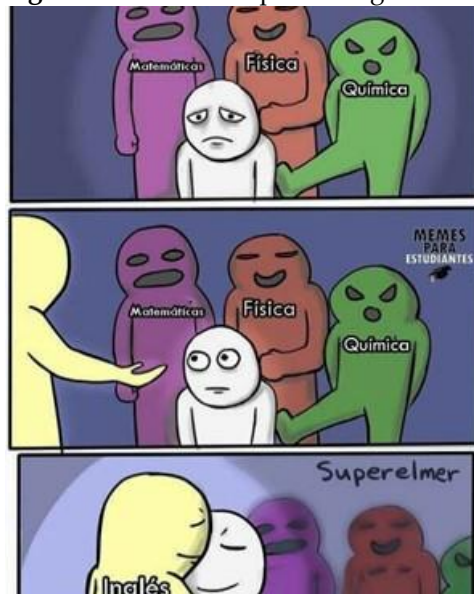
One of the memes (see Figure 9) was a three-framed cartoon with three figures representing school subjects (“Matemáticas”,



“Física”, and “Química”) interacting with another figure representing a student. The interaction is quite hostile, with the three school subjects bullying and kicking the student, who looks quite dejected. In the second frame, another cartoon figure approaches the student and extends its hand to offer help. Finally, in the last frame, the identity of the helpful figure is revealed: “Inglés”. In selecting this meme to analyze, the students wanted to communicate their personal preference for studying English over other school subjects. As Yessica says, the meme “explains the reality in the form of a joke”. Laisha adds that the English class is more enjoyable because it employs multiple modalities: “we speak, sing, and write”.

Through this meme and its analysis, the students were expressing their preferences and habits related to the role of English (and other school subjects) in their lives.

Figure 9 – A meme representing school subjects



Source: MEMES PARA ESTUDIANTES (2017)



*“Young people use social network to watch what’s going on and just have fun [...] The person wants to know some people around the world [...] maybe to know other countries, languages and races” (Yareli)*

Another meme the students chose to analyze depicted a text message dialog between two strangers. One person tries to engage in conversation in English, asking several questions, and the other person answers all the questions with the word “yes”. Finally, when a Wh- question is also answered with “yes”, the conversation ends in confusion. In the background, there are images of extraterrestrial beings, perhaps suggesting that the communication might be occurring between someone on Earth and someone in another planet (see Figure 10). The dialog goes like this:

- Hello... Do you speak English?
- Yes
- I want to find<sup>4</sup> new friends around the world. You do not mind? I suggest that communication.
- Yes
- Where are you from?
- Yes: 'v
- ???

Yareli’s comments reflected the students’ goals and aspirations for using English in their everyday lives: To participate in “social networks”, “to have fun”, and perhaps most importantly “to know people around the world” and other “countries, languages and races”. Their desire to become world citizens and to embrace linguistic and racial diversity could be realized through the English language.

---

<sup>4</sup> This word, contained in the original meme, resembles the word “find”, and could be interpreted as an intentional or unintentional typo.

**Figure 10** – Meme of text messaging between strangers



Source: EN LINEA (2017)

### **Original language play in cyberspace**

*“El prity usa Window Cleaner [...] Igual como esta escrito el prity asi mismo te deja la ropa” (Enrique)*

To my surprise, the students started engaging in their own original language play in cyberspace, joking, mocking, and teasing each other in interactions in their WhatsApp group, incorporating some of the language from the signs we had examined in class. For example, a few days after the groups had discussed the signs containing the “errors” in English (“El Prity” and “Windo Cleaner”, see Figures 5 and 6), they started a dialog on WhatsApp incorporating these “errors” for their own humor and enjoyment. The conversation started with Idalis posting a picture of herself in a fancy dress, and the teacher, Nina, reacting to her post by saying “Oooohhh... Idalis. You look so pretty.” Enrique then seizes the

moment and says: “El prity” Yessica responds: “Enrique. Que pasa. Window Cleaner”. And Enrique continues: “El prity usa windo cleaner”. “Asi mismo deja la ropa’ Igual como esta escrito el prity asi mismo te deja la ropa”. The dialog continues with several students and Nina interjecting with a series of emojis. Enrique and Yessica seemed to be using the signs and memes we analyzed in class as mentor texts to be studied and imitated. By engaging in this playful interaction, the students were asserting their right to appropriate the English language, use it for humor and banter, and mix it with Spanish to create something new. This “ability to manipulate, and appreciate, linguistic forms that manifest creativity, imagination and emotional release is believed to reveal advanced competence in a language” (LUK, 2013, p. 238). Through this interaction, the students showed me that their relationship with English was far more complex than I had imagined.

## **Reflections**

The English language is ideologically constructed as the language of globalization, necessary for international competitiveness, wider communication and individual career advancement. As such, it is closely aligned with neoliberal policies which equate economic liberalism with political liberty, but which also serve to “restrict rather than expand the choices of most people as they have resulted in unprecedented levels of global inequality and environmental destruction” (PILLER and CHO, 2013, p. 24). The neoliberal ideology casts the English language as “neutral”, separated from local contexts, and disconnected from the everyday lives of communities, representing notions of global citizenship and Western identities (HIGGINS, 2014). However, as described in the narratives above, the young Panamanians in this study demonstrated that their use of English is a rich resource for resisting these strong ideological forces, critiquing the local/global society, and performing and imagining new identities. The students’ performances in English revealed their extraordinary

power of agency and ingenuity. As explained by Canagarajah (2008, p. x-xi),

Performance in English means that you speak the language and not let the language speak you. This means that you exercise your agency to populate the language with your values, meanings and intentions. Performance therefore means gaining voice in a language by appropriating its forms and conventions for your purposes. To gain voice is to stamp the language with your identity. [...] Paradoxically, then, to gain voice is to resist the language.

Engaging in collaborative ethnography with young people requires ongoing interaction, communication and reflection, in addition to documentation, analysis, explanation and interpretation. As researchers, while building intersubjective and coeval relationships with our participants during the co-inquiry process, we are impacted and transformed along with the young people with whom we investigate (FABIAN, 2012). This study has certainly transformed me as a researcher, causing me to reevaluate previously held assumptions and reconsider certain principles and notions, which had initially guided this investigation.

The important lesson I take away from this collaborative inquiry is a lesson in humility. When I first came up with the idea for the “Community Languages” project, my main objective was to engage with the students in activities that would help them uncover some of the functions that English played in the urban environment of Panama City. I wanted them to explore language use in context and examine the different ways that language can fulfill distinct purposes, depending on its location, intended message, and target audience (ROWLAND, 2013). I also wanted them to critically analyze how English may be used to advance global commercial interests (HIGGINS, 2014). Finally, I wanted them to consider the role of English in shaping their social worlds and personal identities (DAGENAIS *et al.*, 2009). However, from the very beginning of the project, the students showed me that they

already possessed a keen sense of language awareness, and that their use of English in their everyday lives was quite sophisticated. The collaborative nature of this ethnographic investigation allowed for the students' transformation of the project, which in turn helped me reformulate my own understandings of their relationship with the English language. Our collaborative reflections helped me grasp the students' dynamic and agentive posture towards the English language, which involved a complex process of active engagement, resistance, and innovation.

The students discussed the importance of trilingual signs in the neighborhood of "Dorado", where many Chinese speakers reside, so messages could reach customers "who talk different languages". They remarked that corporate logos, such as the image of "Little Caesar", are easily recognizable by Panamanians, expressing their awareness that English is used to exert cultural influence and promote global brands around the world. They also addressed concepts of language status, claiming that English was used in a "Taco Bell" ad because it sounded "más bonito" and "attractive", and they explored issues related to language ideology, pointing out that it was "commercialized". From the beginning, they expressed their rejection of these commercialized uses of English, by claiming that the "Taco Bell" ad was directed to those whom they considered to be "yeye", a Panamanian slang expression that means "rich and snobbish". So, from the start of the project, these young students showed me that they could easily detect the hidden interests and ideologies promoted by the signs in their landscape. These uses of English seemed commonplace to them.

Little by little, as the project progressed, the students started exploring innovative uses of English that seemed much more interesting and enjoyable to them, reflecting a great sense of creativity and an ingenious ability to engage in language play. These uses of English were more localized, created by Panamanians for Panamanians, as they required an ability to understand both English and Spanish. The students examined English "errors" in signs, which they claimed, approximated

English words to the way that Panamanians pronounce them (e.g., “windo”, “prity”). They investigated how certain corporate logos or icons could be appropriated and modified for local consumption in the popular culture, as in the storefront sign for the bakery “Jurassic Pan”. They also had great pleasure in exploring puns and jokes that cleverly mixed English with Spanish for humorous effects, and they engaged in virtual dialogs through WhatsApp where they experimented with their own playful use of language. Finally, they explored their own identities vis-à-vis the English language, by selecting memes that expressed their feelings towards learning English, by contrasting it with other school subjects, and by communicating their aspirations and purposes for learning (i.e., “to know other countries, languages and races”). In affirming their desire to embrace cultural, linguistic and racial diversity through English, the students were in fact challenging the goals of the national “Panamá Bilingüe” educational initiative and its focus on job opportunities and economic growth.

During our co-inquiry process, the students also made me rethink my previous definition of the term “linguistic landscape”, which has been widely conceptualized in the literature as physical signs and public displays that can be found in streets of particular localities (SHOHAMY *et al.*, 2010). By selecting memes from social media instead of taking photographs of signs found around the city, they completely re-formulated the project to reflect communicative practices in cyberspace that were more relevant and significant to their everyday social lives (BLOMMAERT, 2016). Our dialogues led me to question my pre-conceived notion of “community”, as the students demonstrated that uses of language in their virtual communities were perhaps more relevant than in their physical neighborhoods.

To conclude, this collaborative research project helped us to question the uncritical celebration of bilingual education embedded in the national language education policy, which is at the core of neoliberalism (FLORES, 2017). Importantly, we found “collective ways to [...] subvert the hegemonic demands of

conflicting language regimes in [our] learning context” (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, p. 207), to resist the global commodification of the English language, and to envision possibilities for social transformation.

## References

BARNI, M. From statistical to geolinguistic data: Mapping and measuring linguistic diversity. **FEEM Working Paper**, n. 53, 2006. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=896668>. Acesso em: 27/04/2020.

BLOMMAERT, J. **The conservative turn in linguistic landscape studies**. 5 jan. 2016. Disponível em: <https://alternative-democracy-research.org/2016/01/05/the-conservative-turn-in-linguistic-landscape-studies/>. Acesso em: 27/04/2020.

BLOOME, D. Classroom ethnography. In: GRENFELL, M. *et al.* (Eds.). **Language, ethnography and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu**. New York, NY: Routledge, 2012. p. 7-26.

BURWELL, C.; LENTERS, K. Word on the street: Investigating linguistic landscapes with urban Canadian youth. **Pedagogies: An International Journal**, v. 10, n. 3, p. 201-221, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2015.1029481>.

CANAGARAJAH, S. Foreword. In: CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. **Performing English with a post-colonial accent: Ethnographic narratives from Mexico**. Londres: Tufnell Press, 2008, p. ix-xiii.

CHERN, C. L.; DOOLEY, K. Learning English by walking down the street. **ELT Journal**, v. 68, n. 2, p. 113-123, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/cct067>.

CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. **Performing English with a post-colonial accent: Ethnographic narratives from Mexico**. Londres: Tufnell Press, 2008.

- CROOKES, G. V. **Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis.** New York: Routledge, 2013.
- DAGENAIS, D. *et al.* Linguistic landscape and language awareness. *In: SHOHAMY, E.; GORTER, D. (Eds.). Linguistic landscape: Expanding the scenery.* New York: Routledge, 2009. p. 253-269.
- DAGENAIS, D. *et al.* Collaboration and co-construction of knowledge during language awareness activities in Canadian elementary school. **Language Awareness**, v. 17, n. 2, p. 139-155, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658410802146685>.
- DARLING, J. Panama Canal handover ends decades of U.S. presence that began with break from Colombia. **Los Angeles Times**. 22 jun. 2016. Disponível em: <https://www.latimes.com/world/mexico-americas/la-fg-panama-canal-hand-over-20160622-snap-story.html>. Acesso em: 27/04/2020.
- DE RICORD, E. A. The impact of English in Panama. **Word**, v. 33, n. 1, p. 97-107, 1982. DOI: <https://doi.org/10.1080/00437956.1982.11435725>.
- DOUGLAS FIR GROUP. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. **The Modern Language Journal**, v. 100, p. 19-47, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12301>.
- EN LINEA. 2017. Disponível em: <https://me.me/i/en-linea-hello-do-you-speak-english-10-57-pm-yes-14771142>. Acesso em: 27/04/2020.
- FABIAN, J. Cultural anthropology and the question of knowledge. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 18, n. 2, p. 439-453, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2012.01751.x>.
- FLORES, N. From language-as-resource to language-as-struggle: Resisting the Coke-ification of Bilingual Education. *In: Flubacher, M.; Del Percio, A. (Eds.). Language, education and neoliberalism: Critical studies in sociolinguistics.* Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 62-81.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido [Pedagogy of the Oppressed]**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.



- GORTER, D. Linguistic landscapes in a multilingual world. **Annual review of applied linguistics**, v. 33, p. 190-212, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190513000020>.
- GORTER, D. Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. **Linguistics and Education**, v. 44, p. 80-85, 2018.
- HEWITT-BRADSHAW, I. Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts. **Caribbean Curriculum**, v. 22, p. 157-173, 2014.
- HIGGINS, C. When scapes collide: Reterritorializing English in East Africa. *In*: RUBDY, R.; ALSAGOFF, L. (Eds.). **The global-local interface and hybridity**. Exploring language and identity. Buffalo: Multilingual Matters, 2014. p. 17-42.
- HUEBNER, T. Bangkok1s linguistic landscapes: Environmental print, codemixing and language change. **International Journal of Multilingualism**, v. 3, n. 1, p. 31-51, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790710608668384>.
- JAGUAR YOU. 2017. Disponível em: <https://me.me/i/jaguar-you-no-im-zorri-soy-elsebasgomez-xd-17037866>. Acesso em: 27/04/2020.
- JURASSIC PAN C.A. 2015. Disponível em: <https://9gag.com/gag/avLL7DW/jurassic-pan-ca>. Acesso em: 27/04/2020.
- LOU, J. J. **The linguistic landscape of Chinatown**. A sociolinguistic ethnography. Buffalo: Multilingual Matters, 2016.
- LUK, J. Bilingual language play and local creativity in Hong Kong. **International Journal of Multilingualism**, v. 10, n. 3, p. 236-250, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.808200>.
- MEMES PARA ESTUDIANTES. 2017. Disponível em: <https://twitter.com/valuflight/status/858177935991345152/photo/1>. Acesso em: 27/04/2020.
- NORTON, B. **Identity and language learning**: Extending the conversation. 2<sup>nd</sup> edn. Clevedon: Multilingual Matters, 2013.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- PANAMÁ BILINGÜE. 2018. Disponível em: <http://panama.bilingue.com/>. Acesso em: 27/04/2020.
- PARIS, D.; ALIM, H. S. (Eds.). **Culturally sustaining pedagogies**. Teaching and learning for justice in a changing world. New York: Teachers College Press, 2017.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PILLER, I., & CHO, J. Neoliberalism as language policy. **Language in Society**, v. 42, n. 1, p. 23-44, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404512000887>.
- ROWLAND, L. The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 16, n. 4, p. 494-505, 2013.
- SAYER, P. Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. **ELT Journal**, v. 64, n. 2, p. 143-154, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccp051>.
- SAYER, P. "More & Earlier": Neoliberalism and primary English education in Mexican public schools. **L2 Journal**, v. 7, n. 3, p. 40-56, 2015. DOI: <https://escholarship.org/uc/item/9fr9w0gv>.
- SELTZER, K. Reconceptualizing "home" and "school" language: Taking a critical translanguaging approach in the English classroom. **TESOL Quarterly**, v. 53, n. 4, p. 986-1007, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.530>.
- SHOHAMY, E.; BEN RAFAEL, E.; BARNI, M. **Linguistic landscape in the city**. Buffalo: Multilingual Matters, 2010.
- SHOHAMY, E.; GHAZALEH-MAHAJNEH, M. A. Linguistic landscape as a tool for interpreting language vitality: Arabic as a 'minority' language in Israel. In: GORTER, D.; MARTEN, H. F.; VAN MENDEL, L. (Eds.). **Minority Languages in the Linguistic Landscape**. London: Palgrave Macmillan, 2012. p. 89-106.
- STREET, B. V. (Ed.). **Literacies across educational contexts**: Mediating learning and teaching. Philadelphia: Caslon Publishing, 2005.

TACO BELL PANAMÁ. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/TacoBellPA/photos/a.272143174168/10155232460909169/?type=3&theater>. Acesso em: 27/04/2020.

WALQUI, A. Scaffolding instruction for English Language Learners: A conceptual framework. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 9, n. 2, p. 159-180, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>.

WEI, L. Who's is teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. *In*: MAY, S. (Ed.). **The multilingual turn**. New York: Routledge, 2014. p. 165-190.

## Capítulo 7

### Entre práticas sociais escolares e saberes locais em contexto de fronteiras: Uma experiência etnográfica <sup>1</sup>

Maria Elena Pires-Santos

Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis (SAVATER, 1997, p. 38).

#### Introdução

O conhecimento escolarizado, valorizado como único e legítimo, salvo raras exceções, quase sempre se apresenta desvinculado das práticas sociais dos/das alunos/as, o que desencadeia a desqualificação e o deslocamento dos saberes locais. Essa perspectiva totalizante fortalece o mito do monoculturalismo e do monolinguismo, mesmo frente ao entrelaçamento da pluralidade cultural e das múltiplas práticas de linguagem na Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. Esse dissenso entre o conhecimento escolarizado e os saberes locais afeta a vida dos/das alunos/as, dificultando o acesso a oportunidades para que possam permanecer no processo educacional e/ou para ampliarem suas esferas de participação social.

Nesse contexto, estivemos em um Colégio Estadual, quando participamos com a professora Elisa<sup>2</sup>, seus/suas alunos/as e diversos/as moradores/as de um Bairro situado na periferia da cidade de Foz do Iguaçu, de uma experiência de “multiletramentos” (ROJO, 2012), vivida

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/9786558693604235273>

<sup>2</sup> Todos os nomes são fictícios, para garantir a anonimidade.

por meio da elaboração do Documentário “Artes de Fazer”, que este capítulo tem como objetivo apresentar.

Os multiletramentos, segundo Rojo (2012), são propícios para a abordagem pluralista das culturas e das linguagens, abrangendo atividades de leitura e escrita de textos multissemióticos, próprios da contemporaneidade, em enfoques multiculturais, podendo caracterizar-se também pelo uso das tecnologias e redes sociais. Ampliando o conceito de “letramentos” – que faz referência apenas às diferentes práticas letradas – os multiletramentos apontam, então, para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela [a sociedade] se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Ao tratar de como funcionam os multiletramentos, tanto em relação à pluralidade cultural como à pluralidade de linguagens, a autora destaca algumas características importantes:

- (a) eles são interativos: mais do que isso, são colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não];
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

A possibilidade de subsumir essas características motivou a escolha do “gênero discursivo” (FAIRCLOUGH, 2001) Documentário, por este se mostrar propício ao desenvolvimento de multiletramentos, pois, muito além de reconstruir e analisar assuntos contemporâneos, possibilita – por meio do crivo do(s) autor(es) que interpreta(m) e apresenta(m) a realidade a partir de uma maneira subjetiva – o desenvolvimento de um ponto de vista crítico. O conceito de gênero discursivo está aqui compreendido como:

[...] um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um Documentário de

televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161).

O gênero discursivo Documentário possibilitou a abordagem de temas que preconizam a agência de alunos/as, professora e moradores do Bairro na construção da inter-relação entre os saberes locais e a incorporação de novas práticas letradas críticas, em ações colaborativas que buscam desestabilizar as relações de poder naturalizadas, incorporando ainda o uso das novas tecnologias, tão familiares ao cotidiano atual de crianças e jovens, como também acontece no Bairro em foco.

O Bairro onde está situada O Colégio Estadual é resultante do deslocamento de seus moradores pelo poder público, de áreas de risco às margens do rio Paraná, próximas ao centro da cidade. Decorrente da contingência da origem dos seus primeiros moradores, o Bairro é exposto na mídia local como lugar violento e perigoso, visão também compartilhada pela população da cidade, contribuindo para repercutir e perpetuar uma exclusão social e simbólica que esbarra na criminalização da pobreza, ou seja, forma de exclusão social e simbólica dos contextos urbanos recentes, baseada no discurso da violência e do crime, que se atualiza no espaço, ordenado por enclaves e diversos tipos de segregação social (CALDEIRA, 2000). Desta forma, intensifica a discriminação por parte daqueles que, estabelecendo a homogeneidade na construção de características comuns e partilhadas por todos, buscam, pela segregação, a desqualificação de suas potencialidades.

Seguindo essa configuração circular recorrente, o contexto escolar, de modo inadvertido, reitera o discurso público da cidade, atribuindo o insucesso dos/das alunos/as às suas condições adversas como “vítimas de desigualdades sociais, racismo, desestrutura familiar e exclusão social”, conforme explicitado no Projeto Pedagógico do Colégio Estadual em foco e, muitas vezes,

retratados/as pelos próprios professores como indisciplinados/as, agressivos/as e desinteressados/as.

A prática de multiletramentos tinha como finalidade romper com essa circularidade recorrente no contexto escolar, pela construção coletiva de um Documentário sobre práticas culturais locais, realizado colaborativamente entre alunos do 8º ano e sua professora, com a participação de moradores do Bairro. Esse projeto é uma continuidade de experiências de pesquisa desenvolvidas nesse Colégio Estadual, que teve início com o desenvolvimento do Observatório de Educação: Formação Continuada em Leitura, Escrita e Oralidade, financiado pela CAPES/INEP, de 2009 a 2014, coordenado por Maria Elena Pires Santos. Desde o início das atividades, participaram do Projeto: 12 professoras da Unioeste; 02 professoras colaboradoras externas; 04 professoras que fazem parte da Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação; 07 acadêmicas dos cursos de Letras da Unioeste; 25 professores/as do Colégio Estadual; 02 alunas do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras; alunos/as do Colégio Estadual, pais/mães de alunos/as e moradores/as do Bairro. Esse projeto maior teve como parte de seus objetivos o desenvolvimento do Projeto Memória – que será posteriormente descrito – e que, na sua continuidade, motivou a elaboração do Documentário, desenvolvido pela professora Elisa e pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental, com a participação da comunidade local e em que atuei como pesquisadora e supervisora, por se tratar de uma atividade de formação continuada do professor em serviço, relacionada também ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PDE/SEED).

Ao apresentar essa experiência, possível em função de uma convivência intermitente de quase 10 anos, como será mostrado adiante, o argumento central é de que a colaboração e a participação dos/das alunos/as, em atividades que os/as induzem a ir além das paredes da sala de aula e dos muros da escola, explicita a interconexão entre sala de aula e a “vida real”, rompendo com o

artificialismo das dicotomias teoria/prática e dentro/fora, contribuindo, dessa forma, também para a formação continuada do/da professor/professora. Com isso, ao invés de reiterar racionalizações imediatas, articula intencionalmente o saber escolarizado aos saberes e práticas locais que, por sua vez, abrangem outros saberes e práticas dos quais participam e compartilham por meio do acesso a outras expressões de comunicação, como televisão, internet, smartphones etc.

Nesse contexto, temos como objetivos neste capítulo refletir sobre a elaboração de um Documentário como uma “experiência de multiletramentos” (ROJO, 2012) e, ao mesmo tempo, uma experiência etnográfica em termos de produção de saberes na comunidade e na academia. Para fins desses objetivos, o capítulo apresenta a seguinte organização: explícito, na introdução, os objetivos vinculados aos multiletramentos e finalizo o capítulo com retrospectos referentes às ações desenvolvidas na elaboração coletiva e cooperativa do Documentário. Na primeira seção, situo o cenário da pesquisa e discorro sobre o contexto da fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, em sua conexão com o cenário translocal; na sequência, focalizo o Projeto Memória, do qual se originou o Documentário e apresento seus/suas participantes; na terceira e última seção, relato a elaboração do Documentário em que fica evidente a agência da professora, dos/as alunos/as e dos/as participantes do Bairro, ao entrelaçar práticas sociais escolares e saberes locais.

### **A Tríplice Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina: somos todos/todas transculturais e translíngues**

A região da Tríplice Fronteira, cenário desta pesquisa, caracteriza-se por envolver um intenso comércio entre as três cidades: Foz do Iguazu/Brasil, com 256.088 habitantes (IBGE, 2010); *Puerto Iguassu*/Argentina, com 80.020 habitantes (GUÍAFE, 2010); *Ciudad del Este*/Paraguai, com 387.538 habitantes (MUNICIPALIDAD DE CIUDAD DEL ESTE, n.d.).



Conjuntamente, a população das três cidades soma em torno de 700.000 habitantes, além de um contingente significativo de pessoas de todas as partes do mundo que transitam pela região, atraídas pelo turismo.

A área de comércio aí instalada provoca a mobilidade de pessoas em todas as direções, sendo comuns transportes coletivos que atravessam os três países, com a indicação “transporte coletivo internacional”. Em Foz do Iguaçu, por exemplo, é recorrente a comercialização de diferentes produtos em quatro moedas, no varejo: real/brasileira; guarani/paraguaia; peso/argentina; dólar/americana.

Além desse comércio transnacional, a cidade de Foz do Iguaçu recebeu ao longo da sua história – e ainda continua recebendo – imigrantes dos mais diferentes países e diversas regiões brasileiras, dadas suas características econômicas, turísticas, fronteiriças e, também, pela Usina Hidrelétrica de Itaipu, construída de 1975 a 1982. Configura-se como importante polo turístico, principalmente pelas Cataratas do Iguaçu, que, em 2019, só do lado brasileiro, receberam 2.020.538 visitantes. Localizadas no Rio Iguaçu, que separa Brasil e Argentina, as Cataratas podem ser visualizadas tanto do lado brasileiro como do lado argentino, ambos constituindo um importante polo turístico.

A confluência de diversos povos na cidade impacta no comércio, no cardápio dos restaurantes, nos nomes das ruas, nas sinalizações de lugares, nas línguas e culturas (SILVA; PIRES-SANTOS; JUNG, 2018). Esse cenário, que acolhe grande número de argentinos/as, paraguaios/as, chineses/as, coreanos/as, árabes, indianos/as, haitianos/as e brasileiros/as de diferentes regiões, entre tantos outros, configura uma complexidade plurilíngue e pluricultural.

A mobilidade é constituinte desse contexto de fronteiras. No entanto, assim como ocorre com mobilidades e migrações em nível mundial, há parcelas significativas dessas populações que sofrem segregações sociais e culturais, sendo estigmatizadas em suas culturas e linguagens. Nos contextos escolares, isso resulta em um abismo muitas vezes entre línguas, culturas e os saberes

institucionalizados privilegiados pela escola, o que provoca recorrentes insucessos e/ou evasão escolar.

Frente a esse panorama, pensar a pluralidade linguística e cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos, conforme propõe uma perspectiva dos multiletramentos, aproxima-nos da compreensão de como essas diferenças foram construídas, para que possam ser consideradas como sendo intrinsecamente enriquecedoras. Outra questão importante, principalmente para o contexto de fronteira, é que, se pensarmos uma pedagogia em termos apenas das variedades da mesma língua, isso nos leva novamente à mitificação do monolinguismo, deixando de fora a riqueza e criatividade das práticas de linguagem híbridas ou “translinguagens” (GARCIA, 2009; CANAGARAJAH, 2013; CAVALCANTI, 2013), entendidas como intrinsecamente vinculadas às práticas sociais.

Para nominar as práticas de linguagem híbridas, Canagarajah (2013) utiliza como guarda-chuva o termo translinguagem, argumentando que não existem monolíngues, pois todos/as somos multilíngues, mesmo em nossas próprias línguas. Os/as falantes não têm competências separadas das línguas, sendo que os significados surgem por meio de práticas de negociação em situações locais, estando sempre abertos à renegociação e reconstrução, ou seja, são recursos móveis. Para o autor, a compreensão de que os significados são livres de outros recursos semióticos e separados do ambiente distorce práticas de construção desses significados, pois estes são construídos por meio de práticas de negociação em situações locais que possibilitam capturar os processos subjacentes comuns e estratégias para negociar inteligibilidades na coconstrução de diálogos políglotas.

Canagarajah (2013) afirma, ainda, que o termo translinguagem estabelece relações de linguagem de forma mais dinâmica, incluindo recursos semióticos. Localizada no ambiente de sua produção, a linguagem gera significados que não podem ser explicados a não ser partindo da sua compreensão como uma

prática social, desempenhando um papel importante para a voz, os valores e identidades locais.

Para Bhabha (2001), as identidades são construídas nas práticas discursivas e, por isso, se caracterizam pela complexidade, pelo multifacetado, pelo provisório, pela hibridização, pelo entrecruzamento das linhas de fronteiras. Deixando implícita a indissociabilidade entre linguagem e sociedade, automaticamente o autor inclui a cultura. Distanciando-se do conceito de cultura dominante como algo estático, substantivo e essencialista, propõe que se conceitue como uma estratégia agonística, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação, assim como entendemos também a linguagem. Não é possível, então, estabelecer fronteiras em torno de traços totalizadores das culturas e das linguagens, principalmente na atualidade em que a mobilidade de pessoas ao redor do mundo e o avanço tecnológico aproximam e colocam em sintonia, simultaneamente, pessoas dos mais diferentes lugares. Temos que admitir, então, que as culturas e as linguagens vazam umas nas outras, tornando a todos/as translíngues e transculturais.

Ancorados assim na compreensão da linguagem como práticas translíngues e transculturais, é que foi pensada a elaboração do Documentário “Artes do Fazer”, que, compreendido como um gênero discursivo heterogêneo e multissemiótico, possibilitaria trazer para discussão a multiplicidade linguística e cultural dos/as moradores/as do Bairro, com a utilização de diferentes mídias, redesenhando práticas que implicam na agência por parte dos/as alunos/as, da professora e dos/as demais participantes.

Essa complexidade linguística, cultural e também social está no contexto escolar. O Colégio Estadual Estadual, de formação recente (1999), fica localizado próximo à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, contando com, aproximadamente, mil alunos. Conforme consta em seu Projeto Pedagógico:

O estabelecimento atende à clientela do Colégio Estadual do Bairro e adjacências do Município de Foz do Iguaçu. Visa a atender filhos

de famílias de baixíssima renda, que ali se instalaram graças a um projeto de desfavelamento que se concretizou com a construção de uma Vila. O objetivo dessa vila foi conduzir ao campo famílias de trabalhadores rurais volantes 'boia-fria' que viviam nas favelas da Marinha, Monjolo, OAB e Monsenhor Guilherme em condições de extrema miséria, na sua grande maioria sobrevivendo de catação de papel e/ou latinhas ou trabalhando de vendedores ambulantes, domésticas e 'laranjas' (PARANÁ/SEED, 2015).

Quanto aos/às alunos/as do Colégio Estadual, conforme dados levantados nas fichas escolares em pesquisas anteriores<sup>3</sup>, a maioria é proveniente de família com renda mensal de 01 a 02 salários mínimos. Muitas vezes, obrigados a buscar trabalho muito cedo e sem qualificação, para contribuir com a renda familiar, os/as jovens se tornam vulneráveis frente a atividades informais – como o transporte ilegal de mercadorias de um país para o outro – o que interfere significativamente na frequência e na permanência na escola.

Torna-se importante esclarecer que essas famílias, quando viviam às margens do rio Paraná, embora habitando irregularmente em região de preservação ambiental e em situação de precariedade, estavam próximas ao centro da cidade, tendo maior facilidade de acesso ao comércio, à saúde, ao trabalho. Embora possam ser verificadas melhorias no Bairro onde hoje moram – conseguidas sempre por meio de lutas reivindicatórias dos moradores – em relação

---

<sup>3</sup> Além dos projetos já citados, desenvolvemos no Colégio Estadual: 1) Projeto “Juventude e dramas de moralidade: dissonâncias nas práticas de leitura e de escrita em uma escola de periferia em Foz do Iguaçu”, financiado pelo CNPq, coordenado pela profa. Dra. Regina Coeli Machado e Silva, com minha participação como subcoordenadora, de 2011 a 2014; 2) Pesquisa de pós-doutorado da profa. Neiva Maria Jung, no ano de 2014, intitulado “Práticas de Letramento e Políticas Linguísticas em contextos/situações de fronteira”, sob minha supervisão; 3) Dissertação de Izabel da Silva, intitulada “Políticas linguísticas em contexto transfronteiriço: representações de professores sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM”, defendida em 2016, sob minha orientação; 4) Dissertação intitulada “Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades”, de Tatiana Lima de Paiva, defendida em 2018, sob minha orientação.

à época em que foram para lá transferidos, é longa a distância a ser percorrida para que tenham acesso a esses bens sociais, já que o transporte coletivo é bastante precário.

Dada a origem dos/as primeiros/as moradores/as do Bairro e a consequente estigmatização pela cidade por considerá-lo local de violência, também passou a ser visto dessa forma no Colégio Estadual, como pode ser observado pelo relato de uma das professoras, que registrei em diário de campo<sup>4</sup>:

A professora relatou: ‘Encontrei uma colega que eu não via há muito tempo e ela me perguntou onde eu estava trabalhando. Eu disse que era no Colégio Estadual e ela fez o seguinte comentário: – Nossa! você foi rebaixada?’ Segundo a professora, esse comentário deixou-a perplexa, pois havia se transferido para o referido Colégio Estadual por livre escolha e estava contente com o trabalho que vinha desenvolvendo com os alunos, tendo o desejo de ali permanecer. Essa professora já leciona no Colégio Estadual há 12 anos (Diário de Campo da pesquisadora, abril/2011).

A correlação estabelecida entre o local de trabalho da professora e o desprestígio profissional revela uma atitude extremamente preconceituosa, que confirma a discriminação da pobreza, ou seja, estava se considerando, deterministicamente, a condição dos alunos como inferior pela fatalidade contingencial de residirem em um Bairro pobre. Não ignoramos que a situação de pobreza leva, muitas vezes, à luta pela sobrevivência por meio de atividades informais ou até mesmo ilícitas, facilitadas e impulsionadas pela configuração social, econômica e política do cenário de fronteira. No entanto, não é o caso de prejulgar todas as pessoas do Bairro como irrevogavelmente ameaçadoras.

Na escola em foco, em extensão, os/as alunos/as são descritos/as pela maioria dos/as professores/as como aqueles/as

---

<sup>4</sup> Considerando o desenvolvimento de projetos colaborativos e coletivos, foram realizados dois diários de campo: um registrado por mim, referente a minha participação como pesquisadora e supervisora, e outro pela professora Elisa.

que não leem, não escrevem e não se interessam pelos conteúdos ensinados, como também não têm projetos e nem motivações pessoais. Essa percepção que grande parte d/as professores/as adota em relação aos/as alunos/as lhes impõe uma visibilidade negativa e, implicitamente, ao conceberem o acesso escolar pelo suposto da igualdade de condições quanto ao acesso à educação e à apreciação dos bens culturais, atribuem aos/as alunos/as a responsabilidade pelo próprio fracasso.

Felizmente, na contraposição a esse posicionamento, alguns/as professores/as entendem que os conteúdos devem ser ensinados a partir dos próprios interesses do/as alunos/as, evidência de que o cotidiano escolar é um dentre outros lugares de contradições que singularizam o contexto local. Para superar os impasses em que as escolas estão inseridas, Rojo (2012) propõe, então, uma “pedagogia dos multiletramentos”, com a finalidade de atender às necessidades da escola em considerar também os “novos letramentos” – gerados pela intensificação das tecnologias e ampliação da pluralidade de culturas. Thomas *et al.* (2007), ao tratarem da sociabilidade da escrita mediada pelas tecnologias e adquiridas em diversas agências de letramento, propõem o conceito de transletramentos para significar “a habilidade de ler, escrever e interagir através de um espectro de plataformas, ferramentas e meios, desde a gestualidade [*signing*] e a oralidade, passando pela escrita à mão, a TV, o rádio e o filme, até as redes sociais digitais” (THOMAS *et al.*, 2007, p. 2).

A partir da perspectiva de uma pedagogia dos multiletramentos e dos transletramentos, foi proposta a elaboração do Documentário, o que oportunizaria a utilização da tecnologia para as práticas letradas dos/as alunos/as, ao mesmo tempo em que propiciaria a aproximação entre os/as moradores/as do Bairro e suas práticas culturais plurais, bem como com a comunidade escolar, entendendo-se que escola e contexto são indissociáveis, pois uma é parte da outra.

É importante considerar que a tecnologia faz parte do cotidiano dos/as jovens, mesmo quando em situação de

precariedade social, como aqueles do Bairro. Para a proposição do projeto, compreendíamos que uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento de como são constituídas historicamente as diferenças sociais, linguísticas e culturais, por meio de um Documentário, poderia contribuir para uma dinâmica de trabalho da comunidade escolar que envolvesse também a comunidade do Bairro não como sujeitos passivos, mas como sujeitos sócio-históricos. Em decorrência dessas ações, poderia haver uma mudança na visão negativa do Bairro e do Colégio Estadual, construída pelo olhar dos demais habitantes da cidade, que, em conformidade com o conceito de “estabelecidos” proposto por Elias e Scotson (2000), se auto percebem e são percebidos como um modelo de “boa sociedade”, mais poderosa e melhor, como uma identidade social homogênea construída a partir da combinação singular de tradição, autoridade e influência, fundando o seu poder no fato de se colocarem como um modelo moral para os outros.

Ao nos colocarmos em posição diametralmente oposta, ou seja, deslocando-nos do lugar confortável de observadores/as para o de colaboradores/as ativos/as, buscamos a realização de práticas didático-pedagógicas colaborativas que contemplem os saberes locais e destacam a importância de ir além do respeito às diferenças para considerar a multiculturalidade e a multilinguagem como uma riqueza constitutiva e inerente a cada um e a todos/as. Nossa discussão vai ao sentido de que, a partir dos saberes locais, outros saberes podem ser empreendidos pelos seus significados sociais, políticos e ideológicos, ao serem percebidos em suas relações desiguais de poder.

### **“O Projeto Memória continua”**

É recorrente, na fala dos/as professore/as, a afirmação de que “o Projeto Memória continua”, o que nos faz lembrar que o tema abordado neste capítulo faz parte de um projeto mais amplo, intitulado “Observatório da Educação”, como mencionado anteriormente, que deu origem à pesquisa, coordenada por mim e

em andamento, intitulada “Políticas Linguísticas, Multiletramentos e Formação do Professor em contexto plurilíngue/pluricultural de fronteira”<sup>5</sup>. O objetivo desta pesquisa é investigar como as Políticas Linguísticas vêm sendo norteadas no Brasil e suas implicações para a formação ampliada de professores/as de línguas e para os multiletramentos no contexto escolar e no entorno social, em contexto plurilíngue/pluricultural de fronteira.

Para que se possa compreender o processo de elaboração do Documentário como parte de projetos mais amplos e como continuidade do Projeto Memória<sup>6</sup>, abro aqui um parêntese para um breve retrospecto que ajudará a esclarecer elementos do contexto escolar e de trabalhos coletivos anteriores, sendo que muitos deles passaram a fazer parte do acervo da biblioteca do Colégio Estadual.

O Projeto Memória teve como objetivo central traçar a memória da construção do Bairro e do Colégio Estadual, justamente com a finalidade de romper com a dicotomia “dentro/fora” de um Bairro periférico, que gerava a estigmatização dos/as “de fora”, mas – o que considero mais cruel – também se estendia aos olhares para si dos/as “de dentro”, ou seja, dos/as morador/as do Bairro. Tomando como base uma perspectiva que focaliza a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos que envolvem a formação do/a professor/a e ancorados nas práticas sociais locais, buscamos realizar uma prática social situada na escola e para além de seus muros, estabelecendo laços cooperativos entre a Universidade, o Colégio Estadual e os/as moradores/as do Bairro.

Conforme palavras de uma das alunas do Colégio Estadual, quando a professora apresentou a proposta do projeto:

---

<sup>5</sup> Conforme registro na Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unioeste.

<sup>6</sup> Para uma compreensão mais ampla desses projetos, ver Silva, Pires-Santos e Jung (2016), Lucena e Pires Santos (2018) e Pires-Santos e Silva (2019).



Por que não fazer um projeto sobre as Cataratas do Iguazu, a Itaipu Binacional ou mesmo outros locais da cidade? Aqui não tem nada de bonito, de bom, só tem violência. Nem os entregadores de pizza aceitam fazer entrega aqui (Diário de campo da pesquisadora. Abril de 2012).

Além da prioridade em romper com a dicotomia essencializadora dentro/fora, o Projeto Memória teve como finalidade, também, tecer uma aproximação nossa, como professoras de licenciatura em Letras e da Pós-Graduação, além de acadêmicas e de pós-graduandas, futuros professores/as e pesquisadores/as, com o cotidiano da escola como momentos de aprendizagens recíprocas, o que deu ensejo para a proposição e o desenvolvimento do projeto de elaboração do Documentário como forma de dar continuidade ao desenvolvimento de projetos coletivos, em que ao mesmo tempo se ensina e se aprende.

A percepção da necessidade de projetos coletivos e colaborativos se pauta nas nossas vivências em projetos de extensão anteriores de formação continuada para professores/as da rede pública<sup>7</sup> e também nos projetos aqui nominados, momentos em que o/as professores/as do Ensino Fundamental e Médio sempre procuram destacar o grande distanciamento entre as teorias desenvolvidas nas universidades e – nas suas palavras – o “chão” cotidiano da sala de aula.

Embora consideremos fulcral essa reciprocidade na construção de conhecimento, também vemos como central o reconhecimento da “ecologia dos saberes” (SOUZA SANTOS, 2005), que preconiza a integração das teorias epistemológicas abstratas com outros conhecimentos presentes em práticas sociais concretas, possibilitando que os saberes não informados pelo conhecimento científico possam ser trazidos para dentro da

---

<sup>7</sup> O projeto, intitulado “Formação Continuada em Leitura e Escrita”, é ofertado pelos/as professores/as dos cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês, aos/às professores/as da rede pública de ensino que compõe o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguazu/SEED, todos os anos, de forma ininterrupta, desde 1996.

universidade. Durante todo o trajeto da realização dos projetos aqui nominados, vimos a importância dessa via de mão dupla, que foi se transformando em uma amálgama para o trabalho interdisciplinar e colaborativo entre professores/as, equipe pedagógica, direção, alunos/as, pais/mães, comunidade externa – tão ausente nas atividades escolares em que o trabalho individual e voltado para a competitividade ainda prevalece.

O entrelaçamento dessas experiências desenvolvidas colaborativamente e ancoradas na área da Linguística Aplicada em sua vertente indisciplinar constitui uma experiência etnográfica, ou etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015; JUNG; SILVA; PIRES-SANTOS, 2019), uma vez que expressa movimentos epistemológicos em que a teoria é gerada na prática e que, a partir da colaboração entre todo/as os/as participantes, possibilita o entendimento de práticas de linguagem situadas nas relações sociais (SIGNORINI E CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007; BLOMMAERT, 2012; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; GARCEZ; SCHULZ, 2015; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015; VAN DER AA; BLOMMAERT, 2015; entre outros).

Conforme Van der Aa e Blommaert (2015), práticas situadas nos sensibilizam sobre as práticas de linguagem nas instituições sociais, contribuindo para que possamos questionar as decisões arbitrárias sobre as formas como os sujeitos devem falar, escrever e se comportar. Assim, as vozes que aí estavam silenciadas podem “se fazer ouvidas” (ALTENHOFEN, 2013, p. 98) nos equivocamos quando, frente às políticas de silenciamento, acreditamos que podemos ‘dar voz’ aos sujeitos da pesquisa. Para garantir voz a esses sujeitos nos debates em sociedade, é necessário substituir essa pretensão pela noção de ‘dar ouvidos’.

Considero importante explicitar que a professora Elisa e que coordenou a elaboração do Documentário, já havia participado do Projeto Memória, tendo sido escolhida pelos/as colegas para coordenar todas as ações locais para seu desenvolvimento. Como parte central desse projeto e também do Documentário, para que

podéssemos traçar uma relação simbiótica teoria/prática/teoria, todos/as o/as envolvidos/as participaram de grupos de estudo, sendo que o primeiro, coordenado por mim e pelas demais professoras da Unioeste, foi realizado nas dependências do Colégio Estadual e teve duração de dois anos (2011 a 2013); os demais aconteceram em encontros quinzenais, sempre no sábado, para não interferir no andamento das atividades escolares, das 08 às 12 horas, com a participação de professores/as da Unioeste, professores/as do Colégio Estadual e alunos/as da graduação em Letras Português/Inglês e Português/Espanhol.

Esse grupo teve como finalidade estudar e discutir teorias que tratam de letramentos e multiletramentos, sempre com o cuidado de relacioná-los às experiências educacionais cotidianas de todos os envolvidos. Dando prosseguimento a esse primeiro grupo, Elisa, a professora da turma, participou posteriormente de um segundo grupo de estudos, também com duração de dois anos (2014-2015), com encontros quinzenais, com duração de 04 horas diárias, realizado nas dependências da Unioeste, juntamente com mais três professoras da rede pública de ensino, que, também sob minha supervisão, participavam de projetos de formação continuada vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Nesses encontros, foram lidos e discutidos textos que tratam de letramentos, multiletramentos, formação do/a professor/a e ensino de língua materna, sem perder de vista a prática cotidiana e suas dificuldades, que eram trazidas a cada encontro, para serem discutidas e problematizadas com base nas teorias estudadas. Para romper com possíveis assimetrias, a cada encontro um/a dos/as participantes ficava encarregada de conduzir as discussões.

A formação desses grupos de estudo foi norteadada pela certeza na pouca eficácia de cursos de formação continuada pautados na transmissão de conhecimento e/ou de técnicas e modelos prontos a serem seguidos. Nossa compreensão era de que a formação continuada do professor, que toma como ponto de partida a apropriação de teorias e, simultaneamente, sua relação com a prática, possibilita a todos os envolvidos o desenvolvimento de uma

criticidade que nos impulsiona a refletir sobre nossas próprias práticas, possibilitando autonomia para buscar novos conhecimentos e protagonismos, ao nos reconhecermos também como construtores de conhecimentos. Esses estudos foram fundamentais para, inicialmente, desenvolver o “Projeto Memória” e, na sequência, elaboração do Documentário, para que as ações pedagógicas estivessem relacionadas às práticas sociais dos/as alunos/as.

Fechando aqui o parêntese e dando prosseguimento ao relato do Documentário, vale ressaltar que sua elaboração não partiu do foco nesse gênero discursivo como um simples objeto de ensino, condensado em si mesmo. Pelo contrário, compartilhamos do pensamento de Kleiman (2006), ao afirmar que é a partir das situações concretas de práticas de linguagem, em suas diferentes modalidades, que criamos contextos de ação no mundo social, pois “são as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipos de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis” (KLEIMAN, 2006, p. 25).

Outra motivação para o desenvolvimento desse projeto foi considerarmos, com base em Cavalcanti (2013), a importância de uma “educação linguística ampliada” do professor/a de línguas, que estende também para a formação continuada, como é também nosso foco. Nas palavras da autora:

Numa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística, etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a

educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação (CAVALCANTI, 2013, p. 212).

Foi, então, tomando como base uma perspectiva que focaliza a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos que envolvem a formação do/a professor/a e ancorados nas práticas sociais locais que buscamos, mais uma vez, realizar uma prática situada na escola e para além de seus muros, estabelecendo laços cooperativos entre a Universidade, o Colégio Estadual e os moradores do Bairro, que se estenderam à elaboração do Documentário, focalizado na próxima seção.

### **Gênero Discursivo Documentário: “Memória como ato político”**

Seguindo as orientações teórico-metodológicas e práticas rapidamente explanadas e considerando um projeto previamente elaborado, permitir a contingência foi uma prerrogativa essencial que precedia qualquer atividade para o desenvolvimento de projetos na escola. Depois de uma discussão, ficou acordada, entre a professora e seus/suas alunos/as, a elaboração do gênero discursivo Documentário, por ser este compreendido como propício para registros da vida cotidiana, focalizando expressões artísticas dos/as moradores/as do Bairro, daqueles/as que não aparecem na grande mídia, mas que têm um importante papel localmente. Como a professora Elisa não é moradora do Bairro, a escolha de quem faria parte do Documentário foi decidida pelos/as alunos/as.

A turma que elaborou o Documentário, juntamente com a professora e moradores/as do Bairro, foi o 8º ano, composto por 35 alunos, com faixa etária entre 13 e 15 anos, do período matutino. A professora Elisa, na época da realização do projeto, estava trabalhando nessa escola há 14 anos, segundo ela, “por sua própria escolha” em manter ali a sua vaga de concurso. É importante explicar que, em escolas periféricas, há uma rotatividade muito

grande de professores/as, o que dificulta a continuidade de um trabalho, pois nesses contextos geralmente são alocados/as aqueles/as com contratos temporários. Os/as concursados/as quase sempre preferem trabalhar em escolas mais centrais, pela facilidade de deslocamento e, em alguns casos, pelo desprestígio que se atribui ao/à professor/a que trabalha em escola periférica, em local habitado por pessoas de baixa renda.

Intitulado pela professora e os/as aluno/as de “A Arte de Fazer: práticas culturais no Bairro”, a escolha do gênero discursivo Documentário foi motivada justamente pela possibilidade de, a partir de uma prática social inicial – dar visibilidade às práticas culturais dos/as moradores/as do Bairro – abordar os multiletramentos multimidiáticos, buscando romper com as atividades conteudísticas desvinculadas das práticas sociais e culturais do contexto escolar, pois, como nos alerta Cavalcanti (2013, p. 224), “quando o conteúdo a ser ensinado no Colégio Estadual está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico, torna-se árido, desinteressante e tedioso”. Por esse motivo, nas palavras da professora Elisa, abordar as práticas culturais locais significava exercer a “Memória como ato político”.

Uma questão de base para a proposição e fundamentação das atividades se ancorou em Kleiman (2006), que busca estabelecer relações entre as práticas escolares e as práticas não escolares. A finalidade de observar e identificar as questões sociais que fariam parte da elaboração do Documentário ajudou a estabelecer uma vinculação com as situações concretas do mundo social dos/as alunos/as para a realização de uma prática social situada, em que os saberes locais tinham grande relevância.

Inicialmente, um esboço da proposta foi levado pela professora Elisa aos alunos, para que todas as atividades fossem planejadas conjuntamente, bem como para que fossem (re)elaborados coletivamente seus objetivos e seu foco.

Durante o processo de organização das atividades que desencadeariam na elaboração do Documentário, a professora Elisa se mostrava temerosa diante dessa empreitada que ela considerava

muito difícil, pelas condições que via como adversas, como a responsabilidade em sair da escola com os/as aluno/as em um Bairro cercado pelo imaginário da violência, embora estes aí residissem. Também a inquietava a extensão da tarefa de elaborar um Documentário que envolveria os/as alunos/as como executores/as, ela como mediadora das atividades e moradores/as do Bairro como protagonistas, conforme registrei em diário de campo:

A professora se mostrou preocupada, afirmando que ‘estava com medo de desenvolver um Documentário com os/as alunos/as pela extensão dessa tarefa para ela e para os/as alunos/as’. Também a preocupava ‘ter que sair do Colégio Estadual para entrevistar pessoas do Bairro, pois, a partir do momento que o/a alun/a entra na escola, está sob sua responsabilidade’. Temia ainda que, por serem atividades fora de sala de aula e do Colégio Estadual, com as quais os/as alunos/as não estavam acostumados, poderiam não cooperar ou mesmo haver alguma indisciplina. Ela avaliava os possíveis riscos e se sentia muito insegura, embora considerasse que seria uma atividade muito importante para que os/as alunos/as se vissem e vissem os/as demais moradores/as como sujeitos históricos na construção dos significados culturais locais (Diário de campo da pesquisadora. Fevereiro de 2015).

Mesmo ponderando sobre essas dificuldades, entendia que, ao romper com a dicotomia dentro/fora, seria possível dar visibilidade aos significados culturais locais em seu entrosamento com os significados culturais translocais, por meio de um trabalho coletivo, pois, como afirma Savater (1997):

[...] ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito entre outros sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis (SAVATER, 1997, p. 38).

Como um gênero discursivo multimidiático e multissemiótico, o Documentário abria na escola espaço para os multiletramentos

(ROJO, 2012), ou seja, para a abordagem da pluralidade cultural e da pluralidade semiótica dos textos com o uso da tecnologia, tão comum na vida diária de crianças e jovens, mas quase sempre demonizada ou proibida nesse contexto, ao ser entendida como forma de desvio dos interesses escolares. No entanto, não se pode ignorar que, na atualidade, principalmente os/as jovens são usuários/as constantes e ativos/as da tecnologia, da internet, dos meios digitais.

Entendendo que a escola não pode ignorar as novas tecnologias, concordamos com Daley (2010, p. 482), quando afirma que “serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem da tela midiática”. Queremos deixar claro, no entanto, não estarmos argumentando, aqui, que o uso da tecnologia representa a salvação para os problemas do ensino. Pautado nos resultados das pesquisas realizadas por Dwyer *et al.* (2007), Buzato (2010) afirma que:

[...] o tempo e a frequência de uso do computador e da internet pelo estudante (i.e., o quanto ele está *conectado*) estão correlacionados negativamente com o desempenho escolar, especialmente no caso de alunos mais pobres (BUZATO, 2010, p. 286).

Nossa proposta, portanto, foi desenvolver um trabalho planejado, mas aberto à contingência, que tivesse em perspectiva a importância dos multiletramentos na escola (ROJO, 2012), no sentido de trazer para o centro a pluralidade cultural e a multisssemiose que compõem os textos, na atualidade.

Decorrente desse entendimento, a preparação da produção do Documentário mobilizou os/as alunos/as e a respectiva professora Elisa para o estudo das condições de produção, de circulação e de consumo desse gênero, compreendendo que simplesmente a referência ao texto não é suficiente para explicar o processo de interpretação ou de produção, sendo necessário, como explica Fairclough (2001, p. 99), estabelecer conexões entre as práticas discursivas e a “natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais”. Realizar um Documentário



com seus/suas alunos/as significava, nas palavras da professora Elisa, conforme registrado em diário de campo:

‘Nosso desejo é construir coletivamente um novo olhar para o Bairro diferente daquele estigmatizador, veiculado pela mídia e demais moradores de Foz do Iguaçu, contribuindo para que os alunos e a comunidade tomassem a sua voz e falassem de si, favorecendo a legitimação dos saberes locais’. Favorecer a legitimação dos saberes locais é a maneira de expressar da professora para demonstrar seu esforço em abrir espaço, na escola, para as manifestações culturais locais (Diário de campo da pesquisadora. Fevereiro de 2015).

Como forma de planejamento das ações, inicialmente, a professora Elisa buscou saber o que os/as alunos/as já conheciam sobre Documentários, passando a construir os objetivos de seu trabalho a partir dos aspectos levantados nessa prática social inicial. Estendendo as discussões para as concepções que os/as alunos/as tinham sobre arte e cultura, estabeleceram como foco atividades artísticas e socioculturais das pessoas que residem no Bairro.

Para tanto, a professora e os/as alunos/as buscaram problematizar a dimensão dos conteúdos a serem abordados para construir conhecimentos relacionados à arte, à cultura e ao Documentário, transformando todas as dúvidas em perguntas norteadoras a serem respondidas em rodas de conversa, a partir da leitura de diferentes gêneros discursivos que tratam das temáticas levantadas e estabelecidas em seis eixos: 1. Eixo dos Conceitos: O que é um Documentário? O que é arte? O que é Cultura? 2. Eixo da História e da política: O que a valorização da cultura traz de benefício para a sociedade? Qual a origem da cultura que permeia as relações sociais no Bairro? 3. Eixo Social: As pessoas que são artistas no Bairro têm algum ganho econômico com sua arte? Quais os aspectos culturais do Bairro que valorizam os pioneiros do local? As pessoas que se destacam na arte e na cultura do Bairro destacam-se no meio social? 4. Eixo da Estética: Qual a relação entre beleza, cultura e arte? 5. Eixo Filosófico: Que aspectos da legislação beneficiam a cultura? Como é a promoção da reflexão sobre a

importância da cultura e da arte para as camadas mais pobres da população? Há valorização da arte local? 6. Eixo Cultural: Até que ponto a arte é considerada uma representação cultural?

Para ancorar essas discussões, foram lidos diferentes textos sobre cultura e arte e, também, foram assistidos a Documentários, para que os/as alunos/as pudessem estabelecer relações entre as discussões e teorias estudadas e o gênero discursivo em pauta. O primeiro Documentário assistido foi “*Nanook O Esquimó*”, que documenta a vida de um esquimó que vive com sua família em *Hudson Bay*, no Canadá, considerado o primeiro Documentário da história do cinema, embora este esteja bem distante do que se entende por Documentário, na atualidade.

Como todo gênero discursivo, o Documentário também não é estável, tornando-se passível de transformações e adaptações. Nas palavras de Bunzen e Mendonça (2013):

Há uma tendência no Documentário contemporâneo de enfatizar a subjetividade do documentarista em substituição a uma representação objetiva e realista do mundo. Esse movimento de mudança mostra que o Documentário (como qualquer outro gênero textual) não é fixo. Modificações tecnológicas, conceituais e sócio-históricas provocam reconfigurações no próprio gênero. Hoje, uma diversidade imensa de tipos de registros insere-se na categoria ‘Documentário’ (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p. 144).

Tendo em vista as possibilidades de reconfiguração do gênero, a professora Elisa e os/as alunos/as realizaram “rodas de conversa” em sala de aula para a distribuição de tarefas, ficando a cargo dos/as alunos/as todas as filmagens e a elaboração dos roteiros de entrevistas, a serem realizadas em grupos, acompanhados pela professora.

Na continuidade das atividades, foi também assistido a um vídeo sobre a “Vida de Carolina de Jesus” (1914-1977), considerada uma das primeiras escritoras negras do Brasil, sendo também poeta e compositora, que viveu boa parte de sua vida na favela do Canindé, sustentando a si e seus filhos como catadora de lixo

reciclável. Seu livro, “Quarto de Despejo”, fez enorme sucesso e foi traduzido para quatorze línguas.

Além desses, outros Documentários foram assistidos: “Documentário Memória das Cataratas – parte 1” e “Documentário Memória das Cataratas – parte 2”, por tratarem de um cenário conhecido dos/as aluno/as. Assistiram ainda a um vídeo sobre “Cultura e Arte”, “Museu da Memória” e “Museu da Maré: memória e (r)existência”, além do vídeo “A Lenda das Cataratas” e o vídeo “Hino de Foz do Iguaçu”, por estes dois últimos representarem parte da história local. Suas impressões foram registradas em diário de campo da professora:

Os alunos teceram muitos comentários sobre os diferentes Documentários, comparando o mais antigo, em preto e branco e legendado, com os demais. Os últimos chamaram a atenção com os sons, cores e símbolos gráficos próprios desse gênero. Os alunos comentaram que os Documentários sobre as Cataratas representavam parte da história local, por isso gostaram mais. Alguns dos alunos, mesmo tendo nascido em Foz do Iguaçu, relataram não conhecer as Cataratas (Diário de campo da professora Elisa. Abril de 2015).

Além de assistirem e discutirem os Documentários, foi realizada a leitura de outros diferentes gêneros discursivos com a finalidade de selecionarem notícias, fotos e documentos para a construção da história do Bairro – sendo que muitos destes faziam parte do acervo do Projeto Memória, arquivados na biblioteca do Colégio Estadual – o que também motivou a leitura de textos informativos sobre a produção do gênero discursivo Documentário:

Após os estudos sobre o gênero discursivo Documentário, os/as alunos/as sugeriram as temáticas que desejavam focalizar no Bairro, para compor o Documentário: coreografia gospel, música de diversos gêneros, capoeira, fanfarra e a vida de um agente ambiental. De acordo com os comentários dos alunos, ‘o Bairro tinha muitas igrejas, mostrando a religiosidade local, o que desmentia a fama de

que ali só havia violência' (Diário de campo da professora Elisa, Maio de 2015).

A elaboração das entrevistas que comporiam o Documentário – também compreendidas como um gênero discursivo – foram precedidas de estudo, em sala de aula, de suas “condições de produção, circulação e recepção” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161), bem como das “questões éticas” (CHRISTIANS, 2006) para a abordagem dos/as moradores/as do Bairro. Após essa etapa, foram elaboradas conjuntamente as perguntas que orientariam as entrevistas, perspectivando a flexibilidade para que os/as entrevistado/as também pudessem se expressar de forma mais livre: a) Identificação da pessoa que vai entrevistar (nome do/a aluno/a); b) Local em que estará no momento da entrevista: casa, Colégio Estadual, biblioteca do Bairro; c) Cumprimentos; d) Identificação de quem está sendo entrevistado/a; e) Perguntas: 1) Há quanto tempo o(a) Senhor(a) reside no Bairro?; 2. Onde morava antes de vir morar aqui?; 3. Quantas pessoas residem em sua casa?; 4. O(a) Senhor(a) poderia relatar como era o Bairro quando chegou aqui? (oportunizar ao entrevistado que narre sua história); 5. O que mais gosta no Bairro e o que não gosta?; 6. Quais são as melhorias que o(a) Senhor(a) acredita ser necessário para o Bairro?; 7. Qual a sua música preferida?; 8. Agradecimentos.

Para agendar as entrevistas, os/as alunos/as e a professora Elisa procuraram pessoalmente os/as moradores/as, explicaram os objetivos da elaboração do Documentário e combinaram a data para as entrevistas e filmagens, a serem realizadas no Colégio Estadual ou na biblioteca do Bairro ou em outro local público. Todas as entrevistas e filmagens foram realizadas pelos/as alunos/as, sempre acompanhados pela professora.

Além de todo planejamento e estudo como preparação prévia, os/as alunos/as também tiveram orientação de como captar imagens e sons, como deveriam ser registradas as entrevistas e demais atividades para a posterior produção dos vídeos (sons, imagens e textos) e, também, a editoração final. Vale reforçar que a

professora atuou como mediadora, sendo que todas as etapas foram realizadas pelos/as alunos/as.

É importante lembrar que, no Colégio Estadual em foco, como na maioria das escolas públicas brasileiras, não há computadores disponíveis ou em funcionamento, nem internet de qualidade, para que professores/as e alunos/as possam utilizar para desenvolver suas atividades escolares. Se, por um lado, diferentes pesquisas vêm mostrando a importância de aliar os recursos das novas tecnologias à educação como condição para que sejamos realmente letrados para o século 21 (DALEY, 2010), por outro lado, grande parcela da população, principalmente aquelas das escolas periféricas, encontra muitas dificuldades nesse aspecto, o que evidencia a insuficiência da democratização do ensino associada à inclusão digital. No entanto, a professora conseguiu suprir essa dificuldade com a ajuda do/as alunos/as, pois a maioria possui celular, pela compra facilitada na fronteira do Brasil com o Paraguai, valendo-se do livre comércio no país vizinho.

Fizeram parte do Documentário uma coreógrafa de um grupo gospel que toca e canta em uma das igrejas do Bairro e que falou aos/às alunos/as sobre o papel da música para uma mensagem sobre os valores espirituais; um senhor que toca acordeão e canta música sertaneja de raízes - que se caracteriza pelas tradições da vida rural. e que relatou seus sonhos frustrados para se tornar músico, quando mais jovem, e sua trajetória tardia, mas gratificante, com a música; uma jovem que toca violão, canta sertanejo romântico e que sonha em ampliar seu repertório e se tornar uma cantora conhecida; dois músicos que tocam violão e cantam música gospel na igreja que frequentam; um grupo de rap, composto por três músicos, que falaram sobre suas preferências musicais e cantaram para os alunos, na escola.

Após a produção do material, a editoração<sup>8</sup> do Documentário foi feita de forma coletiva e colaborativa pela professora e pelos/as

---

<sup>8</sup> Quanto à parte técnica, a professora e os alunos foram auxiliados por um dos moradores do Bairro, o cantor e compositor Manu Zeu (seu nome artístico),

alunos/as, tendo como finalidade norteadora a inter-relação entre os saberes locais e as práticas letradas críticas, aprofundando a percepção da interdependência entre os múltiplos significados culturais e propiciando diálogos transculturais, conforme preconiza uma pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). É importante registrar a agência da professora e dos alunos em todas as etapas do projeto, até mesmo na escolha do ritmo musical para compor o Documentário, que foi o *rap*, gênero musical nem sempre bem-vindo no contexto escolar por ser considerado transgressor, ou mesmo pela sua desqualificação enquanto representatividade cultural. No entanto, trata-se de um ritmo que está presente na vida da maioria dos/as jovens e foi escolhido por eles/elas; por isso, foi mantida essa escolha.

É importante registrar que o ritmo musical escolhido pelos alunos para compor o Documentário foi o *rap*, gênero musical nem sempre bem-vindo no contexto escolar por ser considerado transgressor, ou mesmo pela sua desqualificação enquanto representatividade cultural. No entanto, trata-se de um ritmo que está presente na vida da maioria dos/as jovens e foi escolhido por eles; por isso, foi mantida essa escolha.

Para finalizar as atividades, os/as pais/mães dos/as alunos/as e demais moradores/as do Bairro, entre estes/as aqueles que participaram do Documentário, foram convidados/as à escola para uma sessão de apresentação.

A elaboração desse Documentário propiciou a percepção de como as novas tecnologias possibilitam a interconexão entre as pessoas, transformando práticas antigas, (re)configurando práticas novas e contribuindo para o surgimento de multiletramentos e abordagem pluralista das culturas. Para exemplificar, trago aqui dois acontecimentos.

---

componente do referido grupo de *rap* e *hip hop* – a quem agradecemos - que se disponibilizou para esse trabalho, porque essa atividade já fazia parte da sua rotina de músico e editor de vídeos para o *YouTube*.

O primeiro se refere à entrevista realizada pelos/as alunos/as com um agente ambiental, que circula pelo Bairro conduzindo o seu carrinho puxado à mão, na coleta e no transporte de lixo reciclável. A sua palavra, da qual transcrevo alguns trechos extraídos do Documentário, nos ajuda a conhecê-lo como trabalhador e cidadão:

Aluno João: O Sr. trabalha muito tempo de catador?

Sr. Pedro: Ah, só aqui eu tenho uns vinte anos, só em Foz do Iguaçu [...] já me chamaram de lixeiro, mas isso eu não ligo porque é a minha profissão mesmo. E hoje é recicrage, né, recicrista, né? Hoje eles me recebem de braços aberto, me ajudam, eles recolhe pra mim apesar dos pesares que o povo não tá fazendo a coisa certa, a separação. Eles está misturando muita coisa. [...]

Aluna Alice: O Sr. tem algum sonho?

Sr. Pedro: É ser um artista, mais eu não tenho estudo, por isso eu falo pra vocês, estuda com sinceridade, porque um dia cês chega lá, eu levei na brincadeira [...]

Aluna Alice: Qual a sua música preferida?

Sr. Pedro: 'A mosca' (música de Raul Seixas; canta e dá uma gargalhada; todos riem).

Aluna Alice: O Sr. gosta de morar aqui?

Sr. Pedro: Aqui é o meu refúgio. Aqui é do meu coração. Eu não gosto que ninguém fala mal da minha cidade. Falando lá que 'você é dodio, morar nesse Bairro'; eu falo 'dodio é você num morar lá (dá uma gargalhada, todos riem juntos e ele repete) dodio é você que não mora lá'.

No momento da entrevista, ele surpreendeu a todos ao revelar que tinha o grande sonho de ser cantor e cantar com uma voz forte e com autoridade. Disse ser fã de Roberto Carlos (cantor e compositor brasileiro, líder do movimento denominado Jovem Guarda, que surgiu nos anos 1960) e Raul Seixas (1945-1989: músico, compositor e cantor brasileiro, foi um representante do rock no Brasil). Em seguida, cantou uma parte da música "A Mosca", de Raul Seixas e todos/as aplaudiram.

É possível perceber que o agente ambiental está considerando a entrevista, em que estão envolvidos/as uma professora e

seus/suas alunos/as, como uma instância de prática mais formal da linguagem, quando ele busca construir as concordâncias em vários momentos: “já me chamaram de lixeiro; hoje eles me recebem de braços abertos; apesar dos pesares”. Essa forma cuidadosa se alterna com práticas de linguagem geralmente estigmatizadas no contexto escolar, por fazer parte das práticas de linguagem daqueles menos escolarizados ou de origem rural, como em: “E hoje é recicrage/reciclagem, né; recicrista/reciclista, né?; dodio/doido”. A denominação “reciclista” é utilizada para indicar aquele que transforma material descartado em objetos de arte. O Sr. Pedro ressignificou a palavra para indicar a profissão daquele que recolhe material para reciclagem.

Essas práticas de linguagem são recorrentes no Bairro, como constatado por Pires-Santos *et al.* (2015), quando os/as alunos/as que participavam do Projeto Memória solicitaram que fossem modificados os diálogos escritos pela professora na norma culta, em uma peça de teatro que estavam escrevendo sobre a história do Bairro, pois percebiam que aquela não correspondia às práticas de linguagem de seus/suas pais/mães, afirmando que eles (alunos/as) tiveram esses conhecimentos na escola; os/as pais/mães, não.

Embora não tenha havido, por parte dos/as aluno/as, um estranhamento em relação à linguagem do Sr. Pedro, comum nas práticas da maioria de seus/suas pais/mães, a elaboração do Documentário trouxe para reflexão em sala de aula a importância de compreender que, nas práticas de linguagem que emergem na vida cotidiana, como acontece com o Sr. Pedro nesse momento de interação, são adotadas estratégias criativas, dinâmicas e ricas a que Garcia (2009) e Canagarajah (2013) denominam translinguagem. Como forma de fazer ouvir sua voz, essas estratégias revelam a subjetividade de seu criador ao construir sentido de seus mundos, fazendo-nos entender que a idealização de uma língua homogênea e pura não condiz com nossas práticas de linguagem. Esse posicionamento modifica nossos conceitos e formas de olhar para o outro sem preconceitos e estigmatização (PIRES-SANTOS, 2018).

Conforme registrado em diário de campo, pela professora:



‘Nas palavras de um aluno – com o qual vários concordaram – ‘fazer esse Documentário nos ajudou a conhecer melhor a história da construção do nosso Bairro e o nosso Colégio Estadual e também a perceber que a comunidade importa para muitos, seja pela cultura, pelos amigos, familiares, colegas e pela própria escola; assim, nos sentimos mais valorizados e importantes’ (Diário de campo da professora Elisa. Junho de 2015).

Outro acontecimento foi a apresentação do Colégio Estadual, primeiramente no canal de RPCTV (Rede Globo) de Foz do Iguaçu, momento em que foi feita referência ao Documentário, sendo entrevistada a professora do projeto e, também, alguns/algumas alunos/as. A rede de televisão utilizou partes do Documentário e gravações feitas pelos alunos, e não utilizadas na editoração, para ilustrar a reportagem. Pela percepção da repórter e, de acordo com suas palavras, o Documentário é “Relíquia da Escola”. Também a rede de televisão Tribuna da Massa disponibilizou no Youtube, reportagem realizada no Colégio Estadual focalizando, entre outras questões, o Projeto aqui apresentado.

Podemos afirmar que, ao realizar esse trabalho, desestabilizando velhas certezas e abrindo brechas para o rompimento com crenças naturalizadas, buscamos alternativas para tecer um eterno devir, um constante deslocamento de resultados para a educação em um sentido que todos nós almejamos em nosso país.

Conforme palavras da professora, registradas por mim em diário de campo:

‘A participação da comunidade local no Documentário, juntamente com os/as alunos/as, demonstrou o quanto é importante essa aproximação, pois a escola não pode ficar isolada de seu contexto, fechada em seus muros. Valorizar as práticas culturais e sociais da comunidade beneficia a Educação, ao mostrar aos/as alunos/as que o lugar onde vivem deve ser respeitado e que ele/ela faz parte dessa história. Também contribuiu para que eu tivesse um outro olhar para a comunidade, contribuindo ainda para o aprimoramento das

minhas práticas pedagógicas' (Diário de Campo da pesquisadora, agosto de 2015).

Além disso, como afirmaram todos/as os/as participantes, o Projeto Interdisciplinar Memória não se encerrou, tendo sua continuidade com o trabalho coletivo de todos/as e além dos muros da escola, inclusive com a elaboração do Documentário:

Nas palavras da professora, que ecoa a voz de outros/as professores/as do Colégio Estadual, 'o mais importante foi a certeza de que não é possível um retrocesso, pois houve uma mudança significativa para todos; o Projeto Interdisciplinar Memória não se encerrou, tendo sua continuidade com o trabalho coletivo de todos e além dos muros da escola, como esse Documentário' (Diário de campo da pesquisadora. Agosto de 2015).

O desenvolvimento do projeto também aproximou a universidade, a comunidade escolar e a comunidade externa, possibilitando que todos se percebessem como sujeitos sócio-históricos que, com suas ações, redimensionam e interferem em suas próprias vidas e na coletividade, como evidenciam as vozes dos/as alunos/as a seguir. Para exemplificar os resultados desse trabalho coletivo, transcrevo, na sequência, três trechos referentes às respostas dadas pela professora, por uma aluna e por um aluno a diferentes apresentadores de canais televisivos, quando indagados sobre os projetos realizados no Colégio Estadual pelos/as alunos/as, professores/as e moradores/as do Bairro:

A mídia lá fora valoriza muito mais aquilo que aparece de ruim, então a gente quer mostrar o que tem de bom, tem muita coisa boa, tem muita gente boa no Bairro, não é só violência (professora Elisa). Valorizar o Bairro, mostrar o que o Bairro tem de bom, aqui não tem só coisas ruins (Marina, aluna do 9º ano).

Deu oportunidade da gente estudar não só a cultura do Bairro, mas também a história, de como o nosso Bairro foi criado, das lutas que muitos tiveram pra vir morar pra cá, foi muito interessante (Gabriel, aluno do 9º ano).

Assim, pudemos perceber que, ao desenvolver projetos participativos e colaborativos entre professoras da Universidade, acadêmicas dos cursos de Letras, professores/as do Colégio Estadual e alunos/as, comunidade escolar em geral e moradores/as do Bairro, é possível a realização de ações interdisciplinares coletivas e colaborativas.

Romper com a dicotomia dentro/fora também foi central para que se percebessem transbordando o espaço-tempo de moradores/as estigmatizados pela sociedade circundante, pois, habitando fronteiras movediças, focalizam tempos históricos. Unindo práticas escolares e saberes locais, ressignificam esse espaço e reinventam (re)existências.

### **Considerações finais**

Embora essa seja uma conclusão provisória – pois, como afirmam os/as professores/as, “o projeto continua” – retomo aqui os objetivos propostos que foram trazer os resultados de uma experiência de multiletramentos e etnográfica, com a participação de alunos/as, professora da educação básica e moradores/as do Bairro, na elaboração do Documentário intitulado “Artes de Fazer”, o qual teve como finalidade a abordagem pluralista das culturas e das linguagens, usando as tecnologias digitais, com vistas a contribuir também para a formação continuada de professores/as.

A elaboração do Documentário possibilitou o deslocamento da percepção do letramento como prática de escrita individual e desvinculada das práticas sociais, ampliando sua compreensão enquanto multiletramentos para a realização de práticas sociais colaborativas em que linguagem, contexto e cultura são indissociáveis. A forma como foi desenvolvido o projeto, a partir de uma prática social que entrelaçou os conhecimentos escolares universalizantes e os saberes locais, possibilitou aos/às alunos/as e à professora Elisa não meramente práticas de leitura, escrita e oralidade como conteúdos escolares, mas, principalmente, permitiu que se deslocassem para a construção de práticas situadas

de transletramentos, em que os significados culturais e os saberes locais tiveram relevância central. Dessa forma, abriram espaço na escola também para o plurilinguismo, a multissémiase e a abordagem pluralista das culturas, com o uso das tecnologias.

Essas perspectivas nos orientam no sentido de considerar a experiência etnográfica não como uma metodologia de geração de registros em campo, por um período limitado, para posterior distanciamento durante a realização do relato etnográfico. Pelo contrário, a proposta foi diluir a centralidade do pesquisador em um trabalho coletivo, para o desenvolvimento coletivo e colaborativo na produção de saberes.

Buscando desenvolver cooperação de longo prazo, as nossas ações não se limitaram a observações participativas para gerar dados. Pelo contrário, nossa presença na escola sempre esteve relacionada a práticas que pudessem contribuir de alguma forma com as atividades ali desenvolvidas, não só de pesquisa, mas também de ensino e aprendizagem, envolvendo, simultaneamente, teoria, metodologia e prática, e contribuindo, também, com a formação ampliada de professores/as. Da mesma forma, os conhecimentos ali adquiridos se estendiam para nossas ações na universidade, retroalimentando nossas práticas de sala de aula como formadoras de futuros professores/as e pesquisadores/as.

Concluimos redimensionando a importância do trabalho coletivo e cooperativo como possibilidade para visualizar o quadro social mais amplo, para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola, interconectando sala de aula e “vida real” ao romper com as dicotomias teoria/prática e dentro/fora e ao articular um discurso social de grupo, que não expresse apenas opiniões e ações individuais, mas que (re)construa representações sociais compartilhadas, com a finalidade de repensar e interferir coletivamente nas desigualdades.

Esse trabalho coletivo e cooperativo contribuiu, ainda, para aprofundar a percepção da interdependência das culturas que, como a linguagem, está em permanente processo de transformação e, na escola, para o reconhecimento de que o “Outro/Eu” tem lugar

por meio de diálogos transculturais, para o desenvolvimento de capacidades, de (re)existências e de dissensos em relação aos conflitos culturais e valores diferenciados.

O desenvolvimento do projeto também interferiu na aproximação entre universidade, comunidade escolar e comunidade externa, contribuindo para a valorização da cultura local e possibilitando que todos/as se percebessem como sujeitos sócio-históricos que, com suas ações, redimensionam e interferem em suas próprias vidas, em contextos singulares, como os do Colégio Estadual.

É importante lembrar que, se sempre houve reclamação de professores/as e direção da escola quanto à ausência dos/das pais/mães no acompanhamento do desempenho escolar dos/as filhos/as, esse projeto fez o caminho inverso, ou seja, saiu da escola para romper com a visão de alunos/as descorporificados/as e sem história, tomando-os/as como sujeitos ativos de carne e osso e propiciando não apenas a aproximação da comunidade com a escola, mas também fazendo o caminho inverso, da escola para a comunidade.

Professora, aluno/as e demais moradores/as do Bairro, ao desafiarem a disparidade entre os saberes escolares e os saberes locais, transformaram os processos educacionais e culturais e se colocaram como agentes de sua própria história. E nós, como professoras e pesquisadoras, ao desafiar saberes e letramentos hegemônicos, participamos de uma experiência etnográfica de construção de saberes compartilhada que possibilitou, conforme epígrafe deste capítulo, “[...] a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis” (SAVATER, 1997, p. 38).

## **Referências**

A LENDA DAS CATARATAS DO IGUAÇU. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cdE6I80YKB0>. Acesso em 13 de out. 2014.

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In: NICOLAIDES, C. et al. Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BLOMMAERT, J. **Chronicles of complexity**. Ethnography, superdiversity and Linguistic Landscapes. Tilburg university, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/1511334/Chronicles\\_of\\_Complexity\\_TPCS\\_draft](https://www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity_TPCS_draft). Acesso em: fev. 2015.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**. v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BUZATO, M. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 283-304, dez. 2010.
- CALDEIRA, T. P. “Enclaves fortificados: erguendo muros e criando uma nova ordem privada” *In: Cidade de Muros – crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. London/New York: Routledge, 2013.
- CAROLINA MARIA DE JESUS (1914 - 1977) - **Heróis de Todo Mundo**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mLkJy86VU84>. Acesso em 17 de out. 2014
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- CHRISTINAS, C.G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N.K LINCOLN; Y.S. e colaboradores. O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. São Paulo: ARTMED/BOOKMANN, 2006, p. 141-162.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

DOCUMENTÁRIO MEMÓRIA DAS CATARATAS–parte 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Luyw1HlpDE>. Acesso em: 17 out. de 2014.

DOCUMENTÁRIO MEMÓRIA DAS CATARATAS–PARTE 2. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=7IYptYwtv\\_A&t=143s](https://www.youtube.com/watch?v=7IYptYwtv_A&t=143s). Acesso em: 17 out. de 2014.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, v. 31-especial, p. 1-34, 2015.

GARCIA, O. Bilingualism and Education. *In*: GARCIA, O. (Org.) **Bilingual Education the 21<sup>st</sup> Century – a global perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GOVERNO FEDERAL. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/editoria/meio-ambiente/2017/02/parque-nacional-do-iguacu-bateu-recorde-de-visitantes-em-janeiro>. Acesso em: 15 fev. 2017.

GUÍA FE. **Datos correspondientes al censo nacional de población, vivienda y hogares Año 2001**. 2010. Disponível em: <http://www.guiafe.com.ar/municipios/misiones/Puerto%20Iguazu-poblacion.php>. Acesso em: 15 fev. 2017.

HINO DE FOZ DO IGUAÇU. Disponível em [www.youtube.com/watch?v=mUtBpNzazL8](http://www.youtube.com/watch?v=mUtBpNzazL8). Acesso em 03 de out. 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2017.

JUNG, N.M.; SILVA, R.C.M.; PIRES-SANTOS, M.E.P. Etnografia da linguagem como política em ação. **Calidoscópico**, v. 17, n.1, janeiro-abril, 2019. p. 145-162.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LUCENA, M. I. P.; PIRES-SANTOS, M. E. O letramento escolarizado e as práticas multiletradas em contexto superdiverso de fronteira. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 19, n. 44, p. 1-18, 2018.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MUNICIPALIDAD DE CIUDAD DEL ESTE. (n.d.). Disponível em: <http://www.mcde.gov.py/vistas/historia.php>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MUSEU DA MARÉ: MEMÓRIA E (R)EXISTÊNCIA. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=A63vJfkTtaQ](http://www.youtube.com/watch?v=A63vJfkTtaQ). Acesso em 24 de set. 2014.

NANOOK O ESQUIMÓ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DCf4psNAIHE> Acesso em: 18 de out. 2014.

PARANÁ. Disponível em <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=105231>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

PARANÁ. Disponível em: <http://www.foziperoxo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=56>. Acesso em 15 de set. 2017.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.



PIRES-SANTOS, M. E. *et al.* “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA**, v. 31-especial, p. 36-66, 2015.

PIRES-SANTOS, M. E. A multilingual life in transit between two monolingual orders: a ‘braziguayan’ student, her linguistic repertoire and her translingual practice. *In*: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. **Multilingual Brazil**: Language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York/London: Routledge, 2018. p. 105-120.

PIRES-SANTOS, M.E.; SILVA, R.C.M. Práticas de linguagem e saberes locais em contexto de fronteiras. **Letras & Letras**. Uberlândia: UFU. V. 35, n. especial, 2019. P. 361-378.

RPC TV CATARATAS. Rede Globo/Foz do Iguaçu. Disponível em <http://g1.globo.com/pr/parana/videos/v/no-colegio-ipe-roxo-estudantes-fizeram-trabalho-de-valorizacao-da-historia-do-Bairro/4924279/>. Acesso em 16 de mar. 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-34.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Metras, 2004.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 1997.

SILVA, I.; PIRES-SANTOS, M. E.; JUNG, N. M. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. **Domínios de Lingu@agem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1257-1277, out./dez. 2016.

SOUZA SANTOS, B. Entrevista com Boaventura de Souza Santos. *In*: **Diversa**, ano 3, n. 8, 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>. Acesso em: mai. 2018.

THOMAS, S. *et al.* Transliteracy: crossing divides. **First Monday**, Illinois: v. 12, n. 12, 2007. Disponível em: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TRIBUNA DA MASSA. Rede SBT/ Foz do Iguaçu. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OjwF\\_zXHBh4](https://www.youtube.com/watch?v=OjwF_zXHBh4). Acesso em 16 de mar. 2017.

VAN DER AA, J.; BLOMMAERT, J. Ethnographic monitoring and the study of complexity. *In*: SNELL, J.; SHAW, S.; COPLAND, F. (Eds.). **Linguistic Ethnography**: interdisciplinary Explorations. Palgrave Advances Series, 2015.



# **Tercera Parte**



## Capítulo 8

### De la colaboración a la producción de conocimiento: Posiciones, familiaridades y extrañamientos en etnografía con niñas/os <sup>1</sup>

Diana Milstein

Pienso en un niño de cinco años y medio que dibuja un acueducto romano cerca de Berna y luego, de repente, representa un pilar con zapatos; desde entonces, gracias a Paul Klee, que así se llama, los acueductos caminan por todo el mundo. Nadie puede explicar las sinapsis neurológicas que pueden desencadenar en un niño este “flechazo” de la metamorfosis, esta brillante intuición que cambia la realidad.

(George Steiner, 2020)<sup>2</sup>

### Introducción

El intercambio entre distintas perspectivas culturales en los encuentros etnográficos incentiva a ampliar y potenciar las percepciones que tenemos de nosotras/os mismas/os, las/os etnógrafas/os, y de las/os otras/os, quienes están allí en los lugares

---

<sup>1</sup> <https://dx.doi.org/10.51795/9786558693604277300>

<sup>2</sup> Una nota de Robla (2006) en El Diario Montañés de España decía “Recuerda Steiner en uno de sus espléndidos ensayos que Paul Klee había participado en una rutinaria excursión con sus compañeros de colegio cuando contaba seis años de edad; actividad de lo más normal, que la maestra que les acompañaba quiso enriquecer mandando a los chicos dibujar un acueducto. Todos los niños cumplieron como pudieron el peregrino encargo y entregaron un acueducto 'comm'il faut': serio, solemne y sólido. Sólo Paul Klee se salió del marco y presentó un acueducto singular, un acueducto irónico y grácil: ¡¡un acueducto con zapatos!!”

\*Utilizo este asterisco como referencia en todo el texto para indicar que se trata de mi traducción.

donde elegimos estudiar los temas que nos interesan. Nos encontramos con gente que, además de darnos lugar para que participemos en momentos, circunstancias, períodos y situaciones de sus vidas cotidianas, colabora también de otras maneras con nuestro trabajo. Bueschler y Nash (2016) en la introducción a un libro que compila artículos sobre investigaciones etnográficas en colaboración en América Latina, sostienen que “las colaboraciones se caracterizan por una comprensión -aunque incompleta- por parte de los actores involucrados, de sus respectivas posiciones en un sistema global compartido” y que “esta comprensión también constituye una parte importante de los hallazgos de la investigación” (BUESCHLER; NASH, 2016, p. 9<sup>o</sup>). Este capítulo trata sobre la colaboración en las investigaciones etnográficas. A diferencia del libro mencionado, me intereso por la colaboración de niñas/os quienes, como mostraré, aportan -al igual que cualquier otra/o actor involucrado- sus comprensiones incompletas desde sus posiciones en mundos sociales compartidos con las/os etnógrafas/os y esas comprensiones logran constituirse en parte de algunos descubrimientos en estudios etnográficos.

El foco de este trabajo es examinar aspectos del proceso de colaboración en la investigación y cómo este conduce a la producción de conocimiento. Para ello, describo momentos de un proceso de un estudio realizado por un investigador en formación, “tesista”, a quien enseño y oriento desde mi posición como “directora” de tesis., en el que recupera notas de campo que él mismo había invalidado, por tratarse de una situación vivida con niños que lo había perturbado y avergonzado. Muestro cómo, rehabilitar para el análisis su propia experiencia, lo conduce al encuentro de su objeto de investigación. En la descripción, incluyo el contexto de enseñanza como parte del análisis de la colaboración, la producción de conocimiento y la autoría.

Las prácticas de colaboración, así como la autoría en la producción de conocimiento antropológico, están muy vinculadas a la reflexividad, ya que ésta, como ha sido muy argumentado, no se reduce – aunque incluye – a introducir en los análisis a la persona

del/la investigador/a en tanto miembro de una sociedad y una cultura. Como señala Guber (2016):

Ciertamente, el género, la “raza”, la etnicidad y otros aspectos de la persona del investigador inciden, afectan y modelan el trabajo de campo y, por lo tanto, la investigación. Pero esto no es todo ni es suficiente para comprender cabalmente la complejidad intersubjetiva del conocimiento social hasta sus últimas consecuencias. Además de la persona del investigador, la reflexividad contempla el campo, la perspectiva teórica y la elaboración del texto donde se expresarán los conocimientos producidos en dicha investigación (GUBER, 2016, p. 52).

Este trabajo se concentra especialmente en las reflexividades que emergen en el trabajo de campo y en las del/la investigador/a con sus perspectivas teóricas y sus intercambios con académicas/os. Busco, por un lado, analizar singularidades que ofrece para la producción de conocimiento antropológico incorporar niñas/os colaboradoras/os en el curso del trabajo etnográfico, lo que supone:

compartir tareas vinculadas a la formulación de preguntas de investigación, al trabajo de campo o a la coautoría. De uno u otro modo, esta modalidad de la práctica etnográfica incluye una expresa e intencionada generación/producción compartida de conocimientos entre investigadores académicos y no académicos –en este caso, niñas, niños y jóvenes– y es presentada como parte de los resultados del proceso. Siempre teniendo en vista que este compartir, en ningún caso queda reducido a un rasgo metodológico ni restringe temáticas de investigación a tópicos asociados a la niñez, la infancia y la juventud. Muy por el contrario, conduce a profundizar en los problemas y comprensiones sobre variadas y amplias temáticas de la vida social (MILSTEIN, 2020, p. 4).

Por el otro, atender a las reflexividades de las/os investigadoras/os en tanto tales, en el proceso de elaboración de una tesis de posgrado, período en el que suelen emerger con mayor nitidez supuestos, habitus y centrismos epistemológicos en parte



por el hecho de tratarse de procesos de investigación en constante interlocución entre académicos/as, entre los que suele prevalecer el/la “director/a”.

Steven Sangren (2007) en un artículo en el que problematiza de manera muy aguda cómo la reflexividad ofrece un tópico central para comprender de qué se trata el conocimiento antropológico, plantea la relevancia que tiene el enseñar como una de las actividades de producción de conocimiento antropológico. Sangren señala que muchos de los antropólogos como él, en contextos de enseñanza, logran descentrarse y hacer explícito el proceso de volver exótico lo familiar de una manera mucho más satisfactoria y clara que en las actividades estrictamente de investigación. Sugiere entonces que producimos conocimiento antropológico tanto cuando investigamos, como cuando enseñamos antropología.

En las situaciones que narro en este capítulo, las/os etnógrafas/os estamos ocupados en producir conocimiento antropológico y, a la vez, en procesar las posibilidades y los límites que ofrecen/imponen las relaciones de participación y colaboración: de las/os niñas/os con la/el investigador/a y de ambas/os investigadoras/os entre sí.

Busco, además, subrayar el valor de la experiencia de quien investiga, como central para incorporar la reflexividad con referencia a los procesos y fenómenos sociales que estudiamos y mostrar que la experticia de un etnógrafo no debe suponer modos de dominio sobre el *otro* con relación al conocimiento. De ahí que, la descripción de las situaciones que seleccioné también me permiten considerar los riesgos de desdibujamiento de las experiencias de las/os sujetos – interlocutores e investigadores – que se exponen de una manera particular y significativa, cuando conducimos una investigación bajo la dirección de un/a investigador/a “experto/a” y cuando llevamos adelante nuestras investigaciones con la participación y la colaboración de niñas/os. O sea, cuando desarrollamos nuestro trabajo entre sujetos con posiciones marcadamente asimétricas.

Como intento mostrar, estas relaciones asimétricas no son un obstáculo que debemos superar. Más bien son, según cada situación, un dato a construir que también necesitamos para elaborar el problema y el objeto de investigación. Cuando, en un proceso investigativo, las experiencias de algunas/os sujetos quedan subsumidas y/o desdibujadas en las experiencias de otros sujetos, estamos ante un problema que nos enfrenta con la difícil tarea de producir conocimiento antropológico, lo que incluye por supuesto dimensiones éticas y lo políticas cuyo tratamiento, en este capítulo, no ocupa un lugar central.

### **La experiencia desplazada**

Muchos encuentros con investigadoras/os en formación a quienes oriento, los documento como parte de mi trabajo de campo porque son situaciones en las que trabajo esforzadamente mi propio descentramiento. Prefiero utilizar el término orientar – a la usanza brasileña – que dirigir – a la usanza argentina – para referirme a la actividad docente que desarrollo con los investigadores en formación, porque nombra más apropiadamente la modalidad de mi tarea. Los encuentros a los que me refiero, generalmente se desarrollan en sesiones grupales en las que todas/os discutimos los avances de trabajo (registros de observación y diálogos, notas de campo o extendidas, reflexiones fundamentadas, manuscritos borradores de proyectos, capítulos, ponencias, artículos que presenta cada investigador/a) que las/os investigadoras/os – “tesistas” – envían con anterioridad. En uno de dichos encuentros, un sábado de abril de 2013, Salvador<sup>3</sup> envió borradores de los tres primeros capítulos de su tesis. Su proyecto estaba estrechamente vinculado a la vida social de las/os niñas/os y parte de su trabajo de campo incluyó la incorporación de niñas/os como colaboradores, con quienes intentaba comprender cómo se

---

<sup>3</sup>Agradezco a Salvador haber aceptado incluir con su seudónimo los relatos que lo involucran.

apropiaban de los espacios públicos en el barrio. La presentación de esos borradores ante las otras “tesistas” y la discusión que se produjo desencadenó un clima de angustia grupal. Tres meses antes, yo había leído el primer capítulo (como era en período de vacaciones no fue compartido con las otras “tesistas”) y le había indicado que necesitaba una revisión y reescritura completa. En esta nueva entrega, los capítulos que Salvador presentaba eran especies de reproducciones de elaboraciones mías sobre el tema – publicadas e inéditas – con algunos cambios. Contenía partes largas que marqué al leerlas, que eran prácticamente transcripciones de escritos o dichos por mi en reuniones de equipo de investigación o en encuentros a solas con él – en su mayoría grabadas –, pero no presentadas como citas. Y, lo que más me llamó la atención fue que eran textos empíricamente pobres. Me enojé, sentí inquietud, impaciencia, desazón, fastidio y no lograba fácilmente tomar distancia de esas emociones para poder producir con ellas algo productivo. Percibí que estaba ante una situación embarazosa porque, según mi perspectiva, desde el punto de vista ético y académico consideraba inaceptable y sentía que se ponía en cuestión mi posición como colega y como orientadora de tesis. Necesitaba entender qué había pasado, por qué Salvador evidentemente consideraba que esos textos estaban en condiciones de ser presentados. Yo lo conocía desde el año 2007 como estudiante de un seminario que yo había dictado cuando cursaba la carrera de Ciencias de la Educación. Desde el año 2010, tenía una relación próxima y nos veíamos asiduamente porque integraba como becario el equipo de investigación que yo dirigía. Vale aclarar que la primera beca de iniciación a la investigación la obtuvo en otro proyecto y con otra directora y fue su decisión cambiar de tema, sumarse al proyecto de investigación que yo dirigía, solicitarme que oriente su tesis de Maestría y concursar la continuidad de esa beca bajo mi dirección. Fue conmigo que se inició en el trabajo de campo antropológico y yo había seguido muy de cerca su trabajo. Un joven como él, que había elegido continuar estudiando conmigo, no parecía lógico que tuviera una actitud

desfachatada o desvergonzada. ¿Cómo podría salir, en el sentido de tomar distancia cognitiva, extrañarme, de esta situación?

En la lectura que había hecho del texto, resalté frases, párrafos que eran copias casi textuales de dichos o escritos míos y en las que me “escuchaba” a mí misma. Me costaba encontrar a Salvador mirando, pensando y hablando en su propio texto. En los fragmentos en que él aparecía con protagonismo con los niños parecía hablado muchas veces por mí. Pero, al mismo tiempo, no era tampoco mi narración, ni mi discurso. Era como si la percepción de las situaciones que él mostraba como vividas con esos niños, no estuvieran organizadas en un relato generado como parte de los mismos actos vividos. Eran relatos contados con ajenidad, sin presencia vívida de la relación con quienes él había compartido los momentos. Tampoco había una búsqueda de neutralidad o intención de objetividad, no parecía tratarse de un desacuerdo con el abordaje epistemológico.

Cuando Salvador leyó una primera versión de este texto, comentó:

ese encuentro era uno más de tantos que ya habíamos tenido a solas [con Diana] y en grupo, y en los cuales tampoco había podido avanzar en la escritura y mucho menos en la construcción del problema. Mi frustración era mucha para ese entonces, agravada en ese encuentro. Estas sensaciones traspasaban incluso lo de aquel día. Expresaba los intentos fallidos de escritura que venía teniendo y el no poder apropiarme cabalmente de la manera de analizar etnográficamente. Sentía que el trabajo de qué mirar y cómo seguir el análisis no tenía rumbo por mi propia incapacidad, frente a esto la solución fue poner las ideas y palabras de Diana. Enajenarme de tal manera que no corriera riesgo mi forma de describir hasta ese momento, habían sido muy frustrantes para mí esas otras maneras anteriores de equivocarme (Entrevista a Salvador, 14/04/2016).

Merleau-Ponty (2002, p. 53), discutiendo la perspectiva cartesiana, afirma que “no vivimos ante todo en la conciencia de nosotros mismos ni en la de las cosas, sino en la experiencia del

otro". Esta fuerza que le otorga a la experiencia del otro, la completa luego afirmando que "nuestras reflexiones siempre son formas de retornar a nosotros mismos hecho que le debe mucho a nuestra frecuentación del otro" (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 53). Bajo esta perspectiva de la experiencia y la frecuentación del otro como modos de vivir, percibir y entendernos, lo que presentaban los relatos de Salvador era una barrera al retorno a sí mismo. A esto se agregaba una limitación en la frecuentación de los otros con quienes había compartido la vivencia, en este caso, esos niños. Salvador estaba particularmente interesado en comprender dimensiones de la espacialidad desde la perspectiva de niño/as, pero no lograba comunicar qué incógnita tenía él en su experiencia de campo. Más aun, parecía no interesarse por identificar alguna incógnita, aunque afirmaba que lo que le sucedía no era desinterés.

Mis palabras organizadas en textos, alocuciones y argumentaciones parecían haber sido incorporadas por Salvador como si fueran la percepción de lo vivido por él y, como efecto de ello, parecía haberlas hecho propias. Entendí en aquel momento que Salvador no podía considerar que se equivocaba al internalizar lo que yo decía y, al escribirlo una y otra vez podía perfectamente sentir que era él quien hablaba, sin advertir que uno de los trabajos importantísimos que hace el/la etnógrafa/o es estar atento a quién habla a través de uno mismo o por quienes uno es hablado. Hago referencia a los análisis sobre la internalización de la realidad (Berger y Luckmann, 1991), al "orden del discurso" y las "tecnologías de sí" (Foucault, 2005), a los intercambios de significados y al "habitus lingüístico" (Bourdieu, 1999) y al "dialogismo" y la "heteroglosia" (Bajtin, 1982). Sin embargo, desde el punto de vista de Salvador, sucedía algo más en este caso:

En parte sí y en parte no, por momentos era consciente de que eran tus reflexiones y pensamientos los que transcribía, pero porque entendía que era la manera de vincularse con una directora de tesis. Algo así como: 'vos quieres que ponga esto, lo pongo'. En ningún

momento me pregunté si estaba bien o estaba mal, estimaba que era lo que se ‘hacía’ (los encomillados pertenecen al autor de esta cita). Pero lo más importante, en ese proceso nunca me permití dudar de tus elaboraciones, de tus reflexiones, y eso fue un quiebre que tuve que trabajar: el lugar de autoridad en el que te había colocado –por admiración, por modos de tratar, por lucidez, etc.- a tal punto que eso anulaba cualquier intento de escritura y de pregunta (Entrevista a Salvador, 14/04/2016).

Yo no me di cuenta en el momento de la reunión, hasta qué punto pesaba en nuestra relación asimétrica, mi posición como autoridad académica. Lo que sí advertí es que mi enojo era muy parecido al de una maestra cuando reprueba algo que hace un alumno, y esa no era una posición adecuada para el papel que me correspondía. Salvador tenía respeto por mí como profesora y me reconocía como "autoridad" por mi conocimiento y mi experiencia, algo propio del proceso formativo. El trabajo como orientadora lejos de romper una relación asimétrica y jerárquica, permitió que las tensiones en el vínculo entre la "directora" y el "tesista" y las tensiones entre el "tesista"/investigador y los niños en el contexto etnográfico fuesen explicitadas. Este proceso que retomo luego con mayor detalle, potenció las posibilidades de pulir y matizar la construcción de datos etnográficos y llegar así a describir espacios vividos y representados por el grupo de niños y a problematizar modos de construcción de identificaciones sociales y simbólicas con la masculinidad.

Lo que pude imaginar aquel sábado era que a Salvador se le había extraviado la incógnita, lo que lo inquietaba y, en ese clima de tensión y malestar, era urgente hacerle una propuesta que lo ayudara a entender ese extravío y, sobre todo, a animarse a escribir algo diferente que lo conectara íntimamente con momentos intensos de su trabajo de campo.

Le pedí que intentara evocar alguna situación que lo hubiera impactado mucho entre las vividas con los niños sobre la que nunca había escrito. Mi intención era producir algo así como *borrón* y

*cuenta nueva*, dejar de lado lo escrito y comenzar con alguna situación ocurrida durante el trabajo de campo que diera lugar a “exponer y aprehender articulaciones interesantes y tomar decisiones de cara al conocimiento antropológico y al sustrato sociocultural del etnógrafo” (GUBER, 2016, p. 66). Esta propuesta distendió el clima emocional del grupo y Salvador recordó dos episodios que enunció de la siguiente manera: “el del ‘pete’ en el colectivo y el del ‘ciber’”<sup>4</sup>. A continuación, dijo que el problema era que “apenas había tomado unas notas”, que no los tenía documentado “como correspondía”. Le propuse que tomando como punto de partida esas notas describiera ambas situaciones apelando a su recuerdo. Dijo que los recordaba muy bien y pensé que, aunque el tiempo había corrido era posible completar el registro de aquellas experiencias.

Unos días después de la reunión conversando me dijo:

Hola Diana, después del sábado [me siento] mejor. La verdad, prefiero que no me envíes tus comentarios [de los capítulos] porque estoy empezando a reescribir esos episodios anulados con los chicos [...] Todavía no entiendo cómo aquel primer plan de tesis se diluyó en mi trabajo en campo, aquello me gustaba, me interesaba, en fin... (Entrevista a Salvador, 23/4/2013).

Al “anular” esos episodios con esos chicos, probablemente diluyó aquello que lo había impactado y ese “olvido” tuvo un efecto desorganizador de su experiencia. En etnografía las/os investigadoras/es somos el principal instrumento de la investigación porque en nosotros – sujetos encarnados, diría Merleau-Ponty – y en el encuentro con los otros damos sentidos a las vivencias y encaminamos modos de organizar lo vivido (sentido, percibido, hablado, actuado) como experiencias. Cuando pudo recordar y comenzar a contar oralmente, también empezó a reconstruir y representar lo que allí había sucedido y de esa manera

---

<sup>4</sup> ‘Pete’ es un modismo para referirse al sexo oral y ‘ciber’ un modismo para referirse a un local comercial con computadoras instaladas para uso del público.

experimentó algún alivio y una nueva preocupación: no había registrado las situaciones con detalle y dudaba que fuera posible documentarlas. Como veremos en el próximo apartado, su preocupación se disipó y emergió un relato de esa situación inesperada, atractiva y vergonzante, a la que había sido llevado por ese grupo de niños.

Puede suceder, como en esta situación, que la exigencia impuesta de avanzar con la escritura de capítulos haya producido la necesidad de buscar criterios de autoridad académica que sustituyeran lo que no lograba hacer. Y esto es comprensible. Sin embargo, lo que aquí quiero subrayar es que cuando logró desplazar el lugar privilegiado que le otorgaba aprender entre académico/as, y ponderar el lugar privilegiado que le habían dado los niños a él, se reencontró con una situación que había dejado al margen, apenas mencionada. No la había relatado porque le había producido mucha vergüenza y confusión. Vergüenza por tratarse de una escena de sexo y confusión porque consideraba que no estaba bien lo que hizo con los niños. Esto lo condujo al silencio y tal vez, a la depreciación de esas situaciones como datos para su estudio y de ahí que no consideró que pudieran importar para una investigación académica. Adicionalmente, no contarlas, parecía proteger a los niños y a sí mismo, cuando en realidad como veremos a continuación, Salvador protegió a los niños porque los acompañó, los escuchó y dio lugar a que hablaran. Y se protegió a sí mismo cuando él también pudo hablar y contar. El silenciamiento de la subjetividad del investigador en el campo y en su proceso de formación vivido por varios motivos, fue el inicio de la formulación de la pregunta sobre la construcción simbólica de la masculinidad entre los niños en el espacio etnográfico, central en su etnografía.

### **Salvador y los niños**

Pasaron tres semanas y Salvador me envió un archivo que contenía el relato de uno de los episodios al que tituló "Un



recorrido con niños y el episodio del colectivo” y comentarios suyos organizados.

Era sábado por la mañana, algunas semanas después de aquel primer encuentro con el grupo de niños colaboradores en el comedor. Recuerdo que ese día mi encuentro fue con algunos varones del grupo: José, Raúl y Juan. Habíamos salido de recorrida, recién comenzábamos a caminar por el barrio. Parados en la vereda del comedor caminamos por la calle Rodhe hasta llegar a la “canchita”, varias veces nombrada por ellos. Allí doblamos hacia la izquierda en dirección a otras casas del barrio que por primera vez caminábamos juntos. Desde el inicio, las caminatas con los niños solían tener algún destino: conocer la cancha, ir hasta el otro barrio, presenciar un partido de fútbol, trepar la barda, visitar la casa de un vecino, buscar la llave del comedor, conocer el barrio, pasar a buscar a sus compañeros, etc. En el trayecto de esos recorridos muchas veces surgían otros, y nuevas experiencias grupales eran las que enriquecían nuestras vivencias en el campo. Pero ese día no recuerdo hacia dónde nos dirigíamos. Sólo recuerdo que luego de haber caminado unas dos cuadras, les pedí a los chicos que volviéramos para ver si conseguíamos el comedor. Sin ningún reclamo por parte de los niños, dimos media vuelta y retomamos la caminata por el trayecto que habíamos trazado. Llegando ya la media mañana todavía no había mucho movimiento de gente en las calles. Otra vez retomamos nuestra caminata hacia la canchita para después bajar por la Rodhe. Apenas unos pasos yo y los niños logramos distinguir algo diferente a nuestro paso por allí. Sobre la calle por la que caminábamos, frente a la entrada de la “canchita”, vimos estacionado un colectivo de línea urbana, el único que pasaba por la Rodhe y que entraba al barrio. El motor estaba encendido aunque el colectivo parado. A medida que continuábamos nuestro regreso, nos acercábamos al colectivo. A cierta distancia logré distinguir en su interior a un hombre de unos cuarenta años y una mujer de unos treinta años. El hombre estaba parado, apoyaba su brazo derecho en el separador de plástico cercano al respaldo trasero del asiento del chofer. Por momentos un caño amarillo y un palo de escobillón simulaban atravesar su cuerpo, mientras su cabeza miraba hacia abajo y otras veces hacia el techo que le quedaba muy cerca. La mujer

arrodillada, movía su cabeza y una de sus manos a la altura de la cintura del hombre. Varios movimientos de manos y cabezas, de fondo el motor encendido del colectivo. El hombre sabía de nuestro paso por allí, lo alcancé a ver cuando nos miraba pasar por la calle. Pero aquello no lo detuvo, parecía disfrutar mucho de lo que la mujer le hacía. Me sentí muy incómodo. No pude decir nada, sólo atiné a continuar la marcha. Pero los niños, algunos pasos más adelante, no tardaron en darse cuenta. Miraron el colectivo y también la escena. “*Mirá el colectivo*”, comentó Juan. “*Eh le está haciendo un pete!*” exclamó Raúl; “*sí, le está haciendo un pete*” contestó José y agregó: “*que atrevido*”. “*Mirá Salvador... re atrevida la mujer*”, dijo Raúl; “*Pete, pete!*” exclamó Juan. “*Bueno, bueno, no sean atrevidos*” dijo José un poco en broma un poco en serio. Aquel comentario de José me habilitó a que también les dijera que no miren, que siguieran caminando. Algunas risas cómplices con los niños me permitieron sacarme el peso de mi vergüenza, entonces intenté cambiar de tema. Pregunté si el colectivo solía parar allí, era la primera vez que lo encontraba. “*Sí, es la parada del colectivo*”, contestó José y muy rápidamente agregó: “*siempre le están haciendo un pete al chofer*”. Más sorprendió aún, pregunté si ya habían visto otras situaciones como ésas, y contestaron que sí. No pude seguir preguntando, mi silencio fue categórico. Seguimos la marcha y luego los niños comenzaron a hablar de otras cosas (Diario de campo de Salvador, 1/5/2013).

El investigador y los niños se encontraron con un episodio imprevisto, los niños atraídos se detuvieron, miraron y comentaron. El investigador tuvo un estímulo diferente que lo impulsaba a continuar caminando, no mirar y “cambiar de tema”. Pero, estaba haciendo trabajo de campo con esos niños y consciente de su posición como etnógrafo asumió inmediatamente su lugar de aprendiz de estos niños. Se quedó a su lado, los acompañó en lo que hacían, los miró, escuchó, dialogó con ellos, porque eran quienes sabían de qué se trataba y le explicaron que esa escena no era completamente ajena a su cotidianeidad. El investigador, respetuoso de los principios de protección a los niños dio lugar e importancia a lo que sucede en el barrio donde ellos viven, a lo que ellos conocen, a lo que saben y pueden explicar; los escuchó, los

acompañó y trató de entender su mundo social incorporando sus perspectivas e interpretaciones expresadas en todo lo que hicieron y dijeron con la seriedad y el respeto que corresponde a todas/os las/os actores sociales y particularmente a las/os niñas/os.

El investigador había aceptado ocupar la misma posición que los niños y esa situación probablemente le permitió reencontrarse con lo que Favret Saad (1990) denomina *comuni3n afectiva*, para advertir sobre una acepci3n espec3fica de la empat3a:

Una segunda acepci3n de empat3a *-einfiu3lung*, que podr3a ser traducida como comuni3n afectiva- insiste en la instantaneidad de la comunicaci3n, en la fusi3n con el otro [...] en el hecho de que la misma permite conocer los afectos de los dem3s (SIQUEIRA, 2005, p. 159).

Seguramente, cuando comenz3 a evocar a partir de sus breves notas, pudo revivir el asombro de ese instante durante el que qued3 envuelto emocionalmente con los ni1os, que provoc3 que se quedara all3 participando durante el muy breve lapso que seguramente estuvieron detenidos frente al colectivo. Eso lo ayud3 a hilar el relato de su encuentro con algo que lo desbord3 y lo segu3a desbordando. Ese desborde lo describi3 a continuaci3n del relato de la siguiente manera:

¿Qu3 me incomod3? ¿Por qu3?

La exposici3n p3blica de la escena en ese d3a, lugar y hora. Primero porque considero que son pr3cticas del 3mbito privado. Segundo porque era un fin de semana a media ma1ana, hora en que los chicos suelen andar en grupo caminando, y sobre todo cerca de la canchita. Me incomod3 haber presenciado la escena junto a los chicos, sujetos que seguramente saben de qu3 se trata pero que estimo no deben presenciar con frecuencia. Una frase se cruzaba por mi cabeza en ese momento: "son chicos, no tienen que mirar eso". ¿Mirar/saber son sin3nimos? Reconstruyendo el episodio, me doy cuenta que lo que m3s me incomod3 fue la presencia de los chicos frente a la escena, y no tanto la escena en s3. ¿C3mo hubiera reaccionado si caminaba s3lo? Estoy dando por supuesto que los relatos y experiencias de sexualidad no es cosa de chicos (Diario de campo de Salvador, 1/5/2013).

Esa escena de detenerse a mirar al chofer y la mujer que estaban en el ómnibus, hablar, reír, comentar que el investigador compartió con los niños había quedado contenida. Necesitaba encontrar modos de referenciarla con toda esa intensidad emocional con que la había compartido. Salvador advirtió que estaba cargado de emociones contradictorias, aturdimiento, escrúpulos, supuestos, creencias que abarcaban la situación y a él mismo en su posición de adulto respecto a esos niños.

Los roles que adoptan los investigadores/os adultas/os cuando realizan etnografía con niñas/os implican siempre la participación, aunque esta puede ser adoptada con distintas modalidades de involucramiento, tal como exponen un conjunto importante de autoras/es (Alderson y Morrow, 2004; Corsaro, 2005; Corsaro y Molinari, 2000; Ferreira, 2010; Fine an Standrom, 1988; James, 2007; Laerke, 1998; Mandell, 1988; McIntosh, 2006; Milstein, 2007; Pires, 2007, entre otros). En el caso del estudio que llevaba adelante Salvador que era parte de una investigación colectiva más amplia, estaba previsto desde el inicio incorporar niños y niñas para desarrollar una experiencia de co-investigación en la que investigadoras/es adultas/os y niñas/os en equipo se plantearan preguntas de investigación, realizaran trabajo de campo y publicaran resultados. Convocar a niñas/os a hacer trabajo de campo era desde nuestro punto de vista “abrir las puertas para que ellos también constituyeran ese mismo trabajo [...] aprender con ellos a ser aprendices [...] incorporar los modos de observar y participar que utilizaban los niños y las niñas y comprenderlos en un proceso de reflexividad compartido” (MILSTEIN; PUJÓ; JARAMILLO, 2017, p. 185-187). De ahí que su manera de estar con los niños durante ese recorrido fue dejarse llevar por la forma que tomara el recorrido realizado por los niños – expertos en andar por esas calles. Pero lo que sucedió lo sobrepasó y provocó que en el momento intentara arrastrar a los niños a continuar la marcha y apresurar el silencio. Y ese seguir andando y silenciar continuó

hasta que pudo reencontrarse él mismo en la escena. Como escribió Salvador en el primer documento que pudo elaborar:

Mi intención de “callar”/“silenciar” la escena de la que fuimos testigos, fue la misma intención que solían adoptar los adultos con los que me relacionaba en mi infancia. En mi núcleo familiar nunca fueron temas de conversaciones situaciones como éstas, eran cosas de las que “no se hablaba”. No se hablaba pero se enseñaba a no preguntar y a no mirar cuestiones relacionadas al sexo, a tapar deseos, a “cuidar” el cuerpo (de esos deseos). Mis primeros años de escolaridad en un colegio religioso también enseñaron modos de ser niño y ser niña, y a través de ello a no preguntar sobre cuestiones relacionadas a la sexualidad, tal vez, por miedo a corromper esa idea de infancia inocente, inofensiva y asexuada (Diario de campo de Salvador, 1/5/2013).

Yo le sugerí que continuara trabajando más en su silencio, en cómo le molestaba la palabra “pete”, en qué es ser niño de esa edad para él y por qué sentía que esos niños tenían que estar apartados de escenas como esa y qué suponía con relación a su vida y a la de los niños. Al tiempo, Salvador me dijo:

En esta propuesta de trabajar con ‘mis prohibiciones’, me entusiasmé escribiendo algunas cuestiones más a partir de algunos fragmentos de registros (Entrevista a Salvador, 10/6/2013).

Esos niños hablaron de lo que el adulto no podía hablar, miraron lo que le costaba mirar, nombraron lo que Salvador no se atrevía a designar. Utilizando un tipo de lenguaje rudo, burlón, que desafía las reglas sobre lo que se puede y no se puede hablar, propio del proceso de socialización en la masculinidad, aunque no reducido a ésta. Lo que experimentó en ese momento con estos niños es la transgresión desafiadora e irónica aplicada a un tabú compartido que, como es sabido, opera colectivamente como tal en la medida en que nos vemos impedidos de nombrarlo. Al mismo tiempo, ese modo de transgredir invalidó, de cierta manera, un

supuesto de niñez “asexuada, inocente e inofensiva”, porque los niños mostraron que conocían uno de los temas más eludidos y ajenos a los chicos en la representación colectiva.

Asumí que nuestros diálogos estaban resultando productivos. Mi sensación de desagrado se disipó. Salvador produjo un quiebre con el lugar de autoridad de su “directora” – y yo me sentí aliviada –, de los niños – en quienes decidió continuar confiando – y de él mismo, para reconocer el valor y la validez que tenían sus intentos de escritura y de formulación de preguntas y trascender así las limitaciones y prohibiciones que se había auto impuesto.

Pudo abrirse a la posibilidad de entender aquel momento frente al colectivo también como una invitación a jugar por parte de los niños. Jugar a ser *atrevidos* frente a esa escena, jugar con lo prohibido. Salvador no sabía como había terminado participando en una situación como esa con los niños, pero estando allí, ellos lo habían sumado. Esto tenía relevancia para su etnografía, sobre todo tomando en cuenta que se trataba de un proceso colaborativo con niños, donde todos se vieron involucrados en una escena completamente inesperada. Al adulto lo desacomodó durante un largo período respecto a sus modos de sentir, actuar y entender. Y los niños mostraron competencia en el manejo de la situación y autoridad para nombrar lo que veían y para decidir cuando salían de la escena, lo que también ayudó al adulto a retomar comunicación consigo mismo.

## **Reencontrando el camino**

Si bien las dificultades para encontrar formas de vincularse con los sujetos en el trabajo de campo – especialmente cuando hacemos investigaciones en ámbitos que nos son familiares – evitando tratarlos a través de sus posiciones estructurales (en este caso, como “menores”) abarca todas las relaciones entre las/os etnógrafas/os y sus interlocutores, el hecho que sean niñas/os presenta algunas particularidades.

Hirschfeld (2002) sostuvo que el desinterés de las/os antropólogas/os por los niñas/os estaba relacionado en parte, a la escasa apreciación de la impronta cultural de ellas/os en la conformación de lo que denominó cultura adulta. Cuando trabajamos con niñas/os no es tan raro que las/os investigadoras/es adultas/os quedemos descolocados de cara a una situación insólita como la que relató Salvador y que las/os niñas/os se comporten como si fuera frecuente, acostumbrada o familiar. Esa actitud no necesariamente revela que lo que sucedió sea moneda corriente en la vida cotidiana de los pobladores, ni que sus comentarios hayan aludido a una generalización como la expresada por José – “siempre le están haciendo un pete al chofer” – en el relato del investigador. Lo que queda expuesto en ese comportamiento es la capacidad y la fuerza que tiene lo que hicieron y dijeron esos niños para aportar a la conformación de la experiencia del adulto. En otras palabras, cómo descolocó al adulto la actitud naturalizante de la escena que adoptaron los niños y cómo esa niñez perturbadora, resituó la adultez del adulto, al menos en lo referido a asumir el coraje de autorizarse a escribir una historia compartida con niños que lo avergonzaba, para elaborar su investigación.

Johansson (2012), en un artículo en que discute la adultez en el contexto de investigaciones con niñas/os, afirma que:

habitualmente, cuando se encuentran niños y adultos, las relaciones de poder y cuidado suelen construirse más frecuentemente en dirección adulto niño que en la opuesta, porque las categorías de adulto y de niño como conceptos encerrados en una caja negra llevan implicadas ciertas suposiciones respecto a las relaciones entre niños y adultos. Se espera que los adultos enseñen, guíen, provean a los niños, asuman responsabilidad sobre ellos y sean modelos para ellos. Estas son subjetividades ya preestablecidas, asignadas, solicitadas para que los adultos se conviertan en lo que se espera que sean, materializadas y estabilizadas por repeticiones constantes, y traducidas en leyes, costumbres, estructuras familiares, literatura, profesiones, etc. (JOHANSSON, 2012, p. 106\*).

Es claro que incorporar niñas/os a investigar con adultas/os lleva consigo esta tendencia a desplegar formas asimétricas específicas de relación entre adultas/os y niñas/os. Pero también puede pasar, que en una situación extraordinaria, como la que le sucedió a Salvador con los niños frente al colectivo, el adulto no pueda apelar a ninguna de las formas estabilizadas – como las que el propio Salvador mencionó cuando recordó su relación de niño con adultas/os familiares y en la escuela, entre otras aprendidas. En esos casos, se abre una oportunidad de acceso a esa caja negra a la que alude Johansson (2012) y a revisar supuestos sobre niñas/os y adultas/os; y, sobre todo, para “hacer preguntas sobre los encuentros relacionales y los enredos emergentes de los niños con el mundo en general” (SPYROU, 2017, p. 433), como plantea Spyrou (2017) en un breve artículo en el que propone descentrar la categoría infancia para “incitar una mayor reflexión sobre lo que nuestras categorías implican con respecto al tipo de conocimiento que producimos como campo de estudios” (SPYROU, 2017, p. 433). Poner atención sobre la forma en que las/os niñas/os orientan el trabajo de campo en un proceso colaborativo, nos da la posibilidad de encontrarnos en algún “enredo emergente” en el que en lugar de continuar centrados en “las voces y las perspectivas de los niños”, por ejemplo, nos descentremos y los descubramos como coproductores de nuestra adultez.

Las/os niñas/os se interesan y están en condiciones de aportar al estudio de problemas sociales sin reducirlos a aquellos centrados en las/os niñas/os y la infancia. Además, pueden contribuir a problematizar aspectos de la vida social de las/os adultas/os, necesarios para abordar problemas sociales. Lo que pudo ver y entender al recuperar la experiencia vivida con los niños durante el episodio frente al colectivo, le permitió verse de otras maneras en tanto adulto. Algo de su masculinidad se estaba des-reacomodando. Así pudo descubrir que lo que estaba acompañando durante esos recorridos por espacios públicos era el aprendizaje de masculinidades. En palabras del protagonista:



Luego de mucho tiempo y análisis mediante, pude visualizar en aquel episodio algo respecto de las relaciones que estos niños desplegaban al estar con otros. Y no fue casualidad que haya sido aquello un *andar* entre varones, pues las nociones de masculinidad se hicieron más evidentes en las actividades que luego en conjunto desplegamos. Aquellos espacios vividos y representados por el grupo revelaron aspectos de sus vidas en el barrio que –como en el episodio del colectivo– estaban ligados a relaciones de género y, más específicamente, a modos de construir social y simbólicamente identificaciones con la masculinidad (JARAMILLO, 2018, p. 19).

El proceso de descentramiento y mirada sobre “sus prohibiciones para escribir algunas cuestiones tuyas”, estuvo también vinculado al trabajo sobre mi descentramiento. Enseñar a conducir etnografías es para mí el contexto de enseñanza que más requiere extrañarme de mis modos incorporados y, muchas veces naturalizados, de practicarla. No se trata solamente de mirar mis procesos, objetivarlos, combinarlos con textos que dan cuenta de otras investigaciones y organizarlos como un programa de estudios que podría ir flexibilizando. Más bien, lo que hago es dejarme llevar por lo que van contando a través de lo que leen, escriben, fotografían etc., las/os investigadoras/os que eligieron que yo sea parte de su formación. Intento así ayudar a que esta relación de enseñanza sea lo más parecido posible a un diálogo entre colegas. Pero, como sucedió en la situación que relaté, en ese dejarme llevar puede emerger la maestra, la profesora, la directora, la madre y producir un efecto de subordinación no intencional que ayude a obturar la reflexividad del investigador y con ello su capacidad para producir conocimiento. El modo que yo encontré fue poner en práctica mi reflexividad e ir en búsqueda del camino que me permitiera encontrarme con la reflexividad silenciada del investigador.

En ninguno de los dos casos – el investigador y yo – estoy aludiendo a un trabajo auto-reflexivo. Me estoy refiriendo al valor inestimable del análisis de la interacción, la comunicación y el trabajo colaborativo de adultas/os con niñas/os, y de adultas/os entre sí, como problemas a examinar e identificar, para enfrentar, dilucidar,

desentrañar y dar formas a las propias categorías de interacción, por medio de las cuales se organiza una relación: director/a-tesista, investigador/a-niña/o, adulta/o-niñez, adultez-niña/o.

Un estudiante de licenciatura o de posgrado cuando desarrolla su investigación y escribe su tesis. Espera un reconocimiento por la pertinencia de su aporte, descubrimiento o hallazgo y por la pertenencia al campo académico. Para lograrlo como etnógrafas/os, nos aventuramos en una especie de resocialización en paralelo: en el trabajo de campo y en el campo académico. Cuando además sumamos niñas/os para llevar adelante con nosotras/os parte del proceso de investigación, nos puede suceder que no encontremos la manera de hacer ingresar en nuestras tesis lo producido en colaboración con las/os niñas/os. En procesos de colaboración, resulta más claro cómo se diluye toda posibilidad de binomios rígidos que diferencien los sentidos de Otros del Nosotros. Más aunh, cuando nos disponemos a aceptar las asimetrías como oportunidades para entender. El trabajo para entrar en un diálogo fecundo con una fuente que no responde estricta y formalmente a un orden del discurso previsto, obliga a descentramientos que también son imprevisibles, pero en todos los casos nos enriquecen. Existen límites y posibilidades para integrar lo coproducido con niñas/os y entre colegas, frente a la escena inevitable que es el uso del lenguaje académico. La propuesta es explorar esas posibilidades antes de aceptar los límites.

## **Referencias**

- ALDERSON, P.; MORROW, V. **Ethics, social research and consulting with children and young people**. London: Barnardos, 2004.
- BAJTIN, M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1986

- BUECHLER, N.; NASH, J. Introduction. *In*: NASH, J.; BUECHLER, H. (Eds.). **Ethnographic collaborations in Latin America**. The effects of Globalization. New York: Palgrave Macmillan, 2016. p. 1-23.
- BOURDIEU, P. **Qué significa hablar?** Madrid: Akal, 1999.
- CORSARO, W. A. **The Sociology of Childhood**. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 2005.
- CORSARO, W. A.; MOLINARI, L. Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: representations and action. **Social Psychological Quarterly**, v. 63, p. 16-33, 2000.
- FAVRET SAAD FAVRET-SAADA, J. Etre affecté. **Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie**, v. 8. p. 3-9, 1990.
- FERREIRA, M. "Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa análise etnográfica. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.
- FINE, G. A.; STANDROM, K. L. **Knowing Children: Participant Observation Among Minors**. Newbury CA: Sage, 1988.
- FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. Barcelona, Tusquets, 2005
- GUBER, R. Volando rasantes...etnográficamente hablando. *In*: PIOVANI, J. I.; TERRA, L. M. (Orgs.). **¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social**. Buenos Aires: CLACSO-Biblos, 2018. p. 53-76.
- HIRSCHFIELD, L. A. Why don't Anthropologist Like Children? **American Anthropologist**, v. 104, n. 2, p. 611-627, 2002.
- JAMES, A. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.
- JARAMILLO, J. **Masculinidades al andar**. Experiencias de socialización en la niñez urbana del Neuquén. Buenos Aires: CAS/Miño y Dávila, 2018.

- JOHANSSON, B. Doing adulthood in childhood research. **Childhood**, v. 19, n. 1, p. 101-114, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568211408362>. Acesso em: 12/5/2013
- LAERKE, A. By means or re-membling: Notes on a fieldwork with English children. **Anthropology Today**, v. 14, n. 1, p. 3-7, 1998.
- MANDELL, N. The least-adult role in studying children. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 16, n. 4, p. 433-467, 1988.
- MERLEAU-PONTY, M. **El Mundo de la Percepción-Siete Conferencias**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MCINTOSH, J. How dancing, singing and playing shape the ethnographer: research with children in a Balinese dance studio. **Anthropology Matters Journal**, v. 8, n. 2, p. 1-17, 2006.
- MILSTEIN, D. Ser mujer y antropóloga en la escuela: una experiencia de trabajo de campo con niños y niñas. BONETTI, A.; FLEISCHER, S. (Orgs.). **Entre saias justas e jogos de cintura**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 281-304.
- MILSTEIN, D. Niñas, niños, jóvenes y la etnografía: educación y descentramientos. **Diálogos sobre educación**, v. 11, n. 20, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.690>. Acesso em: 20/2/20
- MILSTEIN, D.; PUJÓ, M. T.; JARAMILLO, J. "A mi no me lo cuentan, lo veo". Experiencia y reflexividad en una etnografía con niños y niñas. In: GUERRERO, A. L. *et al.* (Eds.). **Bordes, límites y fronteras: Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017. p. 177-200.
- PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropología**, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.
- ROBLA, A. B. R. Paul Klee: la niñez y la gracia. **El Diario Montañés**, 24 jul. 2006. Disponível em: [https://www.eldiariomontanes.es/prensa/20060724/cultura/paul-klee-ninez-gracia\\_20060724.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com.ar%2F](https://www.eldiariomontanes.es/prensa/20060724/cultura/paul-klee-ninez-gracia_20060724.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com.ar%2F). Acesso em: 5/5/2020.

SANGREN, S. Anthropology of Anthropology? Further Reflections on Reflexivity. **Anthropology Today**, v. 23, n. 4, p. 13-16, 2007.

SIQUEIRA, P. "Ser afetado", de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos De Campo**, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: Manuscrito\_Completo\_Dos Momentos Inesperados\_Outubro\_2020.docx <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-16>. Acesso em: 10/5/2011.

SPYROU, S. Time to decenter childhood? **Childhood**, v. 24, n. 4, p. 433-437, 2017.

STEINER, G. La Entrevista Póstuma de George Steiner: "Me faltó valor para crear". Entrevista concedida a Nuccio Ordine, **Diario La Nación**, Argentina, 9/2/2020 Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-entrevista-postuma-de-george-steiner-me-falto-valor-para-crear-nid2331996>. Acesso em: 9/2/2020.

## Índice Remisivo

---

### A

adultas/os e crianças · 13, 19, 24, 25  
agencia · 57, 64  
agência · 12, 15, 17, 22, 237, 239,  
242, 261  
agency · 205, 206, 227  
alimentação escolar · 20  
alimentación · 5, 19, 141, 143, 146,  
149, 151, 153, 156, 157, 158, 160,  
161, 162, 163, 164  
América Latina · 11, 12, 26, 137,  
145, 278  
antropologia · 8, 9, 16, 199  
antropología · 68, 142, 165, 280  
antropologia reversa · 8  
aprendizagem · 23, 175, 201, 267  
aprendizaje · 37, 105, 126, 134, 144,  
148, 198, 295  
asombro · 101, 107, 114, 117, 130,  
290  
ato político · 23, 252, 253  
autoentendimento · 167, 168, 169,  
170, 174, 177, 179, 191, 192, 193,  
194  
autoridade etnográfica · 9

---

### B

bilingual · 203, 207, 208, 221, 222,  
229  
bilinguismo · 22  
bilingüismo · 102, 119, 125, 132

---

### C

campo de investigación · 62  
celulares · 23, 158  
colaboración · 5, 6, 18, 23, 26, 27, 33,  
64, 67, 68, 101, 103, 104, 107,  
108, 117, 125, 126, 131, 135, 141,  
143, 165, 166, 277, 278, 280, 297  
collaborative ethnography · 209,  
227  
colonialidad · 63, 67  
colonialidade do poder/saber · 7  
comedor · 34, 45, 53, 64, 142, 143,  
146, 147, 152, 154, 156, 160, 162,  
163, 288  
comedores escolares · 141, 143  
comércio transfronteiriço · 6, 21,  
167, 168, 170  
comunidades indígenas · 32, 34, 59,  
134  
*comunió afectiva* · 290  
condición multilingüe · 33  
conflito armado · 15  
contexto bilingüe · 5, 18, 26, 101,  
108, 135, 165  
contexto de fronteiras · 6, 23, 235,  
240, 272  
contrabando · 15, 168, 178, 188,  
192, 193  
coproducción · 5, 17, 31, 37, 61, 66  
cotidianeidad · 154, 160, 289  
crianças e adultos · 194  
crianças e jovens do Movimento  
Gestores de Paz · 18  
criatividade · 17, 22, 241  
Critical pedagogy · 206  
cuestionario · 110, 113, 119, 141,  
144, 146, 149, 150, 151, 156  
cyberspace · 6, 22, 203, 225, 229

---

## D

desenhos · 21, 167, 169, 170, 173,  
174, 175, 177, 178, 179, 189  
dialogismo · 284  
diálogo · 7, 12, 14, 64, 125, 157, 163,  
168, 169, 173, 177, 180, 192, 197,  
198, 296, 297  
dibujo · 43, 46, 48, 50, 55, 60  
dicotomía adulta/o-niño/a · 163  
discurso de la prohibición del  
guaraní · 102, 103, 104, 105, 106,  
109, 118, 127, 129, 132, 135  
discursos da legalidade · 193  
Documentário · 236, 237, 238, 239,  
242, 245, 246, 247, 248, 249, 251,  
252, 253, 254, 255, 256, 257, 258,  
259, 260, 261, 262, 263, 264, 265,  
266  
documentário colaborativo · 23

---

## E

educação · 12, 16, 171, 174, 182,  
197, 198, 235, 245, 251, 254, 260,  
264, 266, 269  
*emic* · 7, 32, 57, 59, 60, 62, 66, 70,  
107, 132, 133, 146  
*emic-etic* · 32, 60, 107, 133, 146  
encontro etnográfico · 8, 9  
encuentros etnográficos · 67, 103,  
277  
encuesta · 67, 141, 144, 146, 149,  
150, 151, 154, 156, 157, 158, 161,  
162  
entrevista · 9, 103, 106, 108, 109,  
110, 112, 113, 118, 119, 121, 123,  
124, 127, 130, 132, 236, 259, 262,  
272, 300  
escola · 6, 19, 21, 23, 26, 167, 168,  
169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,  
177, 180, 181, 182, 183, 185, 191,  
193, 194, 195, 197, 200, 201, 238,  
241, 243, 244, 245, 247, 248, 252,

254, 255, 256, 260, 261, 263, 264,  
265, 267, 268, 272  
escuela · 5, 20, 31, 34, 37, 57, 63, 64,  
67, 104, 105, 106, 108, 109, 110,  
111, 113, 116, 117, 118, 124, 128,  
129, 130, 131, 132, 134, 135, 141,  
142, 143, 144, 146, 147, 148, 149,  
150, 151, 152, 153, 156, 157, 158,  
159, 161, 162, 163, 165, 199, 295  
espaço público · 22, 24  
estranhamentos · 16, 24  
estrategia · 49, 50, 51, 135, 149  
estrategias · 48, 49, 55, 58, 145, 151  
*etic* · 7, 57, 58, 59, 61, 62, 66, 70, 107,  
132, 133  
*etic/emic* · 58  
etnografia · 11, 12, 15, 16, 20, 24, 25,  
169, 173, 175, 197, 249, 270  
etnografia colaborativa · 11, 12, 15,  
20, 25  
etnografia colaborativa com  
crianças e jovens · 11, 12, 15, 25  
etnografía educativa en  
colaboración · 103  
extrañamientos · 6, 24, 277

---

## F

falantes de guarani · 19  
familiaridade · 22, 169, 174, 175  
ficción · 55  
fronteira · 21, 26, 167, 168, 169, 171,  
173, 176, 178, 186, 187, 188, 190,  
192, 193, 194, 195, 196, 197, 200,  
239, 241, 243, 244, 247, 260, 271  
fronteiras linguísticas · 22

---

## G

gênero discursivo · 236, 237, 242,  
251, 252, 253, 254, 257, 258, 259  
guaraní castellano · 101, 108, 125  
guarani-castelhano · 19

---

## **H**

heteroglosia · 284  
hibridéz · 66  
histórias de vida · 21, 167  
horizonte del saber · 43, 49, 50, 51,  
55, 61, 65, 66

---

## **I**

ideologia lingüística · 19  
ideologías lingüísticas · 103, 125,  
129  
ilustraciones · 36, 37, 38, 39, 44, 45,  
46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 59  
ilustrações · 17  
indígenas Triquis · 32, 33, 35  
inglês · 22  
interculturalidad · 66  
Interdisciplinar · 238, 265  
internet · 23, 239, 255, 260  
intersubjetividade · 8  
investigación etnográfica · 149  
investigadoras/os en formación ·  
281

---

## **J**

jogos/brincadeiras · 20

---

## **L**

language awareness · 210, 228, 231  
lectoescritura · 62, 63, 65, 66  
lectoras/es · 31, 37, 38, 58, 66  
leer · 37, 38, 48, 49, 53, 58, 59, 62,  
159  
ler · 15, 17, 245, 255  
letramentos · 236, 245, 250, 268  
libros infantiles · 31, 35, 60

linguistic landscape · 6, 22, 203,  
204, 205, 209, 210, 214, 229, 230,  
232, 233  
lingüística aplicada · 16

---

## **M**

masculinidad · 285, 287, 292, 295,  
296  
masculinidade · 24  
memória · 23, 247, 258  
movilidad indígena · 32, 33  
multiletramentos · 235, 236, 238, 239,  
241, 245, 247, 250, 253, 254, 255,  
261, 266, 272  
multilingual · 203, 207, 210, 231,  
232, 234, 272  
multiliteracidades · 64

---

## **N**

neoliberal ideology · 226  
niñas/os indígenas oaxaqueños · 33  
nominalización · 62, 65

---

## **O**

observação participante · 8  
ocupação · 18, 181  
orden del discurso · 284, 297, 298

---

## **P**

paisagem lingüística · 22, 272  
participação das crianças e jovens  
em atividades de pesquisa · 14  
participación · 25, 36, 41, 58, 101,  
105, 109, 125, 126, 127, 130, 131,  
132, 148, 162, 163, 280, 291



participación de la/os niña/os · 101,  
125, 126, 127, 130, 131  
paz · 5, 15, 17, 25, 71  
pesquisa etnográfica · 5, 11, 13, 24,  
170  
pobreza · 33, 34, 68, 185, 196, 237,  
244  
práticas linguísticas · 23  
problem-posing approach · 210  
proceso de investigación · 116, 117,  
133, 297, 298  
producción de conocimiento · 6, 23,  
58, 62, 106, 126, 131, 141, 277,  
278, 279, 280  
projetos coletivos e colaborativos ·  
248  
pueblos indígenas · 33, 68, 69

---

## R

*rap* · 260, 261  
reflexividad · 103, 107, 110, 125,  
129, 136, 163, 278, 279, 280, 291,  
296, 298, 299  
reflexividade · 16, 17, 20  
resistencia · 57, 64

---

## S

saberes escolares · 268  
saberes locais · 6, 23, 235, 237, 239,  
246, 253, 256, 261, 266, 268, 272  
segredos · 21  
sexualidade · 15  
sigilo · 168, 170, 176, 177, 179, 180,  
193, 194  
silêncios · 21, 167, 169, 177, 179,  
180, 182, 192  
situação sociolinguística da  
comunidade · 19  
situación sociolingüística · 101, 106,  
126, 130  
sociocultural orientation · 205

---

## T

televisão · 23, 191, 237, 239, 264  
territorio · 5, 17, 71, 102, 137  
território · 18  
trabajo de campo · 67, 68, 102, 105,  
110, 111, 112, 118, 143, 150, 156,  
165, 279, 281, 285, 286, 289, 291,  
293, 295, 297, 299  
trabalho de campo · 8, 15, 17, 18, 24  
transletramentos · 245, 267  
translinguagem · 241, 263

## Sobre as autoras e os autores

**Alba Lucy Guerrero** es profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y coordinadora de la línea de investigación en Infancias, Cultura y Educación. Doctora en Educación de la Universidad de California, Santa Bárbara; Máster en Perspectivas Culturales en Educación en la Universidad de California, Santa Bárbara; Máster en Desarrollo Educativo y social de CINDE- Universidad Pedagógica Nacional y Psicóloga de la Universidad Santo Tomás. Co-fundadora e Integrante del Comité Coordinador de RIENN (Red Internacional de Investigación Etnográfica con Niños y Niñas). Sus intereses de investigación se centran en la antropología de la infancia, destacando las prácticas de agencia de los niños y los procesos de construcción de identidad en contextos sociales y educativos; métodos de investigación cualitativa incluyendo etnografía, historias orales y análisis de narrativa con énfasis en procesos colaborativos. Actualmente se encuentra desarrollando estudios etnográficos que indagan por la relación entre territorio, memoria cultural y agencia de los niños de comunidades indígenas, campesinas y urbano-marginales en Colombia.

**Alexandra Barbosa Carrero** es Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y Psicóloga de la Universidad Santo Tomás. Actualmente es profesional de responsabilidad social de la Pontificia Universidad Javeriana. Sus intereses investigativos se centran en la Educación Superior, especialmente en temas de calidad, evaluación y formación de profesionales socialmente responsables.

**Angeles Clemente** ha trabajado por más de treinta años como profesora e investigadora en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (México), en donde fundó el grupo de investigación en Lingüística Aplicada Crítica. Estudió Literatura y

Lengua Inglesa en la UNAM y cursó la Maestría en TESOL (Teaching English for Students of Other Languages) y el doctorado en la Universidad de Londres donde también fue investigadora visitante (2000-2001). Co-fundadora e Integrante del Comité Coordinador de RIENN (Red Internacional de Investigación Etnográfica con Niños y Niñas). Su interés es entender las dinámicas entre lenguaje, cultura, agencia e identidad en contextos latinoamericanos, y el estudio de las prácticas locales en situaciones de frontera de sociedades subalternas, por lo cual lleva a cabo una serie de estudios etnográficos a largo plazo en la prisión estatal de Oaxaca, el Consejo de Tutela y otras instituciones en las que trabaja con la diversidad lingüística y cultural de Oaxaca (México).

**Anny Bertoli** es Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda-Aotearoa. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y con un Posgrado en Proyección en Educación de la Universidad de Bolonia. Miembro de RIENN (Red Internacional de Investigación Etnográfica con Niños y Niñas). Sus temas de interés son los estudios sobre infancia, en particular la participación política de niños, niñas y jóvenes en movimientos sociales, la categoría de infancia como representación social e histórica y los métodos de investigación en colaboración con los niños y niñas. Ha trabajado con niños y niñas en Italia, Colombia, Perú, India y Nueva Zelanda-Aotearoa.

**Carolina Gandulfo** es Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires; Magister en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones; y Especialista en Análisis e Intervención Institucional por la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Profesora Regular a cargo de la cátedra de Antropología Social y Cultural de la Carrera en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (Chaco) e investigadora del Instituto Superior San José (Corrientes). Dirige el proyecto de investigación "Transmisión del guaraní y políticas del

lenguaje en Corrientes: actores, prácticas, saberes y significaciones” radicado en la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. Participa en un equipo de investigación sobre etnografías sociolingüísticas, en conjunto con investigadores de Santiago del Estero, Chaco y Corrientes (quichua, wichi, moqoit, qom y guaraní). Es miembro de RIENN (Red Internacional de Etnografía con niñas, niños y jóvenes). Desarrolla actividades de formación e investigación con maestros de primaria, secundaria y educación superior en contextos bilingües.

**Claudia Turra Magni** es Doutora em Antropologia Social pela Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, 2002) e estágio de pós-doutorado no Institut d’Ethnologie Méditerranéenne, Européene et Comparative/Centre National de Recherche Scientifique/Aix-Marseille Université (IDEMEC/CNRS/AMU). Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Bacharelado em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas, onde coordena o Laboratório de Ensino Pesquisa e Produção em Antropologia da Imagem e do Som e o Grupo de Pesquisas Antropoéticas. Atua principalmente nos seguintes campos: antropologia (audio)visual e da imagem, antropologia urbana, antropologia da alimentação, patrimônio, processos de exclusão social.

**Diana Judit Milstein** es Profesora en Enseñanza Primaria (1977) y Expresión Corporal (1974), Magister en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones (2002) y Doctora en Antropología Social por la Universidad de Brasíla (2007). Ha sido Profesora Asociada de la Universidad Nacional del Comahue desde 1991 hasta 2018. Fue Secretaria de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) donde participó de una experiencia innovadora de formación de médicos y médicas (2112-2015). Actualmente es investigadora del Programa de Antropología Social del Centro de Investigación Sociales dependiente del CONICET y del Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS-CONICET-IDES); co-fundadora y coordinadora general de RIENN I (Red Internacional

de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes), editora para Sudamérica del Journal E&E y profesora de carreras de posgrado en Universidades de la Argentina. Sus investigaciones se han orientado hacia temáticas que abarcan la construcción social de los cuerpos, la infancia, la política y la vida cotidiana en las escuelas, la educación artística y la estética escolar, la salud y la educación médica y el enfoque etnográfico en colaboración con niños y niñas.

**Erika Santiago** tiene una licenciatura en Diseño de información en la Universidad de las Américas Puebla, Mexico y una Maestría en Estudios de Diseño por la Universidad CENTRO. Ha desarrollado su trabajo de diseño en diferentes instituciones como El Centro Cultural del México Contemporáneo, LAX Magazine de Los Ángeles California, el Sistema de Transporte Colectivo (METRO) de la Ciudad de México y la fundaciones RADIANT y SAAMAREE. Sus intereses profesionales son la escritura y el diseño editorial de libros infantiles ilustrados con la colaboración de niñas/os indígenas.

**Maria Dantas-Whitney** es Doutora em Educação pela Oregon State University (2003). Professora de Educação Bilíngue e Inglês para Falantes de Outras Línguas (ESOL, English for Speakers of Other Languages) na Western Oregon University, onde também coordena o programa de professores bilíngues. Bolsista da Comissão Fulbright no México (2007-08) e no Panamá (2016-17). Recebeu o prêmio na área de pesquisa em linguagem da Associação Americana para Pesquisa em Educação (AERA, American Educational Research Association), e o Prêmio Professor-Pesquisador da Associação de Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas (TESOL, Teachers of English for Speakers of Other Languages). Co-fundadora e integrante do Comitê Coordenador da RIENN (Red de Investigación Etnográfica con Niñas, Niños y Jóvenes). Sua pesquisa se concentra em questões de identidade e agência relacionadas ao bilinguismo /multilinguismo e escolaridade, bem como o

desenvolvimento de uma consciência cultural crítica e abordagens pedagógicas críticas na formação de professores.

**Maria Elena Pires Santos** es Doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2004) e estágio de pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp (2012) e em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2014). Professora Sênior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atuando nos seguintes Programas de Pós-Graduação: Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras; Mestrado/Doutorado em Letras; Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Desenvolve pesquisa sobre os seguintes temas: pluralidade linguística e cultural; bilinguismo e educação bilíngue; letramentos; identidades; políticas Linguísticas, Formação de Professores. É líder do Grupo de Pesquisa De Estudos Interdisciplinares: Políticas Linguísticas, diversidade e fronteiras. É membro do Grupo de Pesquisa Educação Linguística e Pós-colonialidade (UFSC) e Linguagem, Cultura e Ensino (Unioeste) e membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação, filiado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

**Marisa Elizabete Cassaro Godoy** es Mestre pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu, no Programa *Stricto sensu* em Sociedade Cultura e Fronteiras, na linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade (2015). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós graduada em Psicanálise (UEL) e Psicopedagogia (FAMACAR). Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC) Foz do Iguaçu atuando com os seguintes temas: Estágio supervisionado em Psicologia Clínica, Psicodiagnóstico Infantil, Saúde Mental e Desenvolvimento infantil e adolescente. Membro do CEP (Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos) da UDC. Formação continuada em Psicanálise, Membro do (EPFI) Espaço Psicanalítico de Foz do Iguaçu.

**Regina Coeli Machado e Silva** es Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional (1999) e estágio de pós-doutorado em Antropologia pela Universidade Nacional de Brasília (2006). Professora sênior da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e pesquisador 2 do CNPq. Atua principalmente nos seguintes temas: arte e antropologia, literatura e sociedade, literatura brasileira contemporânea, estética do mal e do horror, antropologia e educação, etnografía escolar, imigração, identidade e fronteiras. Participante dos Grupos de Pesquisa de Estudos Interdisciplinares: políticas linguísticas, diversidade e fronteiras; Construções socioculturais da Tríplice Fronteira/UNILA, Poéticas do imaginário e memória; Confluências da ficção, história e memória na literatura e nas diversas linguagens e Fronteiras, Estado e Relações Sociais. É co-fundadora e integrante do Comité Coordenador da RIENN (Red de investigación etnográfica con niñas, niños y jóvenes).

**Silvina Fernández** es Profesora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional del Comahue (2008) y doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad de General Sarmiento - Instituto de Desarrollo Económico y Social. Es profesora en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche, Río Negro (2019). Trabaja y estudia sobre temas de etnografía, política y vida cotidiana escolar, alimentación en contextos escolares, y sobre el trabajo de auxiliares de servicio. Además se interesa por la investigación en colaboración, especialmente aquella orientada a la participación de niñas y niños. Es miembro del Grupo de Estudio y Trabajo Antropología y Educación, del Centro de Antropología Social del IDES, y de RIENN (Red Internacional de Etnografía con niñas, niños y jóvenes).



**PPGSCF**

Programa de Pós-Graduação em  
Sociedade, Cultura e Fronteiras

**Unioeste**



ISBN 9786558693604



9 786558 693604 >