



ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

Debates contemporáneos

María de Guadalupe Reyes Domínguez

Etnografía e investigación con niños

Etnografía e investigación con niños

Debates contemporáneos

María de Guadalupe Reyes Domínguez


pergamino
EDITORA



Primera edición, 2022

D.R. © María de Guadalupe Reyes Domínguez

D.R. © Pergamino Editora

Nayarit 63

Col. Roma Sur

06760 Cuauhtémoc

Ciudad de México

Tel.: (55) 55 74 16 98

Diseño de interiores y portada: Roberto González Peralta

ISBN de la obra: 978-607-96694-8-5

ISBN edición digital: 978-607-96694-9-2

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la autorización previa por escrito del titular de los derechos patrimoniales de la misma.

Esta obra fue sometida a evaluación y dictaminada por especialistas mediante el sistema doble ciego. La versión final se enriqueció con las aportaciones de los pares académicos.

Disponible en <https://antropica.com.mx>

Impreso y hecho en México / Printed and made in Mexico

A Leo y Damián,
los niños que cada día alegran mi corazón

A mis alumnos,
de los viejos y nuevos tiempos

Índice

Introducción	11
PRIMERA PARTE	
1. La expansión de la etnografía y la difuminación de su significado	25
El <i>boom</i> de la etnografía	25
Múltiples definiciones de etnografía	31
Etnografía, corporeidad y vivencia subjetiva	35
2. La etnografía y sus cambios en el tiempo	39
La etnografía tradicional	39
Las críticas a la etnografía tradicional	46
La búsqueda de nuevos caminos	49
<i>El objeto de estudio</i>	51
<i>Los sujetos de estudio</i>	51
<i>El campo y los lugares de estudio</i>	52
<i>Las estrategias metodológicas</i>	53
<i>Los textos que construimos</i>	54
3. Estilos etnográficos contemporáneos	57
Etnografía experimental	57
Etnografía virtual	69
Autoetnografía	79
Etnografía colaborativa en condiciones de equidad o etnografía doblemente reflexiva	86
Apreciaciones sobre el conjunto de los estilos etnográficos	100
4. Más allá de los estilos etnográficos	
Algunos rasgos comunes	101
La importancia de la interacción prolongada	101
Apertura y flexibilidad	105
El interés por las interconexiones	107
La reflexividad como elemento clave de la investigación	107

5. Mirar, escuchar y escribir: tareas esenciales de la labor etnográfica	115
Mirar y escuchar	116
Acoplarse y observar atentamente	119
Escribir	124
Mirar, escuchar y escribir en tiempos de productivismo	127

SEGUNDA PARTE

6. ¿Quiénes son los niños?	
Pregunta básica en toda etnografía con niños	137
Perspectivas que ven en el niño un ser humano incompleto	139
<i>La mirada puesta en las cualidades originales del niño</i>	143
El niño como tabla rasa, hoja en blanco o arcilla moldeable	144
El niño como ángel: libre de maldad y con propensión al bien	145
El niño como demonio: portador de tendencias perniciosas	147
El niño primitivo con estructuras mentales simples	148
El niño como ente abierto: maleable pero condicionado por lo biológico	150
<i>El proceso de convertirse en adulto</i>	152
El niño natural: el desarrollo infantil como un proceso universal	152
El niño social: determinado por el contexto sociocultural	155
El niño como ser biopsicosociocultural, producto de la interacción entre elementos biológicos, psicológicos y culturales	163
El niño como sujeto social por derecho propio	165
<i>El niño como miembro de una categoría social persistente</i>	166
<i>El niño como oprimido</i>	168
<i>El niño como miembro de una "tribu infantil"</i>	170
<i>El niño agente</i>	173
Una perspectiva integradora	178
7. Niños e investigación	
Tendencias contemporáneas dominantes	181
Los antecedentes: marginación, dispersión, sobregeneralización y mirada adulta en el estudio de los niños	182
La búsqueda de ruptura con el etnocentrismo y el adultocentrismo	185

El reconocimiento de la agencia infantil y de los niños como sujetos sociales	188
Observar y escuchar a los niños	
El llamado a incorporar sus voces	191
Las técnicas de investigación tradicionales y su uso reflexivo en la investigación con niños	196
8. Técnicas participativas en la investigación con niños	205
Heterogeneidad de herramientas, propósitos múltiples y beneficios esperados	206
El dibujo como soporte de conversación (<i>draw-and-tell-techniques</i>)	210
Fotografías y videos. La mediación tecnológica y el acceso a las voces infantiles	215
Talleres, cuentos y narrativas	220
¿Manipulación o participación? ¿Simple consulta o coinvestigación?	225
9. Desafíos en los estudios etnográficos y la investigación con niños. Algunas reflexiones finales	229
Bibliografía	237

INTRODUCCIÓN

Las historias de los libros y las de sus autores suelen estar entrelazadas y la presente obra no es la excepción. Este texto es resultado de inquietudes, dudas y reflexiones, aciertos y tropiezos derivados de las labores académicas en las que me he concentrado durante los últimos tres lustros. La preparación de estudiantes de antropología para realizar estudios etnográficos ha sido una tarea enriquecedora y generadora de retos; por otro lado, las investigaciones que he llevado a cabo sobre variadas formas de vivir y entender la niñez, así como la asesoría que he brindado a alumnos de licenciatura y posgrado que se sienten atraídos por este campo de conocimiento, me han planteado numerosos desafíos. Asimismo, desde estos ámbitos he entrado en contacto con personas provenientes de variadas instituciones y distintas disciplinas sociales que se interesan por el enfoque etnográfico para llevar a cabo estudios en los que los niños son el foco de atención.¹

Recurrentemente he podido observar imprecisiones y confusión respecto a la complejidad que encierra el término *etnografía*. De modo similar a como lo establecen Guerrero y sus colegas (2018: 82-85), he encontrado que dicho vocablo se usa para categorizar investigaciones de muy diverso tipo: las que se apoyaron en la revisión de literatura etnográfica; las que siguieron una estrategia metodológica que recurría de manera importante a la observación participante, las entrevistas y la escritura de diarios de campo; las que se autodenominaban etnografía sin ser evidente ni justificarse por qué se consideraba etnográfica la labor realizada.

A la ligereza con la que muchas veces se usa el término etnografía se suman las perplejidades y cuestionamientos de quienes empiezan a

1 En este texto omito la distinción niños, niñas, niños –relativa a los géneros masculino, femenino y no binarios–. En forma similar indico todos los plurales referidos a seres humanos. La decisión que tomé a este respecto buscó la economía de lenguaje para facilitar la comunicación de las ideas aquí expresadas. Obedeció también a que el debate contemporáneo –complejo y con muchas aristas– acerca de las alternativas para la inclusión de los diversos géneros está aún inconcluso y cada una de las opciones que se proponen muestra ventajas y limitaciones en lo relativo a sacar de la invisibilidad a personas que a lo largo de la historia han sido invisibilizadas.

formarse como investigadores. ¿Qué es hoy la etnografía? ¿Podemos distinguirla de otras formas de producción de conocimiento? preguntaba hace poco uno de mis alumnos después de varias sesiones en las que habíamos discutido acerca de las múltiples y contrastantes maneras en que reconocidos etnógrafos construyen sus objetos de investigación, entienden el trabajo de campo, entablan relaciones con sus interlocutores, manejan la dimensión subjetiva de sus indagaciones, registran, analizan y difunden lo que les parece relevante.

Son diversas las interrogantes de mis estudiantes y las que yo misma me he preguntado en sucesivas investigaciones (con campesinos, vendedores ambulantes, vecinos en lucha por suelo y vivienda, integrantes de comparsas carnavalescas, adolescentes miembros de grupos religiosos, niños de la periferia urbana, entre otros). ¿Cómo evitar representaciones etnocéntricas de los sujetos protagonistas de nuestras investigaciones?, ¿cómo entender hoy el “campo” cuando lo común ya no es el trabajo en lugares apartados y lejanos y cuando la globalización conecta cada vez con mayor fuerza a personas, objetos e ideas procedentes de diversas partes del planeta? En concreto, ¿cómo construir relaciones más horizontales con nuestros interlocutores?, ¿de qué manera reducir el riesgo de faltas éticas hacia las personas a las que refieren nuestros textos?, ¿cómo incorporar las nuevas tecnologías de comunicación a nuestras investigaciones?, ¿qué ganamos y qué perdemos cuando practicamos las formas de etnografía que nos proponen los innovadores textos contemporáneos? Estas y otras interrogantes me acompañaron en la redacción de la presente obra, en la que reflexiono sobre la posible existencia de una suerte de “común denominador” más allá de la variedad de estilos etnográficos y de los permanentes debates respecto a las formas más o menos afortunadas de producir conocimientos sobre la diversidad humana.

Sin duda son múltiples los caminos por los que la etnografía se ha aventurado. Cada uno de ellos intenta responder tanto a los retos que el entorno social, siempre cambiante, le plantea como a los desafíos que se descubren conforme se revelan las limitaciones y escollos presentes en formas previas de practicar etnografía (muchas veces rebasadas por efecto de la crítica). Frente a esta constatación, el presente libro invita a sus lectores a remontar la idea de una exclusiva y verdadera forma de producir etnografías. A la vez, intenta mostrar que las tensiones y debates entre distintos estilos etnográficos son (parafraseando a Lévy-Strauss) buenos para pensar, en este caso acerca de ciertos nudos problemáticos que en los ámbitos epistemológico, teórico y metodológico

reaparecen, una y otra vez, cuando pretendemos comprender y dar cuenta de las formas en que los grupos humanos viven y significan “sus mundos”.

Si bien nadie puede asumirse como poseedor de “la última palabra”, hoy los practicantes de las variadas formas de etnografía parecen reconocer, explícita o implícitamente, el valor que para la producción de conocimiento tienen la reflexividad, la interacción prolongada entre el investigador y las personas implicadas en los procesos estudiados, la apertura a las dimensiones subjetiva e intersubjetiva en la producción de conocimiento, la flexibilidad de quien investiga, la observación atenta y pausada, el establecimiento de relaciones más horizontales con los sujetos de estudio y la búsqueda de interconexiones entre el objeto de investigación y los procesos que se revelan al considerar distintas escalas de tiempo y espacio. Destiné la primera parte de este libro a analizar y exponer las reflexiones, discusiones y argumentos que en torno a estos asuntos se han dado a lo largo de los años y de sucesivas generaciones de etnógrafos.

La segunda parte de la obra, en cambio, está orientada a ilustrar cómo los debates contemporáneos en el interior de la etnografía se reflejan en el ámbito de estudio al que me adscribo desde hace ya varios años: la investigación de las vidas infantiles. En este campo, las reflexiones generales acerca de la labor etnográfica asumen formas particulares, muestran aristas específicas, provocan cuestionamientos inesperados e invitan a repensar, desde nuevos ángulos, las propuestas elaboradas hasta ahora por los etnógrafos. Como corolario de todo lo anterior, la investigación con niños conlleva retos adicionales, que resultan muy claros cuando examinamos con detenimiento las técnicas cualitativas que suelen usarse en estudios que involucran a menores de edad.

La segunda parte del texto, entonces, busca dar cuenta de los desafíos teóricos, epistemológicos, metodológicos y éticos que se suscitan en estudios etnográficos realizados con niños. Cabe enfatizar que en años recientes se ha registrado un creciente interés por mostrar la importancia que estos sujetos tienen para la vida social en su conjunto, por acceder a las perspectivas y puntos de vista de los niños y por abrir espacios a su participación en las investigaciones que les atañen; sin embargo, este interés no siempre se traduce en los logros deseados. La dificultad para escuchar y comprender lo que en términos genéricos suele denominarse “las voces de los niños” puede estar relacionada con una visión estereotipada de lo que significa ser niño, con la falta de herramientas teóricas

y metodológicas para facilitar la comprensión de estos actores sociales, con el uso poco reflexivo de las técnicas de investigación empleadas y, sobre todo, con la frecuente ausencia de una revisión crítica de nuestro proceder a lo largo de la investigación. Esto se ve agravado por las condiciones que imperan hoy en el ámbito académico y que presionan a los investigadores hacia la publicación constante y con premura de resultados de investigación. Las inquietudes derivadas de estas observaciones me condujeron examinar propuestas diversas respecto a cómo abordar las experiencias infantiles.

Lo señalado hasta aquí da cuenta del título de esta obra: *Etnografía e investigación con niños. Debates contemporáneos* y de por qué el libro está dividido en dos partes. La primera está compuesta por cinco capítulos (que desgloso más adelante) dedicados a la reflexión sobre las variantes de la etnografía, los límites y alcances de cada una, los elementos comunes a los diversos estilos etnográficos y las implicaciones de estos últimos en el diseño de estrategias de indagación, en el análisis de la información de campo y en la elaboración de los productos intermedios y finales de investigación.

A la segunda parte del libro la integran cuatro capítulos en los que examino las diferentes perspectivas teóricas sobre la niñez, las tendencias dominantes hoy día en este campo, las técnicas más usadas al estudiar los mundos infantiles, los caminos recorridos con la intención de dejar atrás perspectivas etnocéntricas, adultocentradas y basadas en relaciones inequitativas entre los niños y los investigadores. Finalmente, examino los desafíos que enfrentan los investigadores contemporáneos de la niñez.

Las dos partes que componen el libro (y también los distintos capítulos) pueden leerse por separado, sin embargo, considero que las cuestiones planteadas en la segunda parte de la obra cobran mayor sentido en el marco de las observaciones hechas en los primeros capítulos. A la inversa, muchos de los asuntos expuestos en la parte inicial adquieren mayor claridad al verse reflejados en la investigación con niños.

No fue mi pretensión elaborar un manual o una guía de pasos para orientar a quien procure hacer un estudio etnográfico o realizar investigación con menores de edad, por ello el lector no encontrará en esta obra instrucciones precisas para construir una estrategia de investigación o para manejar con destreza las técnicas que aquí se mencionan. Más bien hallará planteamientos que intentan mostrar la complejidad de la etnografía y los desafíos comunes en la investigación con niños; se

topará con cuestionamientos, advertencias y recomendaciones (mías y de los autores revisados) que espero puedan servirle como soporte para reflexionar las decisiones que el proceso de investigación demanda.

En el primer capítulo expongo algunos de los procesos que han incidido en la reciente expansión y diversificación de los estudios etnográficos y en la pérdida de un sentido unívoco del término. Hago hincapié en que, tras el debate respecto a si la etnografía es un arte o una ciencia, las diversas posturas reconocen en ella una peculiar combinación entre la flexibilidad y el rigor metodológico, ambos con un papel destacado. Apoyándome en perspectivas diversas, enfatizo igualmente que etnografía y teorización van de la mano, sin que una preceda a la otra y que, a la vez, la etnografía es inseparable de la experiencia subjetiva e intersubjetiva de quienes participan en ella o, dicho de otra manera, el éxito de las investigaciones etnográficas no depende sólo de su fortaleza teórica, sino también de las características del encuentro entre el etnógrafo y sus interlocutores.

En los capítulos dos y tres busco dar cuenta de las formas variadas en que hoy en día se practica la etnografía y de las críticas que enfrenta cada estilo etnográfico. En el capítulo dos me enfoco en lo que he llamado “etnografía tradicional” (aún en uso y comúnmente descrita en los manuales sobre etnografía), cuyas propuestas iniciales ubico entre algunos evolucionistas decimonónicos. Aunque reconozco variantes de la etnografía tradicional (ejemplificadas aquí a través de las propuestas de Morgan, Rivers, Malinowski, Boas y Palerm), subrayo su inspiración en el enfoque naturalista proveniente de ciencias distintas a las sociales, el énfasis que sus practicantes hacen en la interacción directa y prolongada entre el etnógrafo y los sujetos involucrados en los procesos que se estudian, la alternancia entre familiarización y alejamiento analítico, el enfoque holístico y, sobre todo, la combinación de variadas técnicas buscando la objetividad. Señalo también las críticas que ha recibido este tipo de etnografía en lo relativo a sus pretensiones de verdad, sus formas de escritura, las relaciones de dominio subyacentes en las interacciones entre el etnógrafo y sus interlocutores, la esencialización de los rasgos culturales de los grupos estudiados, las perspectivas dualistas tras los conceptos empleados, la falta de atención a las conexiones entre lo local y lo global, entre otros muchos cuestionamientos. El capítulo cierra con la revisión de los cambios recientes en las formas de entender el objeto de estudio, los sujetos de estudio, la noción de campo, las metodologías empleadas y los textos en que exponen los resultados de investigación.

El tercer capítulo lo dedico a mostrar cuatro estilos etnográficos surgidos en años recientes como alternativa al trabajo etnográfico tradicional. En primer término, presento la etnografía experimental (desde sus primeras formulaciones centradas en novedosas formas de escritura etnográfica y en el análisis de la subjetividad del investigador), hasta las más actuales que se apoyan en la consideración de dimensiones no visuales del mundo social (acústicas, olfativas, táctiles y gustativas), en la construcción colectiva de archivos dinámicos que sirven a la vez como espacio para generar y para difundir información, en parasitios que propician diálogos con comunidades no académicas, en la conexión de varias investigaciones a manera de rizomas, todo ello con el fin de inducir formas colaborativas de producción de conocimiento e incorporar diferentes escalas de investigación, sujetos y formas de representación de la vida social.

Otro apartado del capítulo tres atañe a la etnografía virtual, vinculada con el estudio de fenómenos emergentes, conectados con la difusión masiva de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este tipo de etnografía se interesa por el ciberespacio, pero en relación con lo que sucede fuera de él, es decir, por la heterogeneidad cultural que emerge de la interacción entre las tecnologías, las personas y los grupos. Al igual que otros estilos etnográficos, presenta variantes, pues no sólo se ocupa de la diversidad de las comunidades e interacciones mediadas por la internet, sino también de los procesos de producción, distribución e incorporación de las nuevas tecnologías en contextos particulares, así como de las dinámicas sociales que se suscitan a partir de lo que circula en la red. Al abordar la etnografía virtual muestro que ésta ha incentivado una comprensión más amplia del trabajo de campo, ha contribuido al entendimiento de procesos translocales, sumamente fluidos y dinámicos y ha propiciado la reformulación de conceptos tales como tiempo y espacio, público y privado, ocio y trabajo, verdad y ficción.

El tercer estilo etnográfico analizado en el capítulo tres es la autoetnografía, entendida como aquella que produce un observador acerca de su propio medio, conectando su experiencia personal con las dimensiones social, cultural e histórica del entorno en que se desenvuelve. Esta forma de hacer etnografía cuestiona de manera radical la idea de que el etnógrafo se dedica al estudio de los otros y los describe desde una postura externa. Se interesa por desnaturalizar situaciones, prácticas, valores, concepciones del mundo que resultan familiares a quien investiga, a la vez que trata de mostrar cómo la experiencia subjetiva del etnógrafo,

sus sentimientos y emociones pueden conectarse con categorías teóricas y enriquecer sustancialmente las investigaciones. De la mano de Ellis, Adams y Bochner (2015) doy cuenta de la diversidad de formatos que pueden asumir las autoetnografías y de que en éstas las cuestiones éticas asociadas a la amistad, el respeto al anonimato y la privacidad cobran una relevancia distinta a la que de por sí tienen en todo estudio etnográfico.

El capítulo tres incluye también un apartado sobre etnografía colaborativa. En éste discuto las diversas formas que puede asumir la colaboración; pongo de manifiesto que en varios casos la colaboración es asimétrica y, con frecuencia, el etnógrafo mantiene el control del proceso de investigación y reproduce una relación de verticalidad con sus interlocutores. Argumento que una etnografía verdaderamente colaborativa implica discutir y negociar, en condiciones de igualdad, los objetivos de investigación, los aspectos metodológicos, las interpretaciones hechas por los distintos sujetos involucrados en el proceso de investigación, tomar en cuenta sus saberes y propuestas prácticas, lo cual ocurre en muy pocas ocasiones.

El cuarto capítulo busca responder a la pregunta ¿existe algo en común tras las variadas formas de investigación que han recibido el calificativo de etnográficas? Argumento que ciertos rasgos tienden a repetirse en las distintas propuestas, aun cuando abundan las críticas de unos estilos etnográficos hacia otros y las descalificaciones mutuas no son extrañas entre sus practicantes.

A mi juicio, entre las coincidencias destacan: el énfasis en la interacción con los sujetos por un lapso de tiempo amplio, participando en sus actividades cotidianas, alternando el extrañamiento y el acercamiento; la apertura y flexibilidad para combinar múltiples técnicas, desafiar las propias certezas y dar cabida al punto de vista local; el interés por hacer explícitas las interconexiones que se dan entre diversos elementos de la vida social, y la centralidad otorgada a la reflexividad como elemento clave de la investigación. El análisis de este último punto es el más extenso del capítulo, pues desgloso lo que la reflexividad conlleva en cada etapa del proceso de investigación (desde la selección del escenario de estudio y la construcción del objeto de investigación, hasta la difusión de resultados) y analizo, a la vez, las relaciones entre la reflexividad del antropólogo y la de los interlocutores que le acompañan a lo largo del estudio.

En el quinto capítulo, que tiene un contenido amplio, presento consideraciones que pueden contribuir a profundizar la reflexividad en lo

relativo a tres prácticas esenciales para cualquier etnógrafo, al margen de la corriente a la que se adscriba: observar, escuchar y escribir. Apoyándome en las formulaciones de Cardoso (1996), detallo que las observaciones puras son imposibles y por tanto requerimos esforzarnos por traer a la conciencia y someter a escrutinio aquellos elementos que filtran nuestro contacto con nosotros mismos y con lo que nos rodea (tales como herencia cultural, experiencias previas, sentimientos evocados por lo que observamos, marcos teóricos).

Enfatizo igualmente que el trabajo etnográfico requiere reconfigurar la escucha y la mirada; es indispensable re-aprender a ver y oír (y, en general, a usar todos nuestros sentidos) para poder hacerlo de una manera abierta que permita descubrir qué es lo esencial de observar desde la perspectiva de los propios sujetos y, desde ahí, abrir la posibilidad de entablar verdaderos diálogos con ellos. Esto requiere compartir la vida con nuestros interlocutores y activar la atención empática, lo cual lleva con frecuencia a observaciones no buscadas, inesperadas e, incluso, no deseadas, que pueden cuestionar nuestros presupuestos acerca del mundo, nuestras asunciones fundamentales. Teniendo en cuenta la complejidad de la observación participante, dedico todo un apartado del quinto capítulo a examinar las ventajas, límites, riesgos y desafíos que ésta plantea, así como su potencial político al retar, no pocas veces, las concepciones hegemónicas.

A un examen similar someto el acto de escribir como parte esencial de la etnografía. Sostengo que, pese a que se utilicen formatos distintos a los textos escritos para la difusión de los resultados finales de investigación, la escritura está presente en tareas tales como formulación del proyecto, el registro de información, las etapas intermedias de análisis o la elaboración de guiones museográficos, radiofónicos, de productos audiovisuales, etcétera.

Señalo también que la textualización es una actividad interpretativa compleja, que siempre implica “contaminación” de lo sucedido en campo y de lo ahí observado a través de los diferentes sentidos. Durante el proceso de textualizar se ponen en relación diversas interpretaciones, la del propio etnógrafo, la de los sujetos involucrados en los procesos que estudia, la de los teóricos consultados y, a partir de éstas, siempre seleccionamos, eliminamos, resaltamos, ordenamos lo que en sí mismo no tiene un orden, es por eso que el proceso de escritura exige hacerse reflexiva y pausadamente.

Enseguida muestro que, contrariamente a los requerimientos que una etnografía reflexiva plantea, hoy priva en el medio académico un ambiente productivista que presiona a los investigadores a ajustar sus actividades y publicaciones a criterios impuestos por el mercado internacional del conocimiento, la mayoría de las veces en formatos provenientes de las ciencias naturales y exactas, que no son los más idóneos para la investigación etnográfica. Las presiones derivadas del ambiente productivista inhiben el tiempo largo de convivencia con los sujetos durante el trabajo de campo, los paulatinos procesos de reflexividad, la apertura a los factores subjetivos y a la flexibilidad propios de los estudios etnográficos. Analizo esto con detenimiento en el último apartado del capítulo cinco, con el cual cierra la primera parte del libro.

El capítulo seis abre la segunda parte de la obra, concerniente a los debates contemporáneos en el estudio de los niños. Comienzo por cuestionar algo que pareciera obvio y que, sin embargo, no lo es: ¿qué significa ser niño? analizo las muy diversas formas en que los niños han sido conceptualizados en las disciplinas sociales. Subrayo que distintas perspectivas teóricas los han entendido como seres en formación, por lo que con frecuencia han hecho hincapié en lo que asumen como carencias o insuficiencias de los infantes² y en lo que suponen son predisposiciones universalmente compartidas que se desplegarán en forma casi mecánica. Muestro cómo otras corrientes teóricas, cautelosas con la formulación de planteamientos universalistas, han incluido la influencia del entorno sociocultural en su concepción acerca de los niños, sin embargo, ha sido común verlos como seres que meramente absorben lecciones culturales, cual si fueran esponjas o que tan sólo imitan a las demás personas de su contexto.

Por contraposición a estas perspectivas, en años recientes se ha reconocido el papel activo de los niños en la construcción de la realidad social de la que forman parte, aunque la interacción entre constreñi-

2 La palabra infante se ha usado muchas veces para referirse exclusivamente a los bebés y niños muy pequeños, a aquellos que todavía no hablan, dada su asociación con el prefijo *in* (carente); la voz latina *fari* (hablar) y el sufijo *nte* empleado para designar a quien ocupa una posición. En este trabajo yo me distancio de tal acepción del término y lo utilizo en sentido amplio para referirme a quienes transitan por una etapa del ciclo vital, cuya duración, características y formas de interpretación son muy variables en el tiempo y en el espacio, dado que la infancia es siempre una construcción social. Asumo que las concepciones hoy día hegemónicas acerca de la infancia no estaban presentes en momentos históricos previos, ni son universalmente compartidas y que los niños, incluyendo a los que no hablan, tienen múltiples formas de comunicación, por lo que los investigadores deben estar atentos a su “voz”. Abordo con detenimiento las discusiones al respecto en el capítulo seis.

mientos biológicos y socioculturales con frecuencia ha sido descuidada. Corrientes contemporáneas de pensamiento han conceptualizado a los niños como sujetos sociales activos; algunos estudiosos los han abordado como integrantes de una categoría social específica, otros como una minoría dominada y vulnerable, algunos más como miembros de una tribu infantil con su propia lógica y sus propias normas y, por último, hay quienes los han entendido como actores sociales en sentido pleno que, limitados por estructuras de poder, despliegan su capacidad de agencia. Al analizar cada una de las concepciones acerca de los niños, expongo sus alcances y limitaciones y recojo las críticas que unas perspectivas hacen a las otras, todo lo cual puede constituir una base para la reflexividad cuando se realiza una investigación con niños.

En el séptimo capítulo me ocupo de las tendencias contemporáneas dominantes en estudios en los que los niños y sus vidas son el centro de la indagación. Ilustro cómo, hasta hace pocos años, los niños habían ocupado un lugar marginal en las preocupaciones de los científicos sociales, las investigaciones sobre ellos estaban dispersas y las descripciones y análisis de sus mundos solían construirse desde perspectivas etnocéntricas y adultocéntricas. En contraste, hoy día se subraya tanto la necesidad de estudiar, desde la perspectiva infantil, a los niños y los procesos en los que ellos participan como la importancia de reconocerlos en cuanto sujetos sociales y de analizar el modo en que su agencia se despliega en medio de numerosos constreñimientos que suelen operar sobre ellos.

En los tiempos que corren se insiste asimismo en incorporar las voces de los niños en el proceso de investigación. No obstante, las maneras de conceptualizar tales voces y las propuestas para incorporarlas son muy diversas y no están exentas de complicaciones. La reflexión acerca del empleo de las formas tradicionales de observación y de entrevista como medio para acceder a las voces de los niños ocupa la parte medular del capítulo siete. Insisto ahí en la necesidad de cuestionarnos siempre la manera en que el instrumento de indagación incide en el tipo de datos generados.

El propósito del octavo capítulo también es discutir los límites, alcances, desafíos y precauciones requeridas en el uso de diversas herramientas de investigación, pero en este caso las técnicas examinadas no son las tradicionales de la etnografía, sino aquellas que gozan de una amplia difusión en el presente, dado que numerosos investigadores las consideran, en sí mismas, “amigables con los niños”, sin tener en cuenta

el contexto cultural al que éstos pertenezcan, suposición que pongo a debate. En este capítulo describo cómo los dibujos, fotografías, videos y cuentos elaborados por niños o los llamados talleres participativos no necesariamente dan cabida a los puntos de vista infantiles o a la construcción de relaciones exentas de etnocentrismo, adultocentrismo y verticalidad. Para ello examino uno a uno el empleo de estos dispositivos y en la última parte del capítulo me pregunto sobre las condiciones de uso de tales instrumentos. Puntualizo que en algunos casos no resultan culturalmente pertinentes, en otras situaciones pueden facilitar distintos niveles de participación infantil en el proceso investigativo, pero también, cuando se usan sin acompañarlas de un proceso de reflexividad, pueden derivar en manipulación de los menores de edad, orientándoles hacia los intereses de los investigadores, que no por fuerza son coincidentes con los de los niños.

En el último capítulo indico lo que a mi juicio son los desafíos más relevantes de la investigación etnográfica y de los estudios que, apoyados en la etnografía, se ocupan de las experiencias infantiles. Las reflexiones finales ahí expuestas se sustentan en mi convencimiento de que la investigación con niños puede beneficiarse de los debates generales en etnografía y, viceversa, la etnografía puede enriquecerse al considerar las discusiones concernientes a los aspectos epistemológicos, metodológicos y éticos de la investigación con niños.

En la elaboración del texto me he apoyado, de manera sustantiva, en publicaciones de autores latinoamericanos y he recurrido en menor medida a obras de académicos de otras regiones. Esta decisión ha estado orientada a visibilizar aportaciones valiosas de la antropología y otras ciencias sociales del llamado *Sur Global*, comúnmente opacadas por la hegemonía de los trabajos escritos en lengua inglesa que han tenido mucha mayor difusión.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Yucatán, en especial a la directora de la Facultad de Ciencias Antropológicas, doctora Rocío Cortés Campos, por el apoyo que me brindaron durante el período sabático que me permitió escribir esta obra.

Estoy en deuda también con estudiantes y colegas que desde sus experiencias de investigación con niños han compartido conmigo sus inquietudes, reflexiones y formas de encarar los desafíos que este campo de estudios suscita. Los miembros del proyecto *ChildHerit*,³ en particu-

3 En el proyecto *ChildHerit* participan investigadores de varias instituciones y paí-

lar, han hecho significativas contribuciones a mi comprensión de los mundos infantiles.

Finalmente, quiero externar mi reconocimiento y gratitud a Guadalupe González Aragón por su esmerada corrección de estilo y su diligencia en la edición de la obra; a los dos dictaminadores de la obra y a Rodolfo Canto Sáenz por la minuciosa lectura y por las certeras observaciones a las versiones anteriores del texto que ahora presento; a Ana Silvia Canto Reyes y Roberto González Peralta por el apoyo, los ánimos y sus atinadas recomendaciones editoriales.

PRIMERA PARTE

1. LA EXPANSIÓN DE LA ETNOGRAFÍA Y LA DIFUMINACIÓN DE SU SIGNIFICADO

La etnografía se ha puesto de moda. Esta es una aseveración con la que podrían coincidir múltiples autores preocupados por el creciente empleo del término, por el uso laxo que se hace de éste y por el vaciamiento de significado que ha acompañado su expansión. A decir de Rosana Guber, al evidenciarse la insuficiencia de los grandes modelos explicativos con los que en décadas anteriores se abordaba el estudio de lo social, académicos de diversas disciplinas “se acercaron a la etnografía buscando vías de conocimiento y herramientas alternas a las que conocían” (Guber, 2018: 70).

En la misma dirección, Claudio Lomnitz (2014) apunta que, ante el agotamiento relativo de disciplinas como la economía, la ciencia política y la sociometría para explicar realidades emergentes, “demasiado frecuentemente, hoy, nos encontramos con la sensación de que las categorías de análisis [de tales disciplinas] no alcanzan siquiera a describir la realidad –ni hablar de explicarla–. De hecho, no se puede explicar bien lo que no se sabe describir primero”. Por eso, dice este autor, se ha generado “un espacio enorme para la etnografía.” Ésta ha sido inspiradora para quienes desde variadas ramas del conocimiento buscaron alejarse de modelos con pretensiones de objetividad y certeza (Gaitán, 2000: 5) y para quienes intentaron entablar relaciones más cercanas con los sujetos de estudio o contar con herramientas para impulsar el cambio social (Rodríguez, 2019: 280).

El *boom* de la etnografía

Cada vez encontramos más académicos cuya carta de presentación es la etnografía (Rozental y Mondragón, 2021: 13) y ésta pasó de ser una “corriente alternativa y minoritaria” a tener un uso extendido (Mosquera, 2008: 535), de modo que “parece que hoy cualquiera puede aseverar que hace etnografía” (Lins y Kemper, 2014: 66).

Etnográfico se convirtió en un término en boga. Hoy se habla de método etnográfico, encuentro etnográfico, película etnográfica, conocimiento etnográfico (Ingold, 2017: 145) y, a menudo, el vocablo es usado

como sinónimo de investigación cualitativa, de observación participante, o bien se emplea como si se tratara de una simple técnica instrumental, hiciera alusión a información de primera mano empleada para contextualizar datos cuantitativos o refiriera, meramente, a investigaciones en las que se platicó con la gente, se convivió con ella un tiempo, se registraron observaciones y se transcribieron grabaciones. La dimensión experiencial y reflexiva es dejada a un lado (Biskupovic y Brinck, 2019); no hay comprensión de cuestiones medulares de la etnografía como la estadía larga, el acoplamiento de prácticas, la perspectiva relacional o la producción de teoría (Shah, 2017); el calificativo etnográfico queda distanciado del “compromiso de largo plazo, la atención generosa, la profundidad relacional y la sensibilidad al contexto” (Ingold, 2017: 144). Así, se acaba por reproducir formas de investigación que muchos etnógrafos han cuestionado y tratado de dejar atrás en las últimas décadas, como el objetivismo, el distanciamiento social y el etnocentrismo (Guber, 2018a: 52).

El *boom* de la etnografía se ha dado no sólo por la adopción de ésta en disciplinas sociales distintas de la antropología, sino también por su diversificación en el interior de la comunidad antropológica donde ya no se habla de etnografía “a secas”, sino de “etnografía con adjetivos: colaborativa, comprometida, militante, activista, por demanda e –incluso– decolonial” (Rodríguez, 2019: 277). Otros calificativos que podemos encontrar acompañando al vocablo etnografía son: interpretativa, performativa, autoetnografía, intensiva, “de retazos”, virtual (digital, *on line*, etnografía en red o netetnografía), entre otras modalidades (volveremos sobre ello más adelante). Estos adjetivos esconden una pluralidad de sentidos, estilos y prácticas (Biskupovic y Brinck, 2019).

La expansión y diversificación de la etnografía dentro de la antropología social se hace evidente en la proliferación de cursos, reuniones y publicaciones sobre el tema en los que, según enfatiza Guber:

nos mezclamos los antropólogos de cuna y los recién llegados, los estelares y los caídos en desgracia, los posmodernos, los multiculturales y los interculturales, los antropólogos clásicos, los obedientes, los alineados, los antropólogos críticos, los francófilos y los anglófilos, los argen-bras y los argenmex [sic], los antropólogos comprometidos, los políticamente correctos, los antropólogos científicos, los globalizados, los “meramente descriptivos, los teóricos y los comparativos, entre muchos, muchos, muchos más” [2018: 69].

Como resultado de lo anterior en la actualidad nos encontramos en una situación en la que el sentido de etnografía no es unívoco y bajo un mismo término se esconden significados y formas de trabajo diversas. Hay referencias a la etnografía como: método, experiencia, enfoque, producción de teoría, escritura o texto, estilo de recogida y procesamiento de datos y, como señala Peralta (2009), no existe consenso sobre si la característica distintiva de la etnografía es el registro de conocimiento cultural, la investigación minuciosa de la interacción social, el análisis holístico de grupos sociales. Tampoco hay acuerdo sobre si es una práctica esencialmente descriptiva, interpretativa o si es en sí portadora y generadora de teorías.

Asimismo, se debate en torno a cuál parte del proceso de investigación concierne específicamente a la etnografía. Para algunos autores ésta es un “proceso metodológico global” que abarca la recogida de datos, el procesamiento y análisis de éstos y la escritura de los resultados (Flores, en prensa: 6); para otros, lo etnográfico tiene que ver en concreto con la escritura que realizamos en distintos momentos del proceso de investigación. Ingold, por ejemplo, afirma con contundencia:

no creo que el término [etnográfico] pueda ser aplicado a nuestros encuentros con personas, al trabajo de campo en el que tienen lugar estos encuentros, a los métodos mediante los cuales lo llevamos a cabo o al conocimiento que se genera de estos encuentros. De hecho, caracterizar los encuentros, el trabajo de campo, los métodos o el conocimiento como etnográficos es ciertamente engañoso [Ingold, 2017: 146-147].

De acuerdo con este autor, lo que hacemos en los encuentros con las personas a las que refieren nuestros textos o la práctica de la observación participante no son muy diferentes de lo que hace la gente común en múltiples ocasiones, la diferencia es sólo de grado (Ingold, 2017). Al respecto afirma:

al llevar a cabo nuestra investigación nos encontramos con personas, hablamos con ellas, les hacemos preguntas, escuchamos sus historias y observamos lo que hacen, y participamos en la medida en que seamos considerados competentes y capaces. No hay nada especial o inusual en esto: a fin de cuentas, esto es lo que hace la gente todo el tiempo cuando se encuentran unos con otros [...]

[...] aquello que podemos denominar etnograficidad no es intrínseco a los encuentros en sí mismos; es más bien un juicio que se hace sobre

éstos a través de una conversión retrospectiva del aprendizaje, el recuerdo y la toma de notas, que después se convierten en pretextos para otra cosa completamente distinta. Este propósito ulterior [...] es documental [Ingold, 2017: 147].

Para Ingold (2017: 156) la etnografización ocurre cuando cambiamos la prioridad y pasamos del involucramiento y acoplamiento a las vidas de otros a la descripción, al reportaje, a la caracterización tanto de nuestro diálogo con las personas con las que realizamos observación participante, como de los futuros posibles dibujados conjuntamente en esas conversaciones. Al escribir, “el etnógrafo imagina retrospectivamente un mundo del que ha regresado para poder describirlo en una escritura”. Se trata de una “descripción no correspondiente (*non correspondent description*)” que se ha separado de la observación (Ingold, cit. en Parrini, 2021: 76). De forma que, mientras escribimos, al mismo tiempo vamos elaborando nuestra forma de pensar en el mundo, por eso la etnografía no es un prelude a la teorización (Ingold, 2017).

Aunque no comparto la postura de Ingold respecto a que lo etnográfico atañe exclusivamente a la escritura y no a otras tareas indispensables en el proceso de investigación, sí coincido con él y con otros autores en que la labor etnográfica no es algo que precede a la teoría, sino que, por el contrario, etnografía y teorización van de la mano. Como señala Guber (2018: 74), hacer etnografía supone teorizar, pues implica reflexionar y discutir conceptos (en este caso, desde las prácticas y categorías de nuestros interlocutores, analizando a la vez la forma en que los datos se construyeron durante el proceso de investigación).

En “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, ensayo seminal de Clifford Geertz (1991 [1973]), podemos encontrar elementos sugerentes para reflexionar acerca de los vínculos entre la teorización y la práctica de la etnografía. De acuerdo con Geertz, el etnógrafo observa, registra, analiza, interpreta e inscribe (fija en términos de discurso susceptible de consulta) sus observaciones e interpretaciones sobre sucesos de la vida de algún grupo de personas, intentando comprender cómo éstas piensan y sienten, cuál es el sentido que dan a lo que hacen y dicen. Para ello, elabora descripciones “densas”,¹ es decir

1 Geertz enfatiza que las descripciones hechas por el etnógrafo no son retratos fieles de la realidad, sino que son, en sentido estricto, *interpretaciones*. Por eso afirma que la actividad del etnógrafo más que observación y descripción es interpretación, “ya desde el comienzo nos hayamos interpretando, y lo que es más,

minuciosas, microscópicas, que buscan mostrar los diversos significados que los mismos hechos pueden tener para diferentes actores sociales en un contexto específico o, dicho de otra manera, cómo diferentes estructuras de significación se superponen e inciden en los procesos sociales observados.

Además de establecer la significación que determinadas acciones tienen para sus actores, el etnógrafo “enuncia de la manera más explícita posible lo que el conocimiento así alcanzado muestra sobre la sociedad a la que se refiere y sobre la vida social como tal [...]. De manera que no es sólo interpretación lo que se desarrolla, sino también la teoría de la que depende esa interpretación” (Geertz, 1991: 37-38). Así, al describir e interpretar las acciones sociales, los etnógrafos debaten sobre grandes cuestiones y sobre conceptos destacados en las ciencias sociales (tales como símbolo, ideología, revolución, identidad, estructura, cosmovisión, actor, cultura y muchos otros) (Geertz, 1991: 34 y 38). Lila Abu-Lughod hace hincapié en lo anterior señalando que las extensas descripciones de los eventos, típicas en etnografía, son –como diría Lévi-Strauss– buenas para pensar; el abundante conocimiento de lo específico permite pensar inteligente y creativamente acerca de los megaconceptos de las disciplinas sociales y las humanidades (Abu-Lughod, 1999: 114).

Mariza Peirano es incluso más categórica al plantear la imbricación entre teoría y etnografía. Al respecto indica:

Las monografías no son simplemente el resultado de “métodos etnográficos”; son formulaciones teórico-etnográficas. Etnografía no es método; toda etnografía es también teoría [...] Si es una buena etnografía, será también una contribución teórica; pero si es una descripción periodística,² o una curiosidad más del mundo actual, no traerá ningún aporte teórico [Peirano, 2021: 37].

interpretando interpretaciones [que la gente hace sobre las experiencias en las que participa]” (Geertz, 1991: 24). “La descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar ‘lo dicho.’” (Geertz, 1991: 32).

- 2 Michel Taussig insiste también en la dimensión teórica de las investigaciones (etnográficas) que realizan los antropólogos y su diferencia con la labor de los periodistas. Él afirma que “Si comparamos la antropología y el periodismo, ambos tienen como foco eventos de pequeña escala, o bien detalles minuciosos de los eventos, sean éstos grandes o pequeños, pero la antropología tiene además otra mirada, dirigida a asuntos teóricos o filosóficos” (entrevista a Michel Taussig en Parreiras, 2020: 3, traducción mía).

Rozental y Mondragón (2021: 15), por su parte, no dudan en señalar que “el potencial que tiene la escritura etnográfica para generar teoría y desde ella proponer que otros futuros pueden ser posibles, es inmenso”.

Sobre la base de las aportaciones anteriores podemos afirmar que en el proceso de pensar, interpretar y representar por escrito la vida del grupo estudiado se genera teoría. Sin embargo, debemos aclarar –siguiendo a Geertz (1991: 36-39)–, que esta teoría tiene características particulares: 1) es inseparable de los hechos inmediatos de la descripción densa, tiene que permanecer cerca del terreno estudiado, sin entregarse demasiado a la abstracción; 2) las generalizaciones a las que llega se deben a la delicadeza de sus distinciones, basadas en “conocimientos extremadamente abundantes de cosas extremadamente pequeñas” (p. 33); 3) sus contribuciones, separadas de las interpretaciones concretas que les dieron origen pierden sentido, parecen vacías o perogrulladas; 4) no es una teoría predictiva, sin embargo contribuye a formular interpretaciones defendibles a medida que aparecen a la vista nuevos fenómenos sociales, de manera que, si sus planteamientos siguen arrojando luz sobre nuevos hechos, se continúa elaborándolos y usándolos; 5) progresa menos por la ampliación del consenso, que por la complejización, perfeccionamiento y refinamiento del debate.

A mi parecer las reflexiones producidas en el campo de la antropología acerca de la imbricación entre etnografía y teoría han tenido poca difusión fuera de esta disciplina, en cambio, se ha divulgado con amplitud la idea de que la etnografía es mera descripción y que la elaboración de teoría es distinta y posterior a ésta. Debido a lo anterior, no es extraño encontrar a investigadores recién iniciados en el quehacer etnográfico que piensan que, una vez que se han ejercitado en unas cuantas técnicas de investigación cualitativa (entrevistas abiertas, observación participante, elaboración de genealogías, por ejemplo), es sencillo hacer etnografía.

Nada más lejano de la realidad. Hacer etnografía es una labor compleja y desafiante, que requiere mucho de la sensibilidad del artista, pero también de la racionalidad propia de la ciencia; que por una parte demanda mucha apertura y flexibilidad y, por otra, exige rigor, cuidadoso registro y reflexión de los procesos de construcción de conocimiento; que hace necesaria la improvisación y el diseño de rutas propias, pero también convoca a la lectura de textos teóricos y monográficos producidos por otros para alimentar la creatividad y el cuestionamiento de aquello que observamos. Teniendo tantas aristas, es comprensible que al-

gunos autores se refieran a la etnografía como arte (e incluso como actividad de corte artesanal), otros la clasifiquen como procedimiento científico y no pocos consideren que es todas estas cosas a la vez.

Múltiples definiciones de etnografía

Al definir la etnografía, Vargas (2017) sostiene que es el “arte de observar, participar en la vida cotidiana de otras personas, tratar de entender sus puntos de vista y, obtener información que nos ayude a responder nuestras preguntas de investigación”. Castro (2021: 42), por su parte, afirma que es el “arte de recolectar una pluralidad de voces que acompañan aquello que llamamos realidad social” con el fin de responder las interrogantes que nos hemos planteado; añade “no sé si la etnografía es siempre el camino más adecuado para responder a una pregunta. Lo cierto es que es probablemente el camino más divertido y, en cierta forma, un camino bastante humano” (p. 43).

En una dirección similar Michel Taussig afirma que “practicamos un arte contrario al arte del *statu quo*. Nuestro arte va encontrando argumentos sobre la buena vida, sobre la equidad (cit. en Parreiras, 2020: 3). Otros autores como Biskupovic y Brinck hablan de la etnografía como **práctica artesanal** (2019: 17) y Guber (2011: 15) se refiere a ella como **metodología artesanal**, quizá con ello pretenden enfatizar que es una labor reacia a los moldes rígidos y muy cercana a la sensibilidad de quien la realiza.

Antes de exponer una perspectiva distinta –la que asume a la etnografía como una forma de construcción de conocimiento científico– me parece importante enfatizar que incluso quienes ven la labor etnográfica como un arte o como labor artesanal la asocian a un proceso investigativo riguroso. Al respecto Mora (2010) insiste en la necesidad de reconocer que el método científico no es el único sistemático y riguroso³ y subraya que la etnografía, separándose del método científico tal y como lo utilizan otras ciencias, conserva varias de las cualidades que caracterizan a aquél, entre ellas:

- **Sistematicidad:** Implica hacer observaciones y anotaciones detalladas, organizar información, comparar y analizar cuidado-

3 Ingold (2017: 146) también nos recuerda que quienes consideran que la etnografía es más un arte que una ciencia manifiestan que no por ello es menos rigurosa y que “hay mucho más en la descripción [etnográfica] que sólo catalogar hábitos y costumbres”.

samente, elaborar conceptos y categorías, revisar continuamente para precisar, ampliar, redefinir.

- *Transparencia*: Busca dar cuenta de los procedimientos por los cuales se pasó de las observaciones a las interpretaciones y explicaciones, y viceversa; así como ofrecer elementos que permitan reconstruir los pasos que dieron lugar a los resultados presentados y reconocer cuál era la situación del observador frente a lo observado (sin hacer un anecdotario de situaciones personales, hay que recordar que en toda descripción hay selección e interpretación de elementos y se requiere dar cuenta de las condiciones de selección, pues es muy riesgoso no explicitar con claridad los supuestos y las premisas). Las acciones y estrategias desplegadas en el proceso de investigación deben ser expuestas al escrutinio de otros investigadores.
- *Referencia empírica*: El investigador toma como base lo que observó, aun cuando reconoce que la objetividad inspirada en las ciencias naturales es cuestionable.

Como puede verse, afirmar que la etnografía es un arte no supone entender el conocimiento generado por ésta como producto de la improvisación total o negar su rigurosidad. Quienes sitúan la labor etnográfica como un arte consideran también que la etnografía, al igual que la ciencia, requiere preguntas que guíen nuestro acercamiento a aquello que buscamos comprender. Y es que, se asuma una posición u otra (arte o ciencia) se coincide en que el propósito es **generar conocimiento sobre aquello que no resulta claro o evidente**; se pretende “producir saber sobre la diversidad con la que la especie humana piensa, siente y hace su vida en contextos situados” (Katzner, 2019: 57). Este propósito puede ir acompañado de otros, según el tipo de etnografía que se practique, pero sería cuestionable decir que hace etnografía quien no se plantea interrogantes sobre las formas en que los grupos humanos (propios o ajenos) viven sus vidas. Así pues, no se trata simplemente de “amontonar datos”, de “reunir y exponer información” sobre algún colectivo, sino de resolver preguntas, tomando también en cuenta las respuestas dadas por “los otros” a los cuestionamientos planteados,⁴ a la vez que reflexionamos sobre los

4 Según Geertz, la vocación esencial de la antropología interpretativa, y por lo tanto de la etnografía, no es solamente dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino “darnos acceso a respuestas dadas por otros” (Geertz, 1991: 40).

pasos dados y las implicaciones de las decisiones que tomamos en nuestra búsqueda de respuestas. En términos de Mora:

La etnografía no implica la mera descripción y registro textual de una experiencia mediada por la observación y/o la conversación, requiere, además, la **problematización “consciente” y “razonada”** de un tema o aspecto de la realidad que se transforma en objeto de estudio (de abordaje sistemático), y por tanto, situado en la mediación entre la teoría y la recolección de información [2010: 4; énfasis mío].

Desde las formulaciones pioneras de la etnografía se ha insistido en **resolver problemas de conocimiento**. Bronislaw Malinowski y otros representantes de la llamada “etnografía tradicional” trataban de dar respuesta a preguntas teóricas “mediante un acercamiento personal, presencial, prolongado respaldado en una misión científica” y producían “textos orientados por problemas, en cuyos argumentos se entretrejía material de campo, material secundario y discusiones teóricas” (Guber, 2018: 67-68). Sin embargo, ya desde los inicios de la etnografía se nos advertía que no se trataba, como en otro tipo de investigaciones, de seguir un protocolo rígido para poner a prueba hipótesis y, al final, probarlas o descartarlas, sino que la etnografía avanzaba por otros senderos, que sus impulsores calificaban como igualmente científicos.

En 1922⁵ Malinowski (considerado uno de los padres de la etnografía) recomendaba “albergar propósitos estrictamente científicos” (1975: 24), buscar la objetividad y esforzarse por tener una visión científica de las cosas (p. 23), “inspirarse en los últimos resultados de los estudios científicos, en sus principios y en sus objetivos [...] tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes [...] destacar entre el cúmulo de hechos irrelevantes, las leyes y normas que todo fenómeno cultural conlleva” (pp. 26-28), “especificar al detalle todas las condiciones en que fueron encauzadas las observaciones (p. 20) y hacer una exposición final teorizada de los resultados (p. 21), pero advertía que “si alguien emprende una expedición, decidido a probar determinadas hipótesis y es incapaz de **cambiar en cualquier momento sus puntos de vista y desecharlos de buena gana** [...], no hace falta decir que su trabajo no tendrá ningún valor” (p. 26, énfasis mío).

5 Año en que se publicó la edición original de *Argonauts of the Western Pacific*.

Más adelante abordaré las múltiples críticas que se han formulado tanto a las representaciones que Malinowski y otros etnógrafos pioneros elaboraron sobre los grupos por ellos estudiados, como a los modelos de investigación etnográfica que propusieron. Por el momento, quiero hacer hincapié en que así como los que consideran a la etnografía un arte, insisten en su rigor metodológico y en la formulación de preguntas orientadoras, quienes se han inclinado a catalogar la labor etnográfica como actividad científica han señalado que ésta requiere de una alta dosis de flexibilidad, tanta que quien la realiza deberá estar dispuesto a cambiar y desechar sus puntos de vista en cualquier fase de la investigación o, como afirma Guber (2011: 19), estar abierto a cuestionar sus propias certezas.

Esta flexibilidad está íntimamente relacionada con el interés de la etnografía (en cualquiera de sus variantes) por captar, comprender, transmitir o, al menos, acercarse a la perspectiva de las personas involucradas en los procesos estudiados, tal perspectiva es difícil de abordar con las fórmulas asépticas y protocolos rígidos comunes en las ciencias físicas y naturales. Así, incluso quienes hoy día son partidarios de ver a la etnografía como ciencia la miran –inspirados en Geertz– como ciencia de un tipo particular: “no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1991: 20) que requiere formas de trabajo distintas y más acordes a las características de aquello que estudia. Ya que el etnógrafo trabaja con procesos atravesados por múltiples valoraciones y significados que pueden estar superpuestos, ser contradictorios y no explícitos, entonces su labor se asemeja menos a la del científico poniendo a prueba hipótesis y más a la del hermeneuta que intenta comprender el (los) significado(s) de algún texto (literario, jurídico, religioso o de cualquier otro tipo). Por eso se dice que

Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada [Geertz, 1991: 24].

Para complicar las cosas, “el texto” que intenta descifrar quien hace etnografía está escrito a muchas manos, se conecta con una red multituada de relaciones entre actores (Katzer y Chiavazza, 2019: 8), con situaciones y grupos de personas que se redefinen continuamente mediante

conflictos, alianzas y negociaciones y, desde ahí, el etnógrafo trata de producir un tipo de conocimiento que vincula lo teórico con lo sensitivo, lo vivencial, lo experiencial. Este tipo de conocimiento depende, en gran medida, de cómo se construye la relación con aquellos a los que refieren las investigaciones (Katzner, 2019). Por eso, en la perspectiva de Ferrándiz, hacer etnografía es como moverse en un laberinto. Implica un proceso muy complejo, con muchos frentes simultáneos y sucesivos, con pequeños y grandes encuentros, desencuentros, ajustes, descubrimientos, dudas (Ferrándiz, 2011: 9-10).

Etnografía, corporeidad y vivencia subjetiva

Los textos sobre etnografía reiteradamente refieren a que ésta genera conocimiento a partir de las vivencias y experiencias derivadas del contacto directo con aquellos involucrados en los procesos bajo estudio. La etnografía, dice Mora (2010), es una práctica que requiere que el investigador se haga presente en “el terreno”⁶ para entablar interacción directa con los sujetos, comunidades o grupos que estudia; en términos de Lomnitz (2014) es “una práctica incorporada –se hace estando el investigador de cuerpo presente” y Gregorio (2019: 5) subraya que, “pasa por el cuerpo” y en tanto experiencia “implica arriesgarnos a sentir, a dejar que las emociones afloren”.

Para Taylor la etnografía no sólo pasa por el cuerpo, sino que éste y la subjetividad del etnógrafo son los instrumentos principales de la disciplina; desde ellos confrontamos nuestras propias premisas y prácticas con las del colectivo que nos acoge, de manera que desnaturalizamos nuestros *habitus*, a la vez que captamos “lo que va sin decir” por parte de los otros (Taylor, 2018: 20). En ese proceso, según afirma Katzner, se generan expectativas mutuas entre el etnógrafo y sus interlocutores, en las que se conjugan afectos, identidades, oposiciones, tensiones, esfuerzos y fracasos, tristezas y alegrías. Gregorio, a su vez, subraya que nos acercarnos a las personas para conversar, testimoniar, relatar y escribir, y al hacerlo nos afectamos mutuamente, así “desde nuestro conocimiento intersubjetivo situado y encarnado emergen sentimientos de impotencia,

6 Cuando en etnografía se habla del “terreno” o el “campo”, como también suele decirse, no necesariamente se alude a un espacio físico, puede también tratarse de uno virtual. Asimismo, puede referirse a espacios muy acotados, por ejemplo, una localidad, un barrio, un centro de investigación en astrofísica (Johnson, 2021), una sala de cine (Ziri6n, 2021) o cualquier otro lugar delimitado. Pero en muchos casos “el terreno” o “el campo” no tiene una 6nica ubicaci6n espacial, sino que incluye sitios variados, conectados a trav6s de procesos diversos.

rabia, angustia, miedo, vergüenza, etc.”, los cuales intervienen en la inteligibilidad de nuestros objetos de estudio (Gregorio, 2019: 5). Por lo anterior:

La orientación de la etnografía la da no sólo el posicionamiento teórico/ideológico del etnógrafo sino fundamentalmente su sensibilidad, su estilo de relación, su manera de conectarse sensiblemente y lograr empatía y afinidad con el entorno. Es decir, lo que compete al orden de la experiencia [...] que tiene que ver con la intuición, las situaciones de azar, las ingenuidades y astucias, el papel que nos toca desempeñar en las estrategias y/o iniciativas locales, la amistad que nos vincula con nuestro interlocutor, sus reacciones de entusiasmo o de disgusto, todo el mosaico complejo de sentimientos, de cualidades y de oportunidades [Katzner, 2019: 75].

La persona completa del investigador se hace presente mientras realiza trabajo de campo; cuando está en “el terreno” lleva consigo no sólo la disciplina en la que se formó, su bagaje conceptual y sus problemas de conocimiento, sino también “sus concepciones políticas y sociales, sus costumbres, sus temores, sus repulsiones y encantos, sus historias y condiciones personales” (Guber, 2019: 31), todo ello incidirá en sus percepciones, en sus clasificaciones, interpretaciones, formas de análisis y productos de investigación. Por otra parte –continúa esta autora– sus interlocutores destacarán algunos de los aspectos que se integran en la persona del investigador y permanecerán indiferentes ante otros, de manera que la investigación dependerá en gran medida del modo en que los sujetos perciben al etnógrafo, de la relación entre ambos, de sus sensibilidades, de las contingencias durante el proceso de acopio de información y, por tanto, requerirá la disposición constante del investigador a reflexionar sobre cómo todo esto influye en sus observaciones, registro y representación de lo vivido y aprendido en el trabajo de campo.

El reconocimiento de la impronta que deja la intersubjetividad en la investigación etnográfica lleva a que algunos afirmen que el etnógrafo busca conocer en términos vivenciales y no sólo teóricos (Guber, 2018: 75); a que otros sostengan que el éxito de la empresa etnográfica depende de la experiencia del encuentro con las personas de quienes hablamos en nuestros textos y de la sensibilidad hacia formas culturalmente establecidas de ver y estar en el mundo (Biskupovic y Brinck, 2019: 17)⁷ y a

7 De acuerdo con Ingold el conocimiento generado por el etnógrafo se basa en sus

que, unos más, lleguen a afirmar que la etnografía más que una herramienta metodológica es un “modo de ser, hacer, pensar, sentir y estar con el otro para mostrar la diversidad de la experiencia humana (Katzner, 2019: 81).

Tras todas estas perspectivas encontramos el reconocimiento de las influencias mutuas entre los actores sociales de los procesos estudiados y el etnógrafo. Tal reconocimiento lleva con frecuencia a que los textos sobre etnografía planteen la necesidad de registrar y considerar este “juego especular” (Biskupovic y Brinck, 2019: 21) en las anotaciones, procesamiento y análisis de la información de campo.

La mayoría de las corrientes contemporáneas de etnografía proponen que las observaciones hechas en “campo”, las respuestas a las entrevistas, las narraciones proporcionadas por los interlocutores, etcétera no deben ser considerados como fuentes de datos listos para analizarse, así sin más, sino como resultados de la interacción entre reflexividades, por lo que será necesario explorar **cómo las relaciones** entre el investigador y los miembros del grupo **intervienen en la generación del “dato”**. Por otra parte, la manera en que los sujetos reaccionan a la presencia, atributos, acciones y preguntas del etnógrafo no será vista como cosa anecdótica o como mero contexto de la información, sino que ella misma es considerada un dato etnográfico. Volveré sobre este asunto cuando aborde las formas de reflexividad que se hacen presentes en diversos momentos de la investigación etnográfica.

Por ahora quiero retomar una idea señalada páginas atrás. Hacer etnografía es una labor compleja y parte de esta complejidad radica en el hecho de que, a la vez que tomamos nota, analizamos e interpretamos lo que sucede en el colectivo que nos acoge durante una investigación (de sus prácticas, discursos, actitudes, producciones materiales y simbólicas, entre otras cosas), tenemos que dar lugar al cuestionamiento y reflexión constante de nuestros puntos de vista, sentimientos y manera de relacionarnos con nuestros interlocutores en campo, intentando dilucidar el impacto de todo esto en el conocimiento generado. Esta forma de proceder no siempre la encontramos en quienes dicen hacer etnografía, sino que la información que presentan y las conclusiones a las que llegan con frecuencia son planteadas como si estuvieran libres de la subjetividad del

habilidades de percepción y sus capacidades de juicio, mismas que desarrollan en “el curso del involucramiento directo, práctico y sensual” con los entornos que le rodean (Ingold, 2017: 149).

investigador y de la de aquellos que le “abrieron las puertas” a sus vidas, como si los “datos” existieran por sí mismos y no fueran producto de la interacción (Lomnitz, 2014).⁸

8 Lomnitz (2014) subraya que el dato no existe solo, es siempre producto de una interacción, tal y como se evidencia en el hecho de que dos investigadores diferentes tendrán necesariamente acceso a datos distintos, simplemente por la clase de persona que son (hombre o mujer, joven o viejo, de la región o fuereño, etcétera).

2. LA ETNOGRAFÍA Y SUS CAMBIOS EN EL TIEMPO

He mostrado ya que la etnografía es vista por algunos autores como un arte, mientras otros la contemplan como actividad científica, no obstante, unos y otros asumen que ésta requiere gran flexibilidad y, a la vez, un trabajo minucioso realizado con mucho rigor y con una alta dosis de reflexión. Algunos reducen el término etnografía a la labor final, **escritura** o elaboración de textos (audiovisuales o escritos) en donde se plasman los resultados de la investigación, otros incluyen en ella todo el **proceso** que lleva a la generación de conocimiento y a la representación de alguna forma particular en que se expresa la diversidad humana y hay quienes la caracterizan como una **experiencia o modo de estar** con otros, en su terreno, para conocer la variedad de formas en que los grupos humanos piensan, sienten y hacen su vida.

Si en el nivel más general hay tantas maneras de entender la etnografía, es lógico que, en lo específico, haya también estilos muy variados de practicarla, de tal forma que uno no puede dejar de sorprenderse cuando escucha a alguien decir que en su investigación “usó el método etnográfico”, como si hubiera una sola modalidad de éste y, al hacer tal afirmación, dejara en claro cuál fue su estrategia metodológica, cuando en realidad la etnografía hoy día presenta diversidad de formas y potenciales en tanto método de campo y práctica de escritura (Rozental y Mondragón, 2021: 14). Con miras a dar cuenta de la variedad de manifestaciones actuales de la etnografía, en las siguientes páginas caracterizaré algunos de estos estilos.

La etnografía tradicional

A pesar de que en las últimas décadas han surgido formas de etnografía orientadas a superar problemas detectados en las formulaciones iniciales, los programas de cursos para formar a los nuevos etnógrafos y los manuales dedicados a la investigación etnográfica suelen presentarla como si ésta sólo se llevara a cabo “a la vieja usanza”, de manera que quienes se inician en el campo con frecuencia intentan imitar el estilo y seguir

las directrices que los primeros practicantes propusieron dentro de un contexto académico y sociohistórico específico. La vigencia de la etnografía tradicional entre algunos sectores de las ciencias sociales actuales me condujo a examinarla en esta sección.

La etnografía emerge a finales del siglo XIX y principios del XX en un ambiente geopolítico en el que las naciones más industrializadas buscaban el control de ciertos territorios y de sus habitantes para consolidar sus dominios coloniales, contexto en el que el conocimiento de “los otros” resultaba muy útil. La práctica etnográfica tuvo en un principio una orientación naturalista que aspiraba a la objetividad y buscaba no distorsionar la realidad, observando los fenómenos directamente, en su entorno natural. Por eso los primeros etnógrafos enfatizaban la necesidad de apartarse del trabajo de escritorio e ir al “campo” para introducirse en la vida cotidiana de otros grupos y efectuar descripciones de las cosas tal y como suceden en su entorno natural, descripciones que serían analizadas para formular categorías teóricas generales (Mora, 2010: 7).

Los primeros registros de esta forma de proceder pueden situarse en las últimas décadas del siglo XIX, sin embargo, la llegada del trabajo de campo a la investigación relacionada con la diversidad cultural no puede ubicarse en una fecha específica pues es fruto de un proceso gradual, en el que convergieron varios elementos: una perspectiva crítica sobre la validez de las fuentes de datos disponibles, la profesionalización de la antropología y el desarrollo de las comunicaciones (Ferrándiz, 2011: 29).

Hacia 1840 se establecieron sociedades etnológicas en Europa y Norteamérica que promovían la recogida y publicación de información sobre distintas culturas. Como estrategia fundamental usaron largos cuestionarios que debían ser completados en diversas expediciones científicas, sin embargo, pronto resultó evidente que éstos eran incomprensibles para personas cuyos idiomas y formas de conocer el mundo eran muy distantes de las de los académicos que elaboraban los formularios (Ferrándiz, 2011: 31).

Por aquellos años, Lewis Morgan y otros colegas suyos formaron una sociedad secreta (de nombre *Grand Order*), integrada por un grupo de jóvenes que se proponían, entre otras cosas, resguardar la cultura material de los pueblos indígenas de Norteamérica frente a lo que consideraban su inminente desaparición. *Grand Order* buscaba también conocer la estructura organizativa de los indios para aplicarla a su propia organización, pues a pesar de innegables rasgos de etnocentrismo en los investigadores que integraban la orden, admiraban la forma de or-

ganización de los nativos y veían en ella un verdadero republicanismo y democracia (Iuliano y Galvani, 2007: 6).

Consideraban que para un adecuado conocimiento de la organización de los indios asentados en Norteamérica “necesitaban un contacto directo con ellos, entrar a las reservas y contactar personas que les pudieran dar información. También invitaban a descendientes de los seneca a formar parte de esa organización secreta” (Iuliano y Galvani, 2007: 5), así organizaron varias expediciones, la primera en 1845.¹

Isaac Hurd preparaba los reportes de los viajes. “Cada una de sus descripciones era llevada a cabo con gran detalle”, en sus anotaciones del viaje realizado en 1846 “se nota su presencia en el lugar y lo que oye y ve” (Iuliano y Galvani, 2007: 6). Hurd proponía “ser cuidadoso al hacer las preguntas, porque los iroqueses no comprenden bien el lenguaje de los investigadores. Las preguntas tienen que ser muy simples, claras y breves, pero sin por eso dejar de contener todos los puntos importantes que se quieren conocer” (Iuliano y Galvani, 2007: 7).

Por su parte, Morgan, quien había percibido la relación entre sistemas políticos y sistemas de parentesco e intuyó que tales sistemas se repetían entre distintos pueblos indios, preparó unas planillas para ser llenadas por misioneros, administradores y viajeros o cualquier otra persona que tuviera contacto con los indios, pero hubo problemas en el llenado, por lo que decidió recolectar la información él mismo, para lo cual realizó varios viajes de duración reducida (diez semanas el más largo), a partir de los cuales construyó su teoría sobre la evolución de los sistemas de parentesco (Iuliano y Galvani, 2007: 9).

Como puede observarse, ya a mediados del siglo XIX encontramos algunos de los rasgos que más adelante se institucionalizarían como propios de la labor etnográfica, tales como el contacto directo con los grupos estudiados, el registro minucioso de observaciones y entrevistas, el conocimiento de los términos con los que los grupos nombran diferentes aspectos de sus vidas, la interacción entre la formulación de teoría y la búsqueda y registro de información de campo. Sin embargo, por aquella época no se pensaba en los estudios *in situ* como un tipo de investigación con características específicas, sino que se les veía simplemente

1 “Los miembros del *Grand Order* llegaron, incluso, a defender legalmente a los seneca en una disputa con una compañía petrolera que había adquirido las tierras donde se encontraban sus reservas, alrededor de 1840. Los contactos comenzaron a través de esta ayuda política, y enseguida comenzaron a hacerse estudios ‘etnográficos’ acerca de la organización política de los iroqueses” (Iuliano y Galvani, 2007: 6).

como forma de obtener información que evitaba los posibles errores que podrían darse al encargar la recolecta de datos a personas distintas al propio investigador (Iuliano y Galvani, 2007: 10).

Unos años más tarde, en 1879, otro evolucionista estadounidense, Frank Hamilton Cushing, inició una estadía de investigación durante más de cuatro años entre los zuni de Nuevo México; como resultado de ella publicó varios textos en los que dio cuenta de las ventajas de vivir entre la población estudiada “comer su comida, dormir en sus casas y hablar su lengua” (Flores, en prensa: 9-10). Posteriormente, el inglés William Halse Rivers, formado inicialmente como médico psiquiatra e influido por los antropólogos de la época,² participó en varias expediciones junto con especialistas en medicina y psicología que tenían un enfoque naturalista. A partir de estas experiencias propuso formas de investigación que tuvieron gran influencia en la transformación “de la antropología de gabinete en una antropología basada en el trabajo de campo” (Korsbaek, 2014: 45).

En el período previo (dominado por evolucionistas y difusionistas) la investigación antropológica se caracterizaba por “una clara división entre el experto y el recolector”, pero en adelante se plantearía la reunión de ambos mediante la generación de conocimiento *in situ* (Guber, 2011: 25). Rivers recomendaba usar un método intensivo, como una alternativa a la investigación extensiva y superficial que por entonces se realizaba, orientada a recoger muy rápido la mayor cantidad de datos y objetos culturales con fines museísticos y de salvamento patrimonial. Sugería que el investigador viviera un año o más en una comunidad de alrededor de quinientas personas, conviviera personalmente con la población, utilizara el idioma de ésta y analizara cada detalle de su vida y sus costumbres (Mora, 2010: 10). La esencia del trabajo de investigación, según dicho autor, era “limitación en la magnitud de los datos, combinada con intensidad y minuciosidad” (Mora, 2010: 21).

La forma de trabajo propuesta por Rivers fue desarrollada con mayor detalle por Bronislaw Malinowski quien, en su introducción a *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1975), daba una serie de recomendaciones para el desarrollo de una investigación etnográfica. En dicha obra, como señalé páginas atrás, aconsejaba un abordaje objetivo, tener conocimientos y propósitos científicos, presentar los resultados en forma teorizada, pero éstas no eran las únicas indicaciones de la propuesta malinowskia-

2 Rivers transitó poco a poco de una perspectiva evolucionista a una difusionista.

na (Malinowski, 1975; Mora, 2010; Guber, 2011; Flores, en prensa; Blanco, 2012), sino que incluía, además:

- Larga estancia con el grupo a estudiar, viviendo en contacto estrecho con la gente, participando en sus actividades cotidianas.
- Aislamiento como elección metodológica, esto es, apartarse de otros blancos para poder impregnarse más de las formas de pensamiento y prácticas locales.
- Combinar el distanciamiento analítico con el acercamiento empático.
- Adquirir la información de forma directa (mediante observación y conversaciones en el idioma local), complementándola con variadas técnicas como el muestreo estadístico, el análisis de planos, la elaboración de censos.
- Recoger datos concretos sobre una amplia gama de hechos y describir con detalle la vida local; contrastar lo que la gente dice con lo que la gente hace, tratando de conocer el punto de vista nativo.
- Elaborar sistemáticamente un diario de campo para el registro amplio y detallado de la información, distinguiendo entre descripciones elaboradas a partir de observación directa y los comentarios e inferencias indirectos.³
- Verter la información en gráficos y cuadros sinópticos.
- Analizar en términos de totalidad las relaciones entre los diversos elementos culturales.
- Ver los datos como capaces de generar teoría.

La propuesta malinowskiana llegó a México a través del propio autor.⁴ En junio de 1940 Malinowski inició, junto con Julio de la Fuente, una investigación en Oaxaca, cuyos resultados se publicaron bajo el título de *La economía de un sistema de mercado en México. Un ensayo sobre etnografía contemporánea y cambio social en un valle mexicano*.⁵ Ahí, de nuevo insistía

3 Ponía el acento en que el registro debía abarcar el más amplio rango de información, teniendo en cuenta que hay cosas sutiles que sólo llaman nuestra atención cuando son nuevas para nosotros (y luego podríamos olvidar durante el análisis) y otras que pueden contener información valiosa que sólo percibimos cuando nos hemos familiarizado con el grupo (Malinowski, 1975: 38).

4 Malinowski hablaba fluidamente el español por haberlo aprendido muy joven en las Islas Canarias (Drucker-Brown, 1988: 19).

5 Si bien hubo diferencias entre Malinowski y De la Fuente sobre la interpretación de los materiales de campo, la metodología propuesta por el polaco se hizo pre-

en observar los eventos rutinarios, en analizar las creencias, el comportamiento, los objetos materiales y la constitución de los grupos sociales desde el punto de vista de su interrelación y subrayaba que la comprensión de los problemas debía darse a través de la observación cuidadosa y no de las “especulaciones de sillón” (Drucker-Brown, 1988: 27).

Por otra parte, la etnografía tradicional mexicana se formó bajo la influencia de una tradición iniciada por Franz Boas (1858-1942). Como a Malinowski, se le atribuye a Boas ser uno de los primeros impulsores de la metodología de la investigación de campo (Pérez, 2014: 14) y de promover que la investigación sobre la diversidad cultural se convirtiera en un campo objetivo de estudio, construido “sobre la base de materiales obtenidos de primera mano para mostrar cómo piensa, habla y actúa la gente, en sus propias palabras” (Guber, 2011: 26). Esta postura lo distanciaba del estilo de investigación de quienes se apoyaban fundamentalmente en fuentes secundarias (informes de administradores, misioneros, viajeros o exploradores) como base de sus aseveraciones. Según destaca Pérez (2014: 14), Boas era un investigador de campo solitario, que trabajaba con un asistente nativo y que registraba sus observaciones y entrevistas en largos y detallados diarios de campo, verificando los datos con sumo cuidado.

Boas propuso realizar trabajos intensivos en culturas individuales, haciendo hincapié en sus particularidades culturales, pues consideraba que “se había sobrevalorado el alcance de las regularidades [de los grupos humanos] sin pruebas empíricas suficientes” y con “datos que dependían de personas poco entrenadas que proyectaban su subjetividad”. Aseguraba que para fundar un campo de estudio objetivo y científico se requería recolectar materiales primarios, organizarlos, clasificarlos y publicarlos para que, posteriormente, sirvieran de base a comparaciones interculturales (Ferrándiz, 2011: 33).

Boas, interesado en captar el punto de vista nativo, puso más énfasis en las entrevistas y en la recopilación de relatos narrados por la gente de los pueblos estudiados, que en la observación (Flores, en prensa: 13-14; Pérez, 2014: 17). “Entrenaba a los indígenas para que registraran información sobre sus propias culturas en su propia lengua” (Ferrándiz, 2011: 33). No obstante, la tradición de trabajo de campo que Boas inició se modificó al pasar a sus alumnos directos y de éstos a sus respectivos discípulos,

sente y varias de sus conclusiones inspiraron a algunos de los grandes antropólogos de la época, como Alfonso Caso (Drucker-Brown, 1988).

quienes la enriquecieron paulatinamente, aumentando el peso dado a la observación, incorporando múltiples técnicas de investigación y asumiendo enfoques teóricos que retaban al relativismo boasiano.

Transformada (en aspectos teóricos y metodológicos) por sucesivas generaciones de antropólogos, la tradición iniciada por Boas respecto a la investigación etnográfica, llegó a México a través de Ángel Palerm,⁶ quien marcó de manera significativa (en las últimas décadas del siglo xx) la forma de hacer etnografía en varias de las instituciones mexicanas formadoras de antropólogos. El estilo etnográfico difundido por Palerm se caracterizó por:

- Exigencia de vivir por un lapso amplio en el lugar donde se pretende investigar el fenómeno bajo estudio. De preferencia conformar equipos de investigación. Ahí realizar recorridos para hacer observaciones (Palerm solía decir: “la antropología se hace con los pies” [Pérez, 2014: 22]).
- Ir de casa en casa para entablar relaciones con la gente del lugar, levantar un censo y, en este proceso, conseguir “informantes clave” para las entrevistas.
- Complementar las observaciones y entrevistas con la revisión de archivos históricos (gubernamentales y parroquiales), con textos de cronistas y otros documentos (por ejemplo, mapas y cartografías, fotografías aéreas).
- Registrar la información en diarios de campo y en fichas; con énfasis en la precisión y verificación, sustituyendo el uso de adjetivos calificativos por datos concretos.
- Confrontar diariamente lo observado con lo leído en textos teóricos.
- Documentar también lo encontrado en campo a través de fotos y películas.
- Interrelacionar diferentes elementos, esto es, integrar de manera crítica los datos etnográficos, tratando de encontrar patrones que sirvan de base a elaboración teórica.

6 Ángel Palerm fue alumno de Isabel Kelly, quien fuera discípula de Alfred Kroeber, que a su vez fue estudiante de Franz Boas (Pérez, 2014). Teóricamente Palerm se distanció del relativismo cultural boasiano, pero conservó en buena medida las orientaciones de la escuela norteamericana de antropología para el trabajo de campo.

- Realizar reuniones periódicas con colegas para discutir el material recabado en campo.
- Elaborar reportes minuciosos, pormenorizados y precisos (en cuanto a datos y en cuanto a fuentes), con esmerada redacción (Pérez, 2014).

Pueden observarse diferencias entre los estilos de etnografía propuestos por Malinowski y Palerm (por ejemplo, el primero recomendaba a los investigadores buscar el aislamiento y la separación del mundo social propio para “empaparse mejor” de la cultura local; esto contrasta con la propuesta de Palerm de establecer estaciones de campo en el lugar de estudio, albergando en ellas a todo un equipo de investigadores que debían compartir materiales y discutir hallazgos). No obstante, ambas propuestas tienen en común una orientación naturalista (observación de los fenómenos en su entorno natural); basada en la interacción directa con la gente implicada, durante un período amplio; la descripción minuciosa tratando de destacar la perspectiva local; la búsqueda de interrelaciones entre los datos; el diálogo entre teoría y material de campo; el uso de múltiples técnicas de investigación; la escritura de informes empleando las normas científicas imperantes y, sobre todo, el supuesto de que todo lo anterior generaría objetividad.

La práctica de estas dos formas de hacer etnografía, similar a la que se desarrollaba en otros lugares de América Latina, se particularizó también por ser llevada a cabo por investigadores de clases medias-altas que se movilizaban desde sus entornos habituales hacia lugares de difícil acceso o bien hacia sitios poblados por quienes los etnógrafos caracterizaban como poblaciones marginales. Era común que sortearan barreras lingüísticas y grandes distancias culturales para “rescatar” modos de vida que se suponían en vías de extinción o para comprender y tratar de explicar problemas generados por “el avance modernizador” (Guber, 2011: 14-15). Pretendían entender sociedades “extrañas”, “exóticas” que muchas veces eran vistas como si estuvieran aisladas y claramente delimitadas (Doncel, 2012).

Las críticas a la etnografía tradicional

Según se muestra en diversas revisiones de la historia de la etnografía, hacia los años setenta, en todo el mundo, se inicia un camino de crítica y deconstrucción de lo que hasta entonces había sido la labor etnográfica.

fica.⁷ En primer término, se cuestionó la supuesta objetividad, la imagen de neutralidad y el léxico positivista sobre los cuales se asentaba la etnografía tradicional. En particular la escritura etnográfica se volvió foco de múltiples cuestionamientos, señalándose que toda descripción implica selección, eliminación, valoración de unos elementos sobre otros (Flores, en prensa), por tanto, las descripciones nunca son neutras ni totalmente fieles a la realidad. Más aún, al describir y nombrar lo que escuchamos, observamos o palpamos durante el trabajo de campo –como señalaba Taussig en una entrevista– hacemos una presentación o *performance* de la realidad en la que “escribimos para volver concretas cosas inestables, con sentidos cambiantes, conectadas por corrientes de existencia, pero, una vez que lo hacemos, necesitamos tener la inteligencia para darnos cuenta de que ese orden es una cosa arbitraria y que la naturaleza del mundo y de la historia es el desorden”⁸ (Taussig cit. en Parreiras, 2020).

Como parte de la revisión de la etnografía tradicional se hizo hincapié en que la escritura etnográfica pone en circulación vocabularios nativos, académicos y provenientes de otros ámbitos y al elegirlos se abren o se obstruyen posibilidades de expresar las diferentes experiencias humanas (Katzer y Chiavazza, 2019: 11). Al presentar la realidad de determinada manera se induce a otros (los lectores de informes etnográficos y quienes indirectamente reciben influencia de éstos) a desarrollar formas específicas de percibir, de clasificar, de interpretar, de actuar, por lo cual la escritura etnográfica tiene repercusiones fuera del ámbito académico y éstas pueden contribuir a potenciar desigualdades y exclusiones y a fortalecer el *statu quo* o, por el contrario, pueden nutrir procesos de transformación de lo social.

7 Como impulsores iniciales de esta deconstrucción y crítica figuran autores como Clifford Geertz, George Marcus, Michael Fischer, Stephen Tyler, Paul Rabinow, James Clifford, Johannes Fabian, entre otros. No me detendré a revisar los planteamientos específicos de cada uno. Más bien me interesa destacar el conjunto de preocupaciones y señalamientos que llevaron a la búsqueda de nuevos derroteros para la etnografía.

8 En las etnografías tradicionales no era común cuestionar la forma de ordenamiento de los datos, el orden impuesto por el autor aparecía como si fuera un orden natural que podía interpretarse desde distintos ángulos. Por ejemplo, un alumno de Palerm recuerda que éste llamaba “etnografías bien hechas” a aquellas “descripciones que permitieran a cualquier lector aplicar su punto de vista teórico, es decir, un material que pudiera leerse desde la óptica de un estructural funcionalista, o de un evolucionista, o de un estructuralista, o de un marxista. Entonces, hacer buena etnografía era ordenar bien los datos de una realidad, y posteriormente discutir cómo interpretarlos” (Olivos y Cuadriello, 2012: 172).

Por otra parte, las críticas a los textos etnográficos se enfocaron en mostrar que las pretensiones de verdad de éstos se asentaban en estrategias retóricas y que las supuestas “descripciones” eran más bien representaciones cargadas de valores, posturas políticas y estereotipos a través de los cuales se *producía* a un ‘otro’, *construido* sobre la base de relaciones de poder, dominio y colonialidad entre los investigadores y sus interlocutores en campo (Katzner y Chiavazza, 2019: 10).

El análisis de las relaciones entre los etnógrafos y quienes aparecían “descritos” en sus publicaciones llevó al cuestionamiento de la autoridad de los primeros para hablar con legitimidad en nombre de los ‘otros’. Se subrayó la imposibilidad de que quien hace etnografía pueda desprenderse por completo de sus marcos de interpretación, de sus experiencias previas, de su sentido común. Asimismo, se sometió a crítica la esencialización del llamado “punto de vista nativo” como si éste fuera homogéneo, estático y ahistórico y pudiera distinguirse con nitidez de la perspectiva de quien observa; esto último llevó al rechazo de la tajante separación entre las perspectivas emic y etic, cuando en realidad éstas se mezclan y confunden (Katzner y Chiavazza, 2019).

Además, “se desmitificó la idea de un investigador neutro, asexuado, omnipresente e invisible” (Guber, 2011: 34). Antropólogas feministas hicieron énfasis en que los textos etnográficos reflejaban por lo común una perspectiva masculina y patriarcal, desde la cual las experiencias de las mujeres eran invisibilizadas y sus voces acalladas. Asimismo, y no sólo para el caso de las mujeres, se cuestionó el excesivo peso que en las etnografías se daba a las estructuras y la poca atención que se concedía a la capacidad de agencia de los sujetos sociales (Abu-Lughod, 1999).

Desde otro ángulo, se puso en tela de juicio la frecuente representación de los sujetos de estudio como anclados a un territorio específico, el cual solía aparecer en las etnografías como aislado de dinámicas y centros de poder externos, sin tomar en cuenta las relaciones de dominio entre distintas poblaciones del planeta y el vasto movimiento de personas, objetos, saberes, ideologías y prácticas en el ámbito global.

Mariela Rodríguez resume del siguiente modo las objeciones a la etnografía tradicional en el proceso de deconstrucción de ésta:

Las críticas planteadas desde las corrientes [etnográficas] experimentales enfatizaron en la ausencia de cuestionamiento sobre los siguientes puntos: (a) la situación colonial que se materializa en las asimetrías entre observador y observado, (b) la pretensión de neutralidad valorativa

ligada a la presencia de los etnógrafos, (c) el presente etnográfico, de acuerdo con el cual la cultura es concebida como una totalidad prístina no afectada por la expansión occidental, (d) la postulación de un marco teórico en el que los casos particulares operan como ejemplos sin poner en duda los postulados generales, y (e) el abordaje positivista que reduce las prácticas culturales a esencias, considera a los sujetos como entidades abstractas y ahistóricas, y prioriza lo visual (observación neutral) ligando la interpretación a la descripción [Rodríguez, 2019: 284].

El proceso de revisión de las formas tradicionales de hacer etnografía se dio a la vez que aumentaba el número de “etnógrafos nativos”. Con el paso del tiempo, las instituciones de formación de antropólogos recibieron un creciente número de estudiantes provenientes de aquellas regiones que habían sido sitios privilegiados de investigación etnográfica (lugares distantes de los centros de poder, que habían sido catalogados como marginales o que se consideraban lejanos –física o culturalmente– de las sociedades de las que provenían los investigadores).⁹ Los “etnógrafos nativos” cuestionaron la forma en que la vida y la gente de sus lugares de procedencia habían sido representadas por los investigadores que llegaban desde las metrópolis y empezaron ellos mismos a escribir etnografías, en éstas pusieron en tela de juicio lo que hasta entonces había sido expresado como tajante separación entre el yo del etnógrafo y su mundo, por una parte, y *los otros* y sus vidas, por la otra, señalando que la separación nosotros/los otros propiciaba la naturalización de las desigualdades, la cosificación y esencialización del *otro*, su representación como homogéneo y estático (Abu-Lughod, 1999).

La búsqueda de nuevos caminos

Como resultado de todos estos cuestionamientos y de los propios cambios de las sociedades actuales, según señala Yerko Castro, la investigación antropológica y la etnografía han experimentado

una transformación profunda de sus epistemologías, teorías y estilos de investigación. Al mismo tiempo, las transformaciones globales y locales

9 Al hablar de etnógrafos nativos no sólo se hace referencia a las personas que realizan investigación etnográfica en el lugar del cual son originarios, sino a todas aquellas que son reconocidas como miembros de la comunidad local analizada. La “natividad” del antropólogo depende del reconocimiento de sus interlocutores como integrante del grupo (véase Guber, 2019: 37).

en el mundo son de tal alcance y profundidad que en unos cuantos años, conceptos binarios como los de rural/urbano, o definiciones de categorías como cambio sociocultural o sociedad y cultura, comienzan a ser repensados urgentemente y, a la vez, adaptados a contextos cada vez más variables [Castro, 2021: 39].

El mismo autor sostiene que “actualmente los etnógrafos estudiamos una enorme variedad de temas y problemas, ante los cuales, no pocas veces, sentimos que nuestros conceptos y nuestras ideas ya no alcanzan del todo para obtener una imagen más o menos apropiada” (Castro, 2021: 39). La etnografía opera desde lugares cada vez más descentrados “el etnógrafo se mueve cruzando y atravesando una enorme variedad de límites y barreras” Abarca diversidad de temáticas y actores (Castro, 2021: 42).

En la misma dirección apuntan Biskupovic y Brinck, quienes señalan que hoy no sólo los “nativos” son foco de interés de los etnógrafos. “Nos enfrentamos a máquinas virtuales, ‘bots’, blogs, instituciones, sistemas, territorios o paisajes heterotópicos” (Biskupovic y Brinck, 2019: 11). Asimismo, hemos transitado de unas etnografías localizadas en espacios remotos y aislados, como si los pueblos observados estuvieran fuera del tiempo y de la influencia externa en un eterno presente etnográfico, a etnografías históricas y multisituadas, interesadas en la forma en que los grupos se relacionan con el sistema político, económico y cultural a escala mundial (Biskupovic y Brinck, 2019: 17).

Por su parte, Doncel (2012: 11) afirma que en el mundo globalizado actual la labor del etnógrafo difiere de la que realizó en otras épocas. Ha habido una progresiva transformación desde una ciencia del *otro* al *nosotros*; de la *periferia*, al *centro*; de los grupos como *objeto de estudio* a los actores sociales como *sujetos* y de la *acción social* a la *intersubjetividad*. Se ha pasado “desde la concepción del individuo como agente pasivo –moldeado unilateralmente por su contexto sociocultural– hacia el actor social con capacidad performativa y creador de significados como vehículos para la construcción sociocultural” (Doncel, 2012: 28).

Pese a que en algunos sectores persiste un fuerte interés por el estudio de “nuestros propios otros” (de las minorías y de los colectivos marginales, o de aquellas parcelas consideradas más exóticas de nuestra realidad social), cada vez son más las etnografías que se ocupan de estudiar a las élites, a las instituciones centrales en nuestras sociedades y se percibe también un impulso creciente encaminado hacia la comprensión

del “nosotros”, sin separarlo radicalmente de los “otros”, de manera que cada vez más etnógrafos fijan su atención en los centros de poder de sus propias sociedades (Doncel, 2012: 15-16).

Así pues, hoy día ya no es común encontrar descripciones exhaustivas que pretendan dar cuenta de la totalidad de un grupo “lejano y aislado”, sino que se privilegian espacios y actores que permiten rastrear interconexiones entre lo local y lo global, que hacen énfasis en relaciones asimétricas, mecanismos de negociación y resignificación cultural, que sitúan a los antes considerados como marginales en el marco de redes interétnicas y transnacionales (Leal, 2012).

Por todo lo anterior, podemos decir que las críticas a las etnografías tradicionales propiciaron cambios en las formas de entender el objeto de estudio, los sujetos de estudio, la noción de campo, las metodologías empleadas, los textos en que exponen los resultados de investigación. A continuación, presento –de manera muy esquemática– lo que a mi juicio ha sido la orientación dominante en cada uno de estos rubros durante las últimas décadas.

El objeto de estudio

Hoy ya no se piensa en el objeto de estudio como cosa o sustancia y mucho menos como algo perfectamente coherente e integrado, se pone atención más bien en procesos, en entidades socialmente construidas y cambiantes, situadas de maneras específicas en el espacio y el tiempo. Aquello que sirve de foco de atención a una investigación no se plantea como un todo herméticamente cerrado y autocontenido, sino como conectado a lo global y con fronteras porosas. Por otra parte, la dimensión global no es vista sólo como “contexto”, sino como parte de los procesos que se quieren comprender, y más que hablar de ‘la cultura’ de algún grupo, se focaliza en la dimensión significativa de procesos sociales interconectados y diversos.

Los sujetos de estudio

Las personas a quienes se refieren las investigaciones son vistas en la mayoría de las etnografías contemporáneas como agentes activos y creativos, capaces de actualizar, adaptar, manipular las fuerzas que antes se veían como determinantes de su comportamiento. Se considera que los seres humanos dotan de significación a todos los componentes de la vida social, generan reflexiones propias y cargan de sentimientos sus acciones; están movidos no sólo por fines instrumentales o por intereses

pragmáticos, sino que su acción tiene también una dimensión expresiva. Se asume que no son entes fijos, sino seres que construyen identidades flexibles, cambiantes, situacionales, y que éstas se renegocian y recomponen continuamente en interacción con las identidades que les son atribuidas por otros, por lo cual:

En cualquiera de las dimensiones desde las cuales reflexionemos sobre la etnografía, podemos sostener que el etnógrafo/a no investiga ni se conecta con un grupo o un individuo, sino con un determinado estado o situación de relación entre ese grupo y el medio social (circuito o red social) en el que llevan a cabo determinadas prácticas, así como con un determinado estado o situación de relación entre ese grupo/medio (circuito o red social) y el propio etnógrafo/a [Katzner y Chiavazza, 2019: 8].

Por otra parte, está cada vez más extendido el rechazo a tratar como “informantes” a esos actores sociales con los que interactuamos durante la investigación, con la conciencia de que relación entre etnógrafo y sujetos es crucial en el conocimiento producido (Benito, 2012). La utilización de los sujetos como “informantes”, señala Cardoso (2017) no crea un verdadero diálogo, sino relaciones de poder. Por eso, hoy se buscan relaciones más horizontales y se prefiere hablar de interlocutores o de anfitriones en el trabajo de campo. Como dice Vargas:

De ver a las personas que nos reciben en el campo como *informantes* pasamos a verlas como *sujetos participantes* en nuestra conversación etnográfica; de verlas como parte de universos etnográficos delimitables pasamos a tratar de documentar la vida local en el mundo global, y de enfocarnos en el presente etnográfico pasamos a entenderlas como parte de largas historias que les llevaron hasta el contexto actual [2015: 164].

El campo y los lugares de estudio

En los últimos años se ha insistido en que el trabajo de campo no necesariamente se sitúa en lugares lejanos, espacios rurales o sitios con altos índices de pobreza, sino que hacer trabajo de campo significa “situarme en el ámbito social que quiero entender y quiero explicar” (Fábregas en Olivos y Cuadriello, 2012: 163). El campo es el espacio (rural, urbano, rururbano, traslocal, multisituado, virtual, cercano o lejano, público o restringido, lugar o no-lugar) donde los actores sociales interactúan y producen situaciones que queremos entender. Es también punto de en-

cuentro de diversas fuerzas y actores que se afectan unos a otros y de manera continua se transforman entre sí. Es sitio de construcción del conocimiento situado, que resulta del diálogo entre la población involucrada directamente o interesada en los procesos bajo estudio y quien hace etnografía (Ameigeiras, 2006) y de la constante tensión entre proximidad/toma de distancia; familiarización/extrañamiento.

De manera adicional, se ha insistido en que el campo no es meramente el lugar donde se recaban datos, es, a la vez y con la misma trascendencia, un espacio de resocialización del investigador, un lugar para aprender, pero también para desaprender, para cuestionar (preconcepciones, estereotipos, creencias, prácticas, formas de entender el mundo y relacionarse con otros, etcétera) que posibilita al etnógrafo transformar sus perspectivas y formas de percibir la realidad y, si actúa con apertura y flexibilidad, le permite potenciar sus capacidades de observar, escuchar, oler, palpar, sentir y comprender empáticamente (Anaya, 2012: 32).

Las estrategias metodológicas

Las críticas a la etnografía tradicional llevaron a tomar conciencia de la necesidad de una permanente vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso de investigación. Hoy, se hace énfasis en la importancia de reflexionar no sólo sobre los datos, sino también sobre la forma en que “recortamos” la realidad para construir nuestro objeto de investigación, sobre el modo en que nuestro marco conceptual limita nuestra visión de los procesos bajo estudio, sobre el impacto que tienen nuestras relaciones con los sujetos considerados en el estudio en nuestra comprensión de aquello que estamos analizando y sobre la manera en que representamos y/o evocamos las realidades que intentamos comprender. Como señalan Katzer y Chiavazza (2019) la reflexión contemporánea abarca qué estudiamos, cómo y para qué, pues sabemos que toda investigación se ve afectada por las preguntas teóricas que preceden al arribo a contextos específicos, así como por la forma en que definimos los conceptos que usamos, la manera como se van construyendo las redes de relaciones etnográficas y las técnicas que empleamos para acceder a, analizar y presentar la información.

Por otra parte, son cada vez más las etnografías multisituadas (Marcus, 2001) que buscan seguir el flujo de objetos, personas y mensajes, que se interesan por los vínculos entre procesos en apariencia separados y distantes; etnografías que desligan lo cultural de localidades específicas y refieren más a culturas móviles o viajeras (Clifford, 2019) o bien,

a culturas continuamente atravesadas por lo exterior. Además, un creciente número de propuestas metodológicas fijan la atención en áreas de negociación, disputa, ambigüedad y fragmentación y evitan anclarse en visiones duales, asentadas sobre términos polares tales como rural/urbano, tradición/modernidad, naturaleza/cultura, centro/periferia, y más bien se interesan por reconocer las mezclas e hibridaciones culturales. Son comunes también los enfoques multidisciplinares que rechazan interpretaciones unívocas de los procesos bajo estudio.

Los textos que construimos

Los textos tradicionales de etnografía parecían escritos por un autor amorfo, neutral, omnisciente, carente de subjetividad. Hoy, por el contrario, es usual encontrar formas de escritura que hacen visible a quien escribe una obra etnográfica (destacando las condiciones del autor en la investigación y la forma en que construyó su relato). La etnografía no se concibe como mera cartografía de una colectividad, sino también de los itinerarios propios del autor (Katzer, 2019: 52).

Con la convicción de que la escritura etnográfica es un proceso creativo, que comparte muchos rasgos con la novela, el cine, la poesía y otras artes expresivas, algunos etnógrafos contemporáneos invitan a la experimentación estilística, a trabajar más la dimensión literaria y poética de sus textos (Rozenal y Mondragón, 2021), a echar mano de innovaciones estéticas (Lomnitz, 2014) o, al menos, buscan abrirse a formas de escritura distintas del formato del informe científico y de las etnografías holísticas tradicionales.¹⁰ Por ejemplo, incorporan narrativas personales, diálogos y *collages*; usan estilos de redacción accesibles a públicos diversos; buscan medios para que puedan “oírse directamente las voces” de quienes fueron sus interlocutores en el trabajo de campo, exponiendo, e incluso yuxtaponiendo, interpretaciones alternativas respecto a los mismos temas y situaciones (Peralta, 2009).

Muchos escritores de etnografías en la actualidad se esfuerzan por presentar materiales menos editados (Merlano, 2012), discutir sus interpretaciones con diversos actores sociales implicados en sus textos o bien por incluir las descripciones, narrativas, dibujos u otras re-

10 De acuerdo con Cardoso de Oliveira (2017) las etnografías tradicionales tenían un estilo canónico, con secciones casi obligatorias y un desarrollo centrado en un tema desde el cual se hacía referencia a los demás componentes de la sociedad estudiada.

presentaciones elaboradas por los propios sujetos sociales. También es creciente el número de trabajos basados en formas de colaboración horizontal y coautoría entre académicos y sujetos sociales implicados en los estudios etnográficos.

Entre otras opciones ensayadas en lugar de la escritura etnográfica tradicional Rodríguez (2019) señala las siguientes:

- *Narrativas con citas extensas y regulares de los interlocutores* (el antropólogo decide cuáles, dónde y cómo incluir las citas).
- *Ficciones dialógicas* (la información es presentada a manera de diálogo entre el etnógrafo y sus interlocutores; el primero mantiene el control en torno a qué y cómo se dice).
- *Autoridad dispersa* (los “nativos” participan en la escritura, pero el etnógrafo mantiene el control de la edición).
- *Etnografías colaborativas* (en las que etnógrafos y actores sociales están implicados en la elaboración de los productos de investigación). Se presentan en varias modalidades:
 - a. sujetos implicados reciben entrenamiento académico para producir autoetnografías.
 - b. etnógrafo y protagonistas de los procesos estudiados trabajan juntos sin jerarquías y elaboran conjuntamente los escritos y otros productos derivados de la investigación.
 - c. etnógrafo y diversos interesados en el tema que éste investiga (involucrados directamente, activistas, investigadores de diversas disciplinas, funcionarios) participan en la generación y difusión de sus interpretaciones y elaboran colectivamente los productos en que difunden sus perspectivas (a veces concebidos como obras terminadas y, en otros casos, entendidos como productos parciales e inacabados, en permanente proceso de construcción).

Por último, algunas corrientes contemporáneas de la etnografía consideran necesario que éstas contemplen propuestas de futuro. Por ejemplo, Lomnitz (2014) sostiene que “no bastará nunca una simple descripción de las prácticas presentes. Al contrario, se deberá buscar figuras del futuro, sus formas y su estética”. Rozental y Mondragón, por su parte, afirman que “los que hacemos etnografía debemos no sólo describir y analizar las realidades que estudiamos, sino también subvertirlas y transformarlas” (2021: 21), para lo cual proponen “plantear propuestas de futuros diferentes

y esperanzadores” (p. 22). Otros simplemente sugieren dejar de centrarnos en el pasado y el presente y poner en el centro de nuestras indagaciones lo que está emergiendo y anunciándose en los procesos en marcha. En el siguiente capítulo expongo los estilos etnográficos que a mi juicio han resultado de las críticas a la etnografía tradicional.

3. ESTILOS ETNOGRÁFICOS CONTEMPORÁNEOS

Como ya he argumentado, las formas de hacer etnografía son diversas, lo cual da lugar a variados estilos etnográficos. Éstos, en términos de Mora podrían definirse como “ciertas características particulares o distintivas que adquiere la etnografía conforme a las orientaciones teóricas y epistemológicas a las cuales adscribe un investigador o grupo de investigadores” (Mora, 2010: 23). En mi opinión, están vinculados también con elecciones metodológicas, posicionamientos políticos y relaciones intersubjetivas.

Los estilos etnográficos se manifiestan en formas de observar, interpretar, representar la realidad y textualizar lo que se encontró en la investigación y tienen que ver con cosas como: ¿hacia dónde se dirige la observación? ¿dónde se ubica el investigador para observar? ¿qué papel da a la dimensión subjetiva de la vida social? ¿quiénes son sus interlocutores y cómo son las relaciones que entabla con ellos? ¿qué elementos destacan en las representaciones que elabora y cómo se relacionan con la corriente teórica en que se sitúa? (Mora, 2010: 23).

A continuación, caracterizaré algunos de los estilos descritos en la literatura sobre etnografía, no sin antes aclarar que, ocasionalmente, rasgos particulares de dos o más de estos estilos pueden aparecer combinados en una misma investigación.

Etnografía experimental

Las críticas a la antropología tradicional señaladas páginas atrás dieron lugar a lo que en antropología se conoce como crisis de representación, la cual a su vez motivó la experimentación con nuevas formas de hacer y escribir etnografía. Este giro comúnmente se asocia con dos eventos: el seminario realizado en abril de 1984 en la School of American Research, en Santa Fe, Nuevo México y la publicación en 1986 de *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*, obra editada por James Clifford y Georges Marcus, que reúne varias de las ponencias del mencionado seminario. En ambos casos, antropólogos críticos de la etnografía clásica e inspirados por corrientes filosóficas posmodernas reflexionan sobre formas

alternativas de conceptualizar y realizar el trabajo etnográfico. Es por ello que suele asociarse el surgimiento de la etnografía experimental con la antropología estadounidense de los años ochenta,¹ aunque, como señalan Andrade, Forero y Montezemolo (2017: 20), habría que rastrear intentos experimentales previos.²

Los impulsores de la etnografía experimental compartían el rechazo a formas de pensamiento e investigación típicas de la modernidad y hacían énfasis en la búsqueda de nuevas estrategias de escritura (Álvarez, 2018: 252). La idea de experimentar, en este sentido, implicaba un rechazo a las recetas metodológicas instituidas por los clásicos, de modo que inicialmente hablar de etnografía experimental era hablar de excepcionalidad, de estrategias innovadoras, de ausencia de un paradigma hegemónico. Con el paso de los años, sin embargo, algunas formas de etnografía experimental fueron imitadas de manera reiterada, convirtiéndose en una especie de modelo a seguir, cuyo carácter experimental “puede ponerse en tela de juicio, pues no hacen más que reproducir clisés consagrados como canónicos por las nuevas autoridades etnográficas” (Reynoso, 1996: 38). Marcus llamó “etnografía barroca” a las obras así generadas. Según este autor, tal categoría se caracteriza por un conjunto de elementos: los relatos del trabajo de campo (sucesos, anécdotas, etcétera) se escriben en la propia etnografía; se pretende evidenciar el proceso dialógico, interpretativo y polifónico de la investigación; se usan formas de expresión altamente simbólicas; hay un ejercicio conceptual en torno a un tema; se manifiesta una tendencia a acercarse a la historia cultural, a la vida cotidiana, a las subjetividades e identidades; se combinan escalas de tiempo y espacio; hay un argumento expresamente moral o moralizador (Marcus, 2008: 30-31).

De acuerdo con el análisis de Álvarez (2018) la primera década de etnografía experimental se centró en las estrategias de escritura. Dietz habla de una experimentación literaria, autorreferencial, de cuño posmoderno, centrada en la experiencia del encuentro (que continuó siendo asimétrico) y cuya audiencia principal se reduce al ámbito académico (Dietz, 2011: 7-9). Por sus rasgos distintivos, este tipo de etnografía experimental fue cuestionada por propios y ajenos. En el 2000 Marcus y Fisher, unos de

-
- 1 Su adopción inicial en ciertos sectores de la antropología latinoamericana suele situarse en la década de los noventa del siglo xx (Andrade, Forero y Montezemolo, 2017).
 - 2 De hecho, Carlos Reynoso (1996) remite a la producción de diversas etnografías experimentales antes del Seminario de Santa Fe.

los principales promotores de la etnografía experimental (cit. en Álvarez, 2018: 251) advertían que “una línea de experimentación puede perder su razón de ser si se vuelve identificable como subgénero” pues anula de antemano el esfuerzo por innovar. Rabinow, por su parte, advertía sobre la amenaza de que ciertas formas de experimentación se convirtieran en “una nueva ortodoxia, con sus pontífices, su Index de libros y prácticas detestables y su panteón de precursores” (Reynoso, 1996: 54).

Además, a decir de Marcus, aunque a nivel conceptual se reconoció al “nativo” como “sujeto reflexivo” y como “socio epistémico”, esto no se llevó a la práctica:

Este reconocimiento, si hubiera sido suficientemente considerado, habría cambiado el género de la etnografía, desplazándolo de un modo, aún individualista, de contar las cosas a una forma más marcadamente colaboracionista, con un *ethos* y una ética que habrían sido muy diferentes de las tradicionales relaciones de investigación etnográfica [Marcus, 2008: 33].

Desde el exterior de la etnografía experimental los cuestionamientos fueron aún mayores y ésta fue acusada de autorreferencial y narcisista; de no hacer trabajo de campo; de antiteórica; de esteticista; de polarizar los enfoques *etic* y *emic* (que por lo general se mezclan); de descuidar lo experiencial y vivencial de los sujetos considerados en sus análisis, de enfatizar tanto en la deconstrucción y la crítica de la sustanciación, que resulta incapaz de construir interpretaciones profundas; de indiferencia frente a problemas sociales relevantes; de conservadurismo ideológico disfrazado (Álvarez, 2018; Guber, 2018; Katzer y Chiavazza, 2019; Reynoso, 1996). El tono de la crítica llegó en ocasiones a ser lapidario, como en las acusaciones de Ingold de que –al centrarse en el análisis de sus propias operaciones– las nuevas formas de trabajo habían descendido hacia la irrelevancia (Ingold, 2017: 144) o en los señalamientos de Silva respecto al énfasis de los etnógrafos experimentales en el texto y la escritura: “desde la escritura se pueden hacer miles y miles de revoluciones que al fin no entenderán sino ellos mismos” (Silva, 2012: 10). Reynoso, más drástico aún, enfatizó que la insistencia en la polifonía y en las múltiples interpretaciones, llevada al extremo, podría conducir a

afirmar (por implícitamente que se lo haga) que la perspectiva del torturador y la del torturado constituyen visiones “igualmente verdaderas”, que después de un holocausto o un etnocidio no hay ninguna verdad objetiva

a determinar, que la búsqueda de la verdad constituye una ilusión propia de occidentales sujetos a la idea de la representación, constituyen coartadas quizá peores que las leyes de olvido, la tergiversación del pasado o el silencio histórico tematizados por Orwell [Reynoso, 1996: 58].

Todos estos cuestionamientos a la etnografía experimental propiciaron que en años recientes la experimentación etnográfica tomara caminos que intentaban responder a las críticas que se le habían planteado. Se hizo más hincapié en los dilemas durante el trabajo de campo y en el reconocimiento de la importancia de la experiencia propia y de los interlocutores en la producción del conocimiento. Fue tomando forma la **construcción** de: a) nuevos objetos de investigación; b) ambientes específicamente planeados para propiciar interacción y generar información, c) vías diversas para la participación de variados actores durante todo el proceso investigativo; d) modalidades alternas de registro y análisis de información; e) formas de abordaje que combinan diversas escalas de tiempo y espacio. Con todas estas modificaciones, hoy lo experimental tiene en etnografía diversos significados, a tal punto que sus manifestaciones “resultan ser irreconocibles como tales para algunos observadores que pueden llegar a preguntarse sobre si son ejemplos de la misma práctica investigativa” (Jaramillo, 2013: 20). Álvarez (2018: 252-258) distingue cuatro haces de sentidos contemporáneos de lo experimental en etnografía:

1. **Experimentación como búsqueda de aprehensión sensible y afectiva de las experiencias.** Énfasis en estar abierto a la afectación por las experiencias en campo, a involucrarse en el flujo de los procesos y a rastrear las múltiples conexiones de éstos, cartografiándolos a manera de rizomas.³
2. **Experimentación como exploración de nuevas sendas a partir de los errores.** La investigación es vista como cadena de ensayos y errores, en la que “los obstáculos nos interpelan profundamente [...] nos obligan a innovar, a ensayar, a experimentar, buscando posibles caminos para su superación. [Éstos] son siempre ‘confusos’ y ‘polimorfos’, no se superan de una vez sin más” (Álvarez, 2018: 254). En el sentido de improvisar, ensayar, manipular, se ve a la etnografía como cercana a la música y, en general, al arte.

3 La metáfora del rizoma, propuesta por Deleuze y Guattari (2002), alude a la interconexión en espacios amplios, la continua transformación y las raíces múltiples de aquello que intentamos comprender en nuestras investigaciones.

3. **Experimentación como ensamblaje entre arte, ciencia y filosofía**, o en otras palabras, entre discernimiento científico, aprehensión estética y reflexión filosófica, buscando superar la dicotomía apariencia/esencia. Cada investigación es vista como una oportunidad para replantearse y, reflexivamente, poner en crisis los presupuestos de partida para buscar otras líneas de interpretación, tensionando los límites de lo considerado como lo real y los argumentos sobre sus características o cualidades definitorias (Álvarez, 2018: 257).
4. **Experimentación como producción y análisis de procesos de subjetivación en “laboratorios”**. Se trata de ir más allá de los límites de lo dado o de los espacios ya existentes para hacer trabajo de campo y se busca más bien crear exprofeso espacios o ambientes para la interacción de sujetos diversos y de distintas comunidades epistémicas (Álvarez, 2018: 258). Con ello se pretende también constituir: a) un tipo de “trabajo de campo” no local que permita atender los desafíos del mundo contemporáneo, cada vez más globalmente organizado y b) hacer más accesible la etnografía a múltiples públicos. “Estos públicos incluyen activistas, movimientos sociales, jueces, intervenciones humanitarias, organizaciones internacionales, y también, corporaciones, agencias y laboratorios” (Marcus, 2013: 66).

Estos distintos sentidos de lo experimental pueden aparecer solos o combinados en las obras concretas de etnografía experimental. Por su impacto en diferentes momentos del proceso de investigación, me detendré primero en el cuarto haz de significados. De acuerdo con Marcus (2013) las nuevas formas de experimentación promueven que los procesos etnográficos sean colaborativos y colectivos, para lo cual en vez de que el etnógrafo elija un lugar físico donde hacer trabajo de campo, estimula la convergencia de diferentes sujetos y propicia la interacción con ellos y de éstos entre sí. Entre las modalidades de experimentación orientadas a alcanzar estos propósitos están las siguientes:

1. *Los investigadores se apoyan en el mundo digital y crean páginas web, blogs o cuentas en alguna plataforma virtual y ahí incentivan formas discursivas de pensamiento colectivo* y un tipo de colaboración con públicos diversos que se da sobre la marcha, ensayando, improvisando, experimentando (Marcus, 2013: 67).

Se crean así oportunidades para la participación y colaboración de muchas personas que contribuyen a generar objetos y preguntas de investigación, a interpretar, representar, evocar y comunicar visiones múltiples sobre algún tema de investigación en formatos alternativos a los tradicionales. Los archivos dinámicos creados mediante esta modalidad de la experimentación etnográfica proveen también de un espacio para la continua reflexión teórica, conceptual y de los imaginarios del proyecto, por lo que sus impulsores los consideran claves para la construcción de argumentos antropológicos (Marcus, 2013: 75).

2. ***Se establecen talleres, estudios o laboratorios en relación con proyectos de investigación particulares y, a partir de ellos, se impulsan eventos abiertos a un público*** (tales como *parasitios*, *etnocharrettes*, instalaciones artísticas, *performances*, puestas en escena, exhibiciones audiovisuales).
 - 2.1. Los *parasitios* son eventos pensados, diseñados y puestos en marcha para atraer a diferentes comunidades a la investigación, tanto aquellas propias de “el campo” (informantes, sujetos, miembros de sus públicos), y aquellas no vinculadas al campo (por ejemplo, profesores que supervisan y dirigen, otros estudiantes, y expertos en el área). Los *parasitios* crean oportunidades para reducir la abstracción del procesamiento teórico de los datos etnográficos e impulsar tal procesamiento mediante ocasiones dialógicas (Marcus, 2013: 75-76).
 - 2.2. La *etnocharrette* “es otra variante del evento de estudio, además del *parasitio*, que está siendo desarrollada como una modalidad pedagógica para pensar y rehacer monografías publicadas y convertirlas en prototipos para otras formas y formatos” (Marcus, 2013: 75). Una *charrette* es una sesión colaborativa (o conjunto de sesiones) muy usada en otros campos, por ejemplo, en el diseño o planificación urbana. El propósito de las *charrettes* es crear una atmósfera innovadora que permita el diálogo entre grupos pequeños de personas, con intereses diversos en torno a una situación observada, a fin de generar visiones de futuro o propuestas de solución que contemplen las diversas posturas y disminuyan la confrontación.
 - 2.3. Otros eventos, como las *instalaciones* y *exhibiciones* en las que se presentan materiales de archivo, audiovisuales y/o fotografías, o bien se realizan puestas en escena o *performances*

acompañados con charlas públicas son empleados también para escudriñar entre distintos públicos, mediante estrategias dialógicas, sus percepciones, ideas y propuestas en torno a aquello que se está investigando. Estos eventos sirven igualmente para recoger los ecos que tiene la propuesta investigativa en públicos especializados o interesados en el tema y detectar exclusiones y silencios en la interpretación que hace el etnógrafo (Andrade, Forero y Montezemolo, 2017: 15-16).

- 2.4. Las *performances* han sido también empleadas como vía para realizar etnografía experimental, llegando incluso a constituir un subestilo específico dentro de ésta, conocido como etnografía performativa. La investigación performativa se caracteriza por “el involucramiento del antropólogo en una disciplina de aprendizaje con miras a la presentación o exhibición en acciones” (Vargas y Ayora, 2015: 52). Su resultado principal no es un informe escrito, sino la presentación pública de lo aprendido en una performance. El etnógrafo se somete por un período amplio⁴ al aprendizaje riguroso de una disciplina con fuertes componentes corporales y estéticos (danza, música, cocina, pintura de grafitis, por ejemplo). Utiliza los parámetros locales para adquirir tales conocimientos y ensayarlos una y otra vez (en solitario o en grupo); “después presenta ese *performance* al escrutinio de un público que lo juzga usando los mismos criterios y con las mismas exigencias que demandaría a una persona experta identificada culturalmente como ‘local’” (Vargas y Ayora, 2015: 51). Los comentarios permiten al etnógrafo entender los criterios e ideas locales sobre el tema de aprendizaje-investigación y acceder a los valores estéticos, los afectos y emociones movi- lizados. Durante el proceso se da una observación performativa y una negociación intersubjetiva de valores culturales.
- 2.5 Impulso de *seminarios, coloquios, conversatorios, congresos* que permiten la integración de proyectos de investigación locales en proyectos mayores que articulan a personas de diferentes instituciones y latitudes. En este caso, talleres, laboratorios, estudios se integran a megaproyectos, a menudo interdisciplinarios e internacionales, que negocian agendas,

4 Vargas y Ayora (2015: 54) recomiendan que sea al menos de un año.

generan ensamblajes, acuerdos e ideas impulsoras y promueven conferencias, seminarios, reuniones de planeación, etcétera con variadas formas de financiamiento, muchas veces ajenas al mundo de la academia. Según Marcus, tal forma de trabajo permite abrir nuevos campos, construir colectivamente objetos y preguntas de investigación menos localistas e incorporar distintas escalas de análisis. En la actualidad, dice este autor, “gran parte de la etnografía, sin importar cuán local sea, ocurre dentro de tales regímenes” (2013: 77).⁵

Las formas de experimentación etnográfica que he descrito hasta aquí diseñan sus propios espacios para generar datos: captan un micropúblico, generan una comunidad mediante convocatoria expresa o se integran a comunidades establecidas en torno a un ámbito y —en el interior de lo que era un campo informe o un área de circulación de prácticas, mensajes, ideas— crean un espacio para implementar su trabajo de campo. Se trata, pues, de espacios hechos y diseñados por los propios etnógrafos, en los que, sobre la marcha, se van desarrollando formas de operación (Marcus, 2013: 71-72).

Desde luego, tras este tipo de trabajo etnográfico hay una noción particular de trabajo de campo e incluso de campo. Andrade, Forero y Montezemolo señalan al respecto que el *campo* no es algo dado o preexistente:

No es una cosa, un paisaje, un lugar, previos al quehacer etnográfico, sino un tipo de relación en proceso constante de emergencia, constitución y mediación. En este sentido, cabe hablar en plural de “los trabajos de campo” para deslindar esta noción de cualquier recetario simplista y removerla del plano instrumental, de la técnica, de la metodología, e instaurarlos en el corazón de las tareas conceptuales y experimentales de la etnografía [Andrade, Forero y Montezemolo, 2017: 12-13].

Pablo Jaramillo, por su parte, apunta:

5 Como ejemplos de estos megaproyectos Marcus menciona el que llevó por título “Ética, ley e investigación social” financiado con recursos de la fundación de Melisa y Bill Gates; y un proyecto multiuniversitario, financiado por la National Sanitation Foundation, para establecer el naciente campo de la biología sintética.

El “campo” dejó de ser una unidad estática para convertirse en un conjunto de relaciones plásticas, producto emergente de la relación etnográfica [...] el campo no es un lugar sino un conjunto de trayectorias que interconectan lugares, tiempos, personas y objetos. Por eso hoy por hoy, suena más correcto decir “hacer campo” que “ir al campo” [Jaramillo, 2013: 15].

Esta específica noción de campo no es lo único que comparten las formas de etnografía experimental descritas en las páginas precedentes (aquellos que tienen como base el uso de tecnología digital o el impulso de talleres, laboratorios, etcétera, desde los cuales se articulan eventos colaborativos); de acuerdo con George Marcus (2013: 68-71) comparten los siguientes rasgos:

- Se alejan del modo individualista de realizar observación-participante y avanzan de manera explícita hacia formas colaborativas.
- Enfrentan un reto doble: por una parte, generar proyectos y productos de investigación netamente experimentales y, por otra, elaborar proyectos y productos que permitan obtener financiamiento y cumplir con normas comúnmente exigidas en instituciones académicas, de modo que “[h]ay un incentivo de producir investigación tanto para ‘ellos’ como para ‘nosotros’ al mismo tiempo, en distintos registros” (Marcus, 2013: 68).
- Integran a diversos públicos y las respuestas de éstos a las propuestas del etnógrafo se constituyen en una dimensión del trabajo de campo.
- Reconocen que la investigación siempre es incompleta y nunca abarca todas las escalas posibles de tiempo y espacio.
- Se orientan hacia el futuro que emerge (no a definir el pasado o capturar el presente) sino a negociar, imaginar o producir algo que aún no existe.

Podemos encontrar también algunas tendencias comunes en este tipo de labor etnográfica en cuanto a lo que tradicionalmente se conoce como fases de la investigación. En primer lugar, la construcción conceptual, la recopilación de información, el análisis y la elaboración de los productos en los que se reporta lo encontrado en la investigación se conciben como tareas permanentes (no secuenciales) e interconectadas, en las que intervienen tanto el etnógrafo como quienes participan en los blogs, páginas web, parasitios, etnocharrettes, instalaciones, entre otros.

Se alienta la participación de los diferentes actores en todo el proceso; sus intervenciones constituyen información, pero también son parte del análisis dialógico y colectivo que se va suscitando y, al mismo tiempo, quedan como parte del registro y del producto del proceso investigativo.

En cuanto al registro, el acostumbrado diario de campo como “anticipo privilegiado del texto final” es sustituido por ciertas formas de trabajo conceptual y crítico que se hacen de modo fragmentario y que son públicas y accesibles a diversidad de personas (Marcus, 2013: 64). Así, por ejemplo, se habla del **archivo dinámico** escrito a muchas manos o del **diario-blog** como archivos que permiten guardar, yuxtaponer, construir *collage*-montajes con diversos tipos de materiales, ya sean éstos escritos, auditivos o visuales. Como resultado se produce un ensamblaje de **textos** (entrevistas, testimonios, descripciones de eventos y situaciones, narraciones, reflexiones, documentos institucionales, reportajes de prensa), **imágenes** (fotografías, videos, dibujos, diagramas, planos), **voces y sonidos** (archivos de audio, filmes, videos) en un todo configurado en torno a un tema, pero no cerrado.

Los impulsores de estos “diarios de campo” sostienen que estos artefactos dan muestra de que el texto escrito no es el único contenedor posible de los sentidos etnográficos, aunque haya sido el repositorio de éstos que casi siempre se ha privilegiado en la formación académica de los etnógrafos (Andrade, Forero y Montezemolo, 2017: 13-15). Enfatizan también que se trata de alejarse del diario pensado al modo tradicional como instrumento de registro de observaciones “objetivas” y de plasmar, de manera adicional, fragmentos de experiencias personales, reflexiones, meditaciones, impresiones, sensaciones, asociaciones, planteamientos teóricos (Cortés, 2017: 28).⁶

Se considera que, al posibilitar que materiales en apariencia incompatibles convivan en un mismo espacio, se permite que afloren vínculos insólitos, sensaciones, sueños, preguntas, emociones, ansiedades, solidaridades y fricciones que no sólo derivan en hallazgos significativos, sino que afectan y transforman a los participantes en la construcción de ese diario escrito a muchas manos (Cortés, 2017: 47-50).

6 Vale la pena aclarar que también muchas etnografías que no se asumen como experimentales en el sentido aquí descrito e incluso que han sido realizadas con los lineamientos que en este texto he considerado propios de la etnografía tradicional combinan en los diarios de campo registro de observaciones e interacciones verbales con interpretaciones, reflexiones, experiencias personales y discusiones conceptuales. Por lo anterior, sería inadecuado plantear que esta combinación es un aporte exclusivo de la etnografía experimental.

El surgimiento de los diarios multimedia no es casual si se considera que, en las ya casi cuatro décadas de acumulación de etnografías experimentales, una y otra vez se ha cuestionado el oculocentrismo o primacía concedida a la vista sobre los demás sentidos como elemento fundamental en la fase de observación de las investigaciones.⁷ Se ha insistido en que el denominado objeto empírico no existe “ahí afuera”, sino que lo crea el encuentro entre el ‘objeto’ y el sujeto cognoscente, encuentro que no se da exclusivamente a partir de la vista (Cortés, 2017: 23). Como resultado del anterior reconocimiento, diversas etnografías experimentales han puesto mayor énfasis en otros sentidos (oído, gusto, tacto, olfato). En particular ha cobrado relevancia el análisis de paisajes sonoros y de lo que el sonido aporta a la experiencia, haciéndose necesaria la búsqueda de formas de registro, análisis y presentación de la dimensión sonora de la vida social (Andrade, Forero y Montezemolo, 2017; Martín y Fernández, 2017).

Las etnografías experimentales centradas en lo sonoro se proponen ir más allá de los procedimientos tradicionales en etnomusicología, analizando los aportes del sonido a la experiencia y las relaciones entre sonido y contexto, estética, historia e ideología (Andrade, Forero y Montezemolo, 2017). En algunos casos se han propuesto metodologías específicas para alcanzar tales propósitos. Por ejemplo, Martín y Fernández (2017) sugieren, a partir de su experiencia, seleccionar un evento. Realizar escucha participante y grabación *in situ*, apoyándose también en grabaciones hechas en ese evento (o en otros similares) por personas distintas al etnógrafo, luego, llevar a cabo una escucha analítica de los registros⁸ y elaborar un montaje sonoro para presentar a diversas personas mediante entrevistas con el propósito de suscitar memorias, descripciones e interpretaciones a partir de los sonidos escuchados. Por último, elaborar productos de investigación (escritos, auditivos, visuales o diversas combinaciones de éstos) que recogen interpretaciones de distintos actores sobre el evento sonoro en torno al cual se realizó el estudio.⁹

7 Stephen Tyler, uno de los primeros impulsores de la antropología posmoderna y de la etnografía experimental, cuestionaba ya en la década de los ochenta la primacía de la vista en la ciencia y en la antropología occidental (Reynoso, 1996: 46-51).

8 Se requiere análisis cuidadoso de sonidos en primer plano; sonidos adyacentes; sonidos únicos del evento o situación específica y sonidos cotidianos comunes del entorno donde ocurrió el evento; análisis de quién o quiénes emiten sonidos. A partir de esto se establecen categorías entre los elementos que componen el paisaje sonoro y se buscan relaciones entre ellos.

9 Propuestas similares se han impulsado en torno a la exploración y análisis de la dimensión gustativa de la experiencia social.

Las etnografías experimentales caracterizadas a lo largo de este apartado proponen también un entendimiento distinto de los productos de investigación. Lo que en principio eran “diarios de campo” o archivos dinámicos escritos a muchas manos, se convierten paulatinamente en productos de investigación, siempre abiertos, inacabados, concebidos no como repositorios de datos y erudición acumulada, sino como textos multimodales dialógicos, activos, animados, con múltiples niveles, autores y géneros, dirigidos a públicos y comunidades diversas (Marcus, 2013). De ahí se desprende que los autores que impulsan este tipo de etnografía consideren que los archivos de los proyectos etnográficos son, hoy día, más importantes que los textos interpretativos pulidos y acabados (Marcus, 2013). El carácter móvil y transicional de estas producciones, de acuerdo con Jaramillo (2013), hace que queden abiertas y se proyecten hacia el futuro.

El interés por el movimiento, por las transiciones, por las construcciones inacabadas entre los etnógrafos afines a las formas de etnografía experimental descritas en este apartado no sólo se aprecia en sus diarios y en su concepción de los productos de investigación, sino también en las temáticas de estudio que los ocupan y en sus formas de nombrarlas. En las etnografías experimentales a las que me he referido es claro el interés por procesos que se vislumbran como emergentes. De acuerdo con Jaramillo (2013), este interés se manifiesta en el énfasis en estudiar lo que está surgiendo más que lo que ha llegado a ser, en la combinación de escalas de espacio y tiempo (escalas hermafroditas, las llama este autor) y en el extenso uso del prefijo *pos-* aplicado a aquello que estudian (poscolonial, posfeminista, posocialista, poshumano, etcétera).

Al interesarse por lo que se vislumbra, por lo que emerge, por lo que está cobrando fuerza, los etnógrafos experimentales cuestionaron la orientación de la investigación etnográfica previa, de todos los matices teóricos, hacia el pasado y el presente, y con una mirada puesta en el futuro, propusieron objetos de investigación poco ortodoxos. Entre otros novedosos objetos se han interesado por las relaciones que en la vida social se establecen entre agentes humanos y no humanos (tales como cyborgs, robots y poshumanos¹⁰) o por los espacios donde las interac-

10 Poshumanos entendidos como organismos cibernéticos, resultantes de la unión entre organismos y tecnología. Se considera que “Nunca como ahora el ser humano ha tenido la posibilidad tan clara y directa de transformarse a sí mismo en otra persona. Por medio del cambio de sexo, de la cirugía plástica, de la implantación de órganos o prótesis, podemos lograr transformar enteramente nuestro cuerpo...” (Barreto, 2011: 17). El interés en esta temática ha contribuido a la expansión de

ciones virtuales y las que se dan en “el mundo real” se traslapan, problematizando la conceptualización dicotómica de estos ámbitos (Andrade, Forero y Montezemolo, 2017). La atención de la etnografía experimental hacia lo virtual, por un lado, y la creciente presencia e importancia de las tecnologías digitales en el mundo globalizado contemporáneo, por el otro, fueron incentivo para el desarrollo del estilo específico de etnografía que abordo a continuación.

Etnografía virtual

Los términos ciberetnografía, etnografía digital, netetnografía, etnografía mediada, etnografía del ciberespacio, etnografía virtual, etnografía virtualizada, etnografía de la cibercultura, etnografía de/en/a través de los medios, aparecieron y se han difundido en las últimas décadas acompañando la expansión de las tecnologías digitales y la presencia de éstas en el espacio social (Mosquera, 2008).

El hecho mismo de contar con nuevas herramientas que facilitaran el acceso, recogida, análisis y exposición de datos favoreció, en distintos campos del saber, la realización de estudios mediados por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Rocco, 2010). La etnografía no quedó al margen de esta tendencia, pero más allá de esto, la emergencia y difusión global de recursos como el correo electrónico, las páginas web, la mensajería instantánea, las aulas virtuales, los blogs y las diversas redes sociales digitales, entre otros, suscitaron procesos inéditos, dieron pie a nuevas formaciones sociales y ampliaron las posibilidades de comunicación y colaboración exentas de presencialidad física (Ruiz y Aguirre, 2015). La vida cotidiana se transformó en múltiples partes del planeta, las relaciones de los humanos con el entorno se modificaron y se generaron nuevos espacios de producción cultural. Todo ello requería ser comprendido y explicado.

Además, el incremento en la movilidad de personas, ideas, productos e información hizo que la idea de culturas separadas, bien delimitadas, autocontenidas, fuera puesta en cuestión, al igual que las nociones de tiempo, espacio y corporeidad tal y como se concebían clásicamente (Pleše, 2005; Ruiz y Aguirre, 2015). Los etnógrafos se interesaron entonces por tópicos que conectaban áreas variadas y distantes entre sí y, para abordarlos, las nuevas tecnologías de la información y la

estudios en torno al cuerpo (su uso, sus significados, su moldeamiento, su control, su generación a partir de reproducción asistida).

comunicación (TIC) les ofrecieron oportunidades que la etnografía tradicional no podía brindarles. En el estudio de los procesos emergentes conectados con la difusión de las TIC requirieron no sólo de nuevas técnicas de investigación, sino también tuvieron que reformular conceptos, modificar las nociones que tenían acerca del trabajo de campo y, en términos más generales, transformar sus formas de hacer investigación. Fue así que de manera paulatina fue consolidándose el campo de lo que hoy conocemos como etnografía virtual, el cual supone mucho más que simplemente usar medios electrónicos para hacer investigación, de modo que no basta, por ejemplo, con hacer entrevistas en línea u analizar los discursos de un blog para asumir que se está realizando este tipo de etnografía.

Arévalo (2013: 41-42) plantea que el objetivo de la etnografía virtual es conocer y comprender las prácticas sociales que se desarrollan en el ciberespacio y su relación con la vida social fuera de la red. Asume que el ciberespacio no está desconectado de las interacciones que suceden fuera de él, por el contrario, las prácticas de los seres humanos en la red repercuten en las relaciones sociales presenciales y éstas, a su vez, afectan las interacciones que se dan en la virtualidad. En la misma dirección Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003) sostienen que la etnografía virtual busca comprender las formas complejas en que internet se conecta con los entornos físicos que facilitan su acceso, teniendo en cuenta que 1) el medio virtual no es un mero posibilitador de las acciones sociales, sino que en su diseño están inscritas formas de estructurar y entender la sociabilidad y 2) que las tecnologías son producidas, distribuidas, adquiridas, usadas, incorporadas e interpretadas de modos diversos en los contextos particulares (Ardèvol y otros, 2003: 41-42). En términos de Ruiz y Aguirre (2015) y Sören (2017) se trata de observar de primera mano lo que sucede con la interacción y la comunicación entre sujetos dentro de un proceso mediado por la tecnología.

Con una definición que recoge las anteriores, pero que es más abarcadora Daniel Domínguez (2007: 59) sostiene que “la etnografía virtual podría entenderse como una etnografía estructurada en torno a casos concretos dentro y fuera de la red, vinculados entre sí por medio de complejas relaciones mediadas por artefactos tecnológicos, de los que Internet sólo sería uno más de ellos”. Este autor enfatiza que la complejidad del entramado relacional que aborda la etnografía virtual implica a sujetos y a máquinas al mismo tiempo y considera interacciones cuya extensión y rapidez es distinta a la que se da fuera de la virtualidad.

A partir de lo anterior (retomando la propuesta de Budka y Kresmer), Domínguez (2007: 56) agrupa en tres las áreas que competen a la etnografía virtual:

- a) El primer dominio se relaciona con los lugares y sitios donde internet se produce y se usa: “desde laboratorios informáticos y empresas, proveedores de servicios de Internet (ISPs) y centros de diseño de realidad virtual, hasta hogares, escuelas y lugares de trabajo como áreas de recepción y consumo” (Domínguez, 2007: 56).
- b) Otro dominio es el de la “economía política de la cibercultura”, el cual concierne a las dinámicas políticas, económicas y culturales que se ponen en movimiento mediante aquello que circula en la red (p. 56).
- c) El dominio que más se ha extendido está centrado en el uso de las tecnologías de información y comunicación y sus relaciones con formas particulares de organización social, identidades, lenguajes, etcétera.

Teniendo en cuenta esta amplitud de intereses de la etnografía virtual es posible entender por qué el autor sostiene que este tipo de etnografía no trabaja sólo con comunidades virtuales, no busca exclusivamente grupos más o menos homogéneos (con características comunes) estén o no ubicados en contextos espaciales euclidianos, no tiene como único campo de estudio el ciberespacio, los temas que estudia no son sólo los que convocan a las llamadas comunidades virtuales y su método de estudio no consiste simplemente en analizar las comunicaciones en un espacio virtual (Domínguez, 2007: 46). Puntualiza que, ya que tecnología y sociedad no se pueden entender de forma separada, sino que se constituyen mutuamente, entonces una etnografía que sólo se ocupe, o bien de las comunidades virtuales basadas en intereses e interactuando a través de mensajería instantánea, blogs o toda la parafernalia de la Web 2.0, o bien sólo del diseño, producción o características de la tecnología que soporta la interacción social, no sería una etnografía virtual en sentido estricto. En resumen, la etnografía virtual “se centra en los hechos y fenómenos socio-culturales posibilitados por los artefactos tecnológicos en diálogo con los humanos” (Domínguez, 2007: 52). Se interesa sí por lo que sucede en el ciberespacio, pero en relación con procesos complejos que ocurren fuera de éste y que tienen repercusiones, igualmente complejas, en el mundo virtual.

Entre muchos otros temas, la etnografía virtual se ha ocupado de: prácticas, usos y apropiaciones de distintos recursos y dispositivos tecnológicos; cambios en las formas de comunicación; transformaciones en las percepciones del tiempo, el espacio y el yo derivados de la interacción entre lo *online* y lo *offline*; sociabilidades en línea (establecimiento, fortalecimiento, ruptura de relaciones sociales y de comunidades; sentimientos de pertenencia, reglas de comportamiento, resolución de conflictos, entre otros); nuevas formas de control y nuevas resistencias; despliegue de identidades locales y conflictos sociales en el ciberespacio; generación de espacios de libertad (Ardevol y otros, 2003; Sören, 2017; Ruiz y Aguirre, 2015; Suárez-Vergne, 2018; Mosquera, 2008).

En cualquiera de los dominios señalados párrafos atrás y de los temas recién enunciados, el etnógrafo virtual se ocupa de los significados que los actores sociales dan a las relaciones sociales y a las producciones culturales que generan en interacción con las tecnologías. Se interesa en particular por la heterogeneidad cultural que emerge de la interacción entre las tecnologías y los agrupamientos humanos. Al respecto, Daniel Miller (2011: 147) argumenta que todos los productos digitales difundidos por la globalización “están sujetos a procesos de localización y a una apropiación regional distintiva, entonces se convierten en recursos de una nueva forma de diversidad cultural”, cuya heterogeneidad se complejiza al interior de los colectivos que hacen uso de estas tecnologías.¹¹

El abordaje de esta heterogeneidad cultural que ha emergido en vinculación estrecha con el desarrollo de las TIC resulta posible a través de la etnografía virtual [EV en adelante], que tiene algunas características destacadas, entre ellas las siguientes:

- ***En la EV el investigador puede estar en cualquier localización física***, no tiene que estar físicamente en el lugar donde están sus interlocutores, incluso éstos pueden no saber dónde está o quién es él realmente y viceversa. Ambos podrían estar moviéndose (los desplazamientos son comunes en migrantes, grupos artísticos que continuamente hacen giras, activistas de movimientos globales, entre otros colectivos estudiados por la etnografía vir-

11 Daniel Miller (2011) argumenta su postura a partir de un minucioso análisis sobre el uso de Facebook (fb) y sostiene que, si bien éste es un producto cultural que la globalización ha llevado a un sinnúmero de lugares, no hay una cosa homogénea a la que podamos llamar fb, sino que lo que existe son formas particulares de uso y apropiación de ese instrumento digital.

tual, y el movimiento también suele formar parte de las dinámicas académicas en las que se inscribe el trabajo de los investigadores).

Aun cuando aborde sujetos de estudio móviles, el etnógrafo debe tener presente que está tratando con gente real, con problemas e identidades coloreadas por su conexión (más o menos directa) con territorios físicos (Pleše, 2005: 147-149).

- ***El trabajo de campo en la EV no refiere necesariamente a un campo delimitado por marcadores geográficos y temporales.*** Si la etnografía tradicional asociaba el trabajo de campo con pasar un tiempo fuera de casa, alejado de la propia vida cotidiana para ir al encuentro de otros (en sentido regional, étnico, profesional, de clase social o cualquier otro), en la etnografía virtual no hay una separación entre “estar ahí” y “estar aquí”. Como señala Sören (2017) el trabajo de campo realizado en el escritorio propio implica un desplazamiento en otro sentido: ir desde los límites de la etnografía tradicional (con marcadores espacio temporales determinados) hacia un espacio más amplio en el que incluso es posible interactuar con nuestros interlocutores de manera asincrónica (Pleše, 2005) o realizar una inmersión intermitente en el ámbito estudiado (Sören, 2017).

El “campo”, en el caso de la etnografía virtual, más que tener límites de espacio y tiempo rígidamente definidos, está delimitado por marcadores culturales, por prácticas e identidades colectivas, por intereses específicos (a veces en competencia) pero con una lógica en común. Por ejemplo, el campo puede ser un foro virtual que “puede contener mensajes publicados con años de diferencia, así como puede agrupar a usuarios de diferentes procedencias” (Suárez-Vergne, 2018: 6). De manera que, si la etnografía presencial multisituada conectaba ya varios sitios, la etnografía virtual posibilita abrir más el abanico en cuanto al espacio donde se sitúan los sujetos de la investigación (Sören, 2017). No obstante, el trabajo de campo se sigue asumiendo como detallista, permeado por relaciones concretas, intensivas, atravesado por sentimientos, emociones y sorpresas, respetuoso de los códigos de conducta de los interlocutores, apoyado en el dominio del lenguaje y el mundo simbólico de aquellos que protagonizan los procesos bajo estudio (Ruiz y Aguirre, 2015).

- ***La EV se ocupa de fenómenos sumamente dinámicos y fluidos.*** Si la vida social es de por sí dinámica, los fenómenos que ocupan a

la ciberetnografía lo son aún más, ya que el soporte tecnológico sobre el que se asientan es particularmente cambiante e inestable y esta inestabilidad impacta la dinámica social asociada a tal tecnología (Domínguez, 2007). Además, la interacción en las comunidades virtuales puede ser muy fluida y cambiante debido a que las personas entran y salen del canal para estar de manera simultánea en diversos sitios virtuales (Mosquera, 2008; Ardèvol y otros, 2003).

- **La EV demanda del investigador habilidades digitales y problematización de la tecnología en relación con el contexto donde ésta se ha creado y donde es utilizada.** Para servirse de la tecnología en el proceso de investigación, el etnógrafo debe tener conocimientos y habilidades en el manejo de ésta (Sören, 2017), pero, a la vez, requiere poner en marcha el extrañamiento etnográfico, de modo que pueda desnaturalizar procesos que, como usuario digital, hubiera asumido como obvios y universales. Con ello evitará la sobregeneralización (Miller, 2011) y podrá atender a las particularidades que asume la relación de los sujetos con la tecnología en el contexto particular que se esté estudiando.
- **La EV se aparta del enfoque holístico.** La etnografía virtual no pretende abarcar el ciberespacio como un todo (Sören, 2017), sino que más bien usa la inmersión en casos particulares, por un plazo largo y con una aproximación detallada y multifacética, para realizar análisis que sirvan de base a la comparación y a la reflexión más allá de los casos específicos (Domínguez, 2007; Miller, 2011).

El estudio intensivo de casos no implica, sin embargo, que éstos se conciban como aislados, más bien se asume que el ciberespacio tiene muchos estratos, muchas capas y conexiones y que en todos ellos emergen procesos culturales (Domínguez, 2007), por lo que el etnógrafo virtual procura no enfocarse exclusivamente en algún grupo más o menos concreto y homogéneo que interactúa a través de medios digitales, sino aspira a dar cuenta de las conexiones de éste con procesos externos al propio grupo.

- **La EV requiere innovación conceptual.** En la virtualidad, las ideas de corporeidad, espacio y tiempo no existen tal y como se habían concebido tradicionalmente (Mosquera, 2008: 532). De igual modo, las comunidades que emergen en vinculación con la tecnología cibernética no pueden ser pensadas en los mismos

términos que las comunidades previas a la era digital.¹² Por otra parte, el ciberespacio ha transformado la relación entre lo público y lo privado, el ocio y el trabajo, las identidades y alteridades, el individuo y las grandes corporaciones, Incluso la forma en que las personas se miran a sí mismas se ha visto fuertemente impactada por las nuevas tecnologías de la comunicación (Miller, 2011). Todo lo anterior hace necesario que el etnógrafo virtual reformule conceptos a fin de poder nombrar y analizar fenómenos que estaban ausentes durante la época de predominio de la etnografía tradicional.

- **La EV invita al ajuste y creatividad metodológica.** No hay traslado mecánico de la etnografía tradicional a la virtual (Ardèvol y otros, 2003: 72; Suárez-Vergne, 2018: 2). El entendimiento de los procesos y de los diálogos entre actores se complejiza debido a la carencia de las relaciones sensoriales típicas de lo presencial, a que el etnógrafo y su interlocutor no se encuentran en el mismo contexto (Rocco, 2010: 70), a que la observación está condicionada por aspectos técnicos, entre éstos las condiciones de la conexión (Arévalo, 2013: 45).

Por otra parte, diferentes entornos virtuales ofrecen a sus usuarios (y al investigador) posibilidades particulares de interactuar, cada uno condiciona las formas de participación y utiliza su propio lenguaje (incluso hay distintos géneros de escritura en la red), tiene sus propias dinámicas, sus reglas y formas de comunicación, no son un espejo de lo que sucede fuera de la red (Pleše, 2005: 149). Además, en el ciberespacio los ritmos de conversación y participación, la secuencia de turnos y respuestas, los soportes de memoria se alejan de los comunes en la vida presencial cotidiana y el investigador debe adecuarse con creatividad a todo esto (Ardèvol y otros, 2003).

12 Hiernaux considera que varios factores han modificado nuestro concepto de comunidad, pero en especial la transformación misma de nuestros conceptos de espacio y tiempo, y de lengua, en lo cual la tecnología ha tenido un papel decisivo. Las comunidades modernas no necesariamente han compartido una larga historia en común y no requieren estar ancladas a un espacio físico particular, apuestan a la reducción del tiempo y del espacio-distancia mediante sistemas tecnológicos de comunicación. Además, dice el autor, la identidad lingüística fue siempre uno de los pilares en las comunidades tradicionales, pero hoy la forma de comunicarnos se realiza por medio de lenguajes propuestos por la tecnología informática y el inglés cobra cada vez más peso como lengua de comunicación en muchos espacios virtuales (Hiernaux, 2001).

En muchos casos el etnógrafo trabaja con comunidades o grupos vinculados mediante redes tan extensas que es imposible tener una idea de la totalidad de éstas. Es común que se carezca de información sociodemográfica de quienes participan en la comunidad virtual analizada y del universo al que podrían estar representando (Rocco, 2010). Incluso es frecuente que el anonimato de los miembros de alguna colectividad virtual dificulte la comprensión de quiénes son los sujetos fuera del ciberespacio y cómo influyen las diferentes esferas de su vida en su comportamiento en la red. En este sentido, el investigador carece de algunos de los apoyos analíticos con los que comúnmente se cuenta en la etnografía que se realiza cara a cara y esto puede dar lugar a interpretaciones muy alejadas de la realidad (Suárez-Vergne, 2018), por ello se requiere diseñar de manera creativa herramientas que permitan compensar estos vacíos de información.

Por último, aunque muchas comunidades virtuales son a primera vista de acceso sencillo e ilimitado, pueden resultar en la práctica difíciles de estudiar. Tal es, por ejemplo, el caso de las que Suárez-Vergne (2018) denomina “comunidades proscritas”.¹³ Se trata de agrupaciones que en el mundo presencial son muy cerradas, pero que en el entorno virtual, protegidas por el anonimato, comparten mucha información a la que en apariencia el etnógrafo podría tener fácil acceso, ya que no tendría que revelar su identidad como prerequisite para acceder al campo de estudio. Sin embargo, los participantes pueden sentir mucha desconfianza y mantener bajo vigilancia (incluso expulsar) a quien observa sus interacciones sin intervenir o a quien no muestra competencia en el manejo de los códigos del colectivo (Suárez-Vergne, 2018: 3-4). En tales situaciones, como en general sucede con la etnografía, el investigador requerirá de gran creatividad.

Las innovaciones y ajustes, conceptuales y metodológicos, realizados por la etnografía virtual se han traducido en aportes al conocimiento. Entre éstos se reconocen el cuestionamiento de categorizaciones duales que se habían naturalizado en las ciencias sociales, por ejemplo, las que sostenían

13 Como ejemplos de comunidades proscritas Suárez-Vergne (2018) menciona a agrupaciones que aglutinan a practicantes de la autolesión, a promotores de la anorexia o a individuos prosuicidio.

una drástica separación entre real/virtual; verdad/ficción; representación/realidad; tecnología/naturaleza. La etnografía virtual ha contribuido también a destruir mitos populares, mostrando, por ejemplo, que si bien el uso de las nuevas tecnologías posibilita muchas veces la ruptura de relaciones cara-cara, también, con frecuencia, las consolida (Miller, 2011).

Como contribución de la etnografía virtual destaca asimismo el reforzamiento de ideas que, si bien estaban presentes antes del auge de la tecnología digital, cobraron más fuerza al estudiar las interacciones virtuales, me refiero en concreto a que: 1) las personas no sólo tienen un grupo de pertenencia, sino que las situaciones personales están conectadas con diversos colectivos; 2) las acciones (individuales y colectivas) se entienden en el contexto de interrelaciones múltiples; 3) las prácticas sociales no son sólo construcciones humanas, sino que los objetos influyen también en el devenir de las personas (Domínguez, 2007).

Las aportaciones de la etnografía virtual al conocimiento de lo social y de los fenómenos emergentes han contribuido sin duda a la expansión de este estilo etnográfico, pero su difusión se conecta de igual modo con varias ventajas que muchos autores encuentran en este tipo de etnografía (Arévalo, 2013; Rocco, 2010; Mosquera, 2008; Suárez-Vergne, 2018). Dentro de tales ventajas están las siguientes:

- La posibilidad de que la interacción entre el investigador y sus interlocutores sea asincrónica permite al primero mayor flexibilidad para dedicarse a otras tareas.
- La base tecnológica en que se apoya la EV hace posible la ágil interacción con comunidades dispersas, facilitando el enfoque multisituado, a la vez que abre las posibilidades de comparar información, ampliando así la mirada de quien investiga.
- Los cuestionarios *online* agilizan la recogida de datos, y así, en ciertos sectores sociales, ésta puede llevarse a cabo en menor tiempo que en la variante presencial.
- Cuando se realizan entrevistas mediadas por internet, los datos pueden volcarse directamente a procesadores de texto, facilitando el análisis y la exposición de resultados.
- En los casos en los que la relación etnógrafo/interlocutor está mediada por la escritura, los sujetos tienen oportunidad de reflexionar más sus respuestas.
- En varias plataformas tecnológicas puede observarse el afloramiento de discursos distintos a los de las dinámicas presenciales

(y en no pocas ocasiones más espontáneos), debido al anonimato con que ahí operan las interacciones.

Para algunos autores, como Rocco (2010) y Suárez-Vergne (2018) otra ventaja de la EV, cuando involucra observación *online* desarrollada de forma anónima, es que perturba menos el medio que cuando hay presencia física del investigador y permite conocer de primera mano dinámicas desarrolladas por grupos a los que sería inviable observar de manera presencial. Sin embargo, estos mismos autores reconocen que la observación no declarada podría implicar una transgresión de los principios éticos de la investigación, por lo cual antes de usarla se requiere reflexionar sobre los dilemas éticos que plantea.

La observación de interacciones virtuales entre sujetos sin declarar que se les está observando ha recibido críticas de quienes subrayan la necesidad de transparencia entre el investigador y las personas a las que se refiere su investigación (Suárez-Vergne, 2018: 9). Éste no ha sido el único cuestionamiento planteado a algunas de las formas en las que la etnografía virtual se ha realizado, como señalan Ardèvol y otros (2003), también se ha cuestionado que:

- Algunos abordan comunidades de usuarios como si estuvieran cerradas, sin tomar en cuenta aspectos sociales y culturales fuera de la red, llegando a considerar que observan un sistema cultural independiente.
- Hay quienes suponen que lo escrito en archivos virtuales es objetivo, da acceso directo al pensamiento y significaciones de los demás, o bien que hay un alto grado de reflexión de los sujetos en aquello que manifiestan en internet.
- Es común la ausencia de reflexividad acerca de las dimensiones subjetiva e intersubjetiva de las relaciones construidas en el trabajo de campo virtual. No hay vigilancia epistemológica sobre el impacto de emociones, sentimientos, acercamientos, rechazos, complicidades, posicionamientos en las interacciones entre el etnógrafo y aquellos que protagonizan los procesos bajo estudio.
- No siempre se considera la manera en que las interacciones están condicionadas por las características tecnológicas específicas de la plataforma digital usada por los participantes.

Por su parte, Suárez-Vergne (2018: 3) señala que para comprender los códigos sociales de un entorno virtual se requiere invertir meses en la observación, pero no todos los que se asumen como etnógrafos virtuales mantienen una observación suficiente para comprender el sentido profundo de las comunicaciones en una comunidad virtual (Domínguez, 2007: 57).

Con aciertos y errores, aportaciones y lagunas, la etnografía virtual sigue expandiéndose; la experiencia acumulada en este ámbito resultó un gran apoyo durante la pandemia de COVID-19 que inició a fines de 2019 y por un período prolongado ha propiciado la imposibilidad de realizar trabajo de campo presencial en diversas regiones y respecto a múltiples problemas de estudio. Más allá de la situación generada por la crisis sanitaria mundial, en la que las interacciones virtuales se volvieron cotidianas e imprescindibles para distintos sectores poblacionales, los procesos sociales y culturales atravesados por las tecnologías digitales son cada vez más comunes. Por tal motivo, es creciente la necesidad de que los practicantes de la etnografía en distintos campos de estudio hagan suyos los aportes y recomendaciones que al paso de los años ha acumulado la etnografía virtual. No debemos olvidar que hoy día, como apunta Zirióñ:

Para comprender los motivos y las razones por las que las personas [...] se comportan de tal o cual manera, o el sentido y los significados que le confieren a dichas acciones, resulta imprescindible hacer trabajo de campo en entornos digitales, navegar por circuitos y redes digitales para seguir a los actores, rastrear sus vínculos y conexiones, documentar sus prácticas y expresiones a través de internet y las plataformas y medios sociales [2021: 59].

Autoetnografía

Otro estilo etnográfico que ha cobrado fuerza en tiempos recientes es la autoetnografía. De acuerdo con Ellis, Adams y Bochner (2015: 249) “La autoetnografía es un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural” y para ello aplica conjuntamente los principios de la autobiografía y de la etnografía. Blanco, por su parte, la define como una forma de investigación y presentación de resultados que mezcla de modo indisoluble las dimensiones por tradición llamadas objetiva y subjetiva (Blanco, 2012: 57). Utiliza la narración de experien-

cias personales, las historias de primera mano, para analizar contextos más amplios, tratando de mostrar que el punto de vista interno puede ofrecer al lector una comprensión más profunda de las temáticas abordadas que la que proporcionan las descripciones distanciadas y, en apariencia, neutras (Gaitán, 2000).

El término autoetnografía empezó a utilizarse hacia finales de los años setenta del siglo xx y, con más fuerza, desde la década de los ochenta. En sus versiones iniciales se aplicaba de forma exclusiva al estudio de un grupo social que el investigador consideraba como propio, pero después el concepto llegó a abarcar diversos subgéneros de autoetnografía (Blanco, 2012)¹⁴ e incluso ha llegado a plantearse que toda etnografía es, en cierto sentido, una autoetnografía, debido a que “la producción de conocimiento se encuentra en relación con las experiencias y vivencias personales que nos constituyen como sujetos, con las estructuras en las que participamos como actores sociales, y con las acciones que llevamos a cabo en tanto agentes” (Rosaldo cit. en Rodríguez, 2019: 299). Aquí, sin embargo, entenderé la autoetnografía en su concepción más general, como etnografía producida por un observador acerca de su propio medio cultural, en la cual pone en relación las dimensiones personal, social, cultural e histórica (Reed-Danahay en Rodríguez, 2019).

Este estilo etnográfico surgió en el marco de una crisis de confianza en viejas formas de investigación, lo que llevó a plantear la “necesidad de resistir un estilo de investigación colonialista y aséptico que, ingresando en una cultura de forma autoritaria, explotara a sus miembros y luego los dejara, ignorando todo vínculo, para escribir sobre ellos, obteniendo así beneficios económicos y/o profesionales” (Ellis, Adams y Bochner, 2015: 250). Muchos investigadores que cuestionaban las ideas canónicas imperantes en las disciplinas sociales se interesaron así en producir “investigación significativa, accesible y evocativa, basada en la experiencia personal” (Ellis, Adams y Bochner, 2015: 250) que: 1) sensibilizara a los lectores hacia cuestiones que hasta ese momento habían estado silenciadas; 2) utilizara formas de representación generadoras de empatía con aquellas personas y colectivos que se apartan de los estilos de vida hegemónicos; 3) mostrara que “los sentimientos [parte esencial de la experiencia humana en general e investigativa en particular] pueden ser conectados con las categorías teóricas” (Gaitán, 2000: 2).

14 Me referiré a estos subgéneros más adelante.

Los distintos tipos de autoetnografías comparten varios puntos de partida, entre los cuales están:

- Afirmación de la imposibilidad de una postura neutral, impersonal y objetiva por parte del etnógrafo.
- Reconocimiento de que la experiencia personal influye en el proceso de investigación.
- Certidumbre de que la forma en que los demás nos perciben impacta nuestras interpretaciones acerca de aquello que estudiamos.
- Convencimiento de que, en lugar de ocultar la subjetividad y la emocionalidad, hay que reconocer su papel en la investigación.
- Convicción de que las formas convencionales de hacer y pensar la investigación son estrechas y limitantes y que, por tanto, hay que evitar definiciones rígidas de lo que es una investigación significativa y útil (Ellis, Adams y Bochner, 2015: 251-252).

Quien hace investigación autoetnográfica “se pregunta sobre el lugar, la gente y las prácticas que han forjado su propia vida” (Chaves, 2012: 55), denaturaliza muchas cosas en las que no había reparado debido a su familiaridad con ellas, revisa en retrospectiva sus experiencias pasadas, selecciona y profundiza en algunas de éstas, las reflexiona críticamente. De modo que este tipo de labor etnográfica supone para quien la practica

hacer de todo aquello que le rodea un dato de campo, pero a la vez, traer a cuestras todos los sentires del lugar que se sienten en su propia vida, y de los cuales no podrá escaparse así haya terminado formalmente su ejercicio de trabajo, ya que una vez develada la manta que cubre los ojos con la cotidianidad ningún lugar volverá a ser el mismo porque el tinte de la academia lo habrá impregnado todo [Chaves, 2012: 55].

Asimismo, hacer autoetnografía supone que la investigación se convierta en un ejercicio de introspección, en el que quienes la realizan muchas veces se preguntan acerca de su propia participación en lo que han asumido como natural o bien se cuestionan sobre su responsabilidad social y política en los procesos que analizan.

El autoetnógrafo se apoya en su memoria, en sus recuerdos y sus vivencias, pero también realiza entrevistas a personas vinculadas con las situaciones que trata de comprender y consulta variados materiales

tales como informes estadísticos, fotografías, cartas, diarios, revistas, grabaciones o cualquier otra cosa que contribuya a la recuperación de sus recuerdos y a la comprensión del contexto cultural.

Los autoetnógrafos, según sostienen Ellis, Adams y Bochner (2015: 253-254) suelen escribir acerca de sus epifanías, es decir de momentos significativos, experiencias transformadoras con efectos perdurables o crisis en su trayectoria de vida, situaciones en las que se vieron obligados a analizar su vida y después de las cuales ésta ya no pareció ser igual. Pero no tan sólo cuentan su vida, sino que la analizan echando mano de la bibliografía científica y de las herramientas teóricas y metodológicas de que disponen. También toman en cuenta las formas en que otros experimentan situaciones similares, por lo que es común que contrasten su experiencia personal con investigaciones existentes realizadas en otros sitios, con narrativas obtenidas al entrevistar a otras personas o con información derivada del análisis de artefactos culturales relevantes. A veces se organizan talleres de escritura autobiográfica con el acuerdo de tocar algunos temas comunes y los materiales y comentarios así generados sirven de base para la reflexión (Blanco, 2012; Rodríguez, 2019; Ellis, Adams y Bochner, 2015).

Además, como los autoetnógrafos se interesan siempre por los vínculos entre su experiencia personal y las condiciones de su entorno sociocultural, tratan de discernir patrones de experiencia cultural (sentimientos, prácticas, sucesos o historias que se repiten). Para describir estos patrones, suelen utilizar estrategias literarias y formatos propios de la narración (por ejemplo, desarrollo de una trama en la que aparecen personajes). Con mucha frecuencia la narración se hace en primera persona (Blanco, 2012: 56), sin embargo, a veces se recurre a la segunda persona (narrando como testigo ocular), sobre todo cuando se describen experiencias personales demasiado difíciles de contar, o bien se hace uso de la tercera persona para presentar lo que otros hacen y dicen (Ellis, Adams y Bochner, 2015: 255).

Al momento de escribir los resultados de su investigación, algunos autoetnógrafos se inclinan más hacia la faceta personal, mientras otros enfatizan en el contexto cultural o en el propio proceso de investigación (Blanco, 2012), pero de una u otra forma buscan producir textos donde la dimensión estética y emotiva tiene un papel destacado.

En cuanto al tipo de relación que guarda el autoetnógrafo con los procesos culturales examinados pueden darse diversas situaciones:¹⁵

15 Al respecto es importante considerar que la posición del etnógrafo en relación con el grupo puede ser muy variable, como señala Chaves (2012: 53) “No es lo mismo ser de aquí, nacer aquí, pensarse de aquí y ser visto como de aquí”.

- El autor se asume como miembro de algún grupo dominado, pero se representa a sí mismo y a los suyos en los términos del colonizador o del sector socialmente hegemónico, recurriendo al lenguaje y sistema de representaciones de éste.
- El etnógrafo estudia su propio grupo (social, cultural, religioso, académico, residencial, de género o cualquier otro) en los términos de tal colectivo, pero con una mirada reflexiva y crítica.
- El etnógrafo es un *halfie*, un *outsiderwithin*, esto es, una persona que se asume a la vez dentro y fuera del grupo etnografiado. En este caso, cuenta con herramientas para negociar las formas en que investigadores externos y otros actores han representado al grupo y a sus miembros; al describir y narrar recurre a las tradiciones de la disciplina académica y a sus experiencias personales, y suele convertir la investigación en denuncia que busca la transformación de relaciones de poder inequitativas (Rodríguez, 2019: 299-304).
- El etnógrafo no es originario del lugar de su estudio, pero se siente y es reconocido como parte del colectivo estudiado. Su labor puede verse como autoetnografía ya que, como señala Strathern (cit. en Guber, 2019: 37), la “natividad del antropólogo” no depende de dónde nació o cuál es su nacionalidad, sino de su relación con sus interlocutores.

Por otra parte, la diversidad de las autoetnografías se manifiesta en los formatos o productos finales en que se difunden los resultados. Entre otros, Blanco (2012: 56) menciona los siguientes: relatos de ficción, novelas, poesía, narraciones cortas, diálogos, ensayos personales,¹⁶ textos de *performance*, escritura fragmentada y en capas, ensayos fotográficos, textos polivocales y prosa convencional de ciencias sociales.

Ellis, Adams y Bochner (2015: 256-258) reconocen también distintos formatos en las autoetnografías. Al respecto hablan de:

- *Indígenas/nativas*: Escritas por etnógrafos locales, se presentan como alternativas a las etnografías donde investigadores externos se consideran con el derecho y la autoridad para estudiar a otros,

16 El uso de estas variadas formas de presentar los resultados de una investigación etnográfica es agrupado por algunos autores (como Gaitán, 2000: 3) como sociopoética, la cual es descrita como un tipo de escritura que propicia que los lectores se relacionen con el otro no sólo desde el punto de vista teórico, sino también a nivel sensitivo, a la vez que se explicita el punto de vista del autor.

presentándolos por lo general como exóticos. Por el contrario, se considera que el antropólogo nativo está más libre de los estereotipos negativos procedentes del exterior y a la vez, mediante su contacto con el mundo académico, tiene cierta protección contra las idealizaciones internas de la comunidad (Guber, 2011: 36). Se ve como una ventaja que el etnógrafo nativo no necesita aprender la lengua y cultura local, pues ya las domina.

- *Narrativas del encuentro entre el autor y los miembros de algún grupo*, cuando se incorpora la experiencia del autor en el análisis de patrones y procesos culturales.
- *Didácticas/reflexivas con formato de entrevista*, cuando la atención se centra en el entrevistado, pero también se muestran los sentimientos y pensamientos del entrevistador.
- *Reflexivas*: son aquellas donde el etnógrafo, además de estudiar su vida junto con la de otros miembros de su cultura, da cuenta de las transformaciones del investigador durante el trabajo de campo.
- *Multinivel*: utilizan viñetas, reflexividad, múltiples voces e introspección. Tratan de mostrar cómo la recolección de información y el análisis van juntos y la investigación va planteando cada vez nuevas preguntas, esto es, revelan la dimensión procesual de la investigación.
- *Reportes de entrevistas interactivas*: en ellas las relaciones entre participantes y entrevistadores son sólidas y bien establecidas, lo que permite alternar los roles habituales de las entrevistas y abordar en conjunto temas específicos a lo largo de varias sesiones.
- *Comunitarias*: utilizan la experiencia personal de investigadores comunitarios en colaboración para ilustrar cómo una comunidad manifiesta cuestiones sociales/culturales particulares en torno a un tema (por ejemplo, la etnicidad).
- *Narrativas coconstruidas*: basadas en proyectos de investigación coconstruidos a menudo alrededor de una epifanía. Cada persona escribe su experiencia y luego comparte y reacciona ante las historias que los otros escribieron al mismo tiempo. Abordan en colaboración ambigüedades, incertidumbres, contradicciones.
- *Narrativas personales*: son historias de autores que se ven a sí mismos como ejemplar representativo de algún fenómeno y escriben narraciones evocadoras, específicamente centradas en sus vidas personales y su cruce con el contexto cultural; invitan a los lectores a reflexionar sobre sus propias vidas.

De manera global, todas estas formas de autoetnografía han sido objeto de críticas, a veces por ser “demasiado artísticas y no científicas”, otras por ser demasiado científicas y no lo suficientemente artísticas” (insuficientemente estéticas o literarias). Con frecuencia los autores han sido acusados también de no hacer suficiente trabajo de campo, de “mirarse al ombligo, de ser narcisistas y egocéntricos; de usar información sesgada. Los practicantes de la autoetnografía han reaccionado a estas críticas puntualizando que ésta, en tanto método

intenta interrumpir el binario de la ciencia y el arte. Los autoetnógrafos creen que la investigación puede ser rigurosa, teórica y analítica a la vez que emocional, terapéutica, e inclusiva de los fenómenos sociales y personales [...] también valoran la necesidad de escribir y representar la investigación en formas sugerentes, estéticas” [...] En lugar de una preocupación por la exactitud, la meta es producir textos analíticos y accesibles que nos cambien a nosotros mismos y al mundo en que vivimos para mejor [Ellis, Adams y Bochner, 2015: 263-264].

Asimismo, los autoetnógrafos han respondido a las críticas precisando que criterios como veracidad, generalidad, replicabilidad no tienen sentido para juzgar una autoetnografía. Resulta mejor examinar si ayuda a los lectores a comunicarse con otros diferentes de ellos mismos, si ofrece una forma de mejorar la vida de los participantes y lectores o si permite llegar a un público más amplio y diverso al que la investigación tradicional casi nunca llega, para facilitar la comprensión de los procesos culturales estudiados por propios (*insiders*) y ajenos (*outsiders*).

Las autoetnografías también han sido cuestionadas por alejarse de condiciones propicias para cuestionar los supuestos y premisas del investigador. Shah escribe al respecto que si trabajamos con gente similar a nosotros corremos el “riesgo de perpetuar, como en otras disciplinas, nuestras premisas teóricas, que a fin de cuentas sólo prueban sus propios supuestos” (2017: 51), mientras que trabajar con “otros” nos obliga a cuestionar nuestros propios puntos de vista.¹⁷

Por último, quiero señalar que en la revisión crítica de las autoetnografías se han revelado desafíos éticos y consecuencias prácticas particu-

17 Para trabajar con “otros” dice Shah (2017:51) no tenemos que ir a los confines del mundo, podemos encontrar en nuestro propio medio gente muy distinta a nosotros, e incluso los “otros” pueden ser de la comunidad de la que provenimos, y de la que nos hemos distanciado en el curso de la vida.

lares derivadas del hecho de que, al narrar asuntos vinculados con su vida personal, los etnógrafos con frecuencia hablan de amigos, compañeros o familiares cercanos, gente con la que conviven en su cotidianidad, a la que volverán a ver una vez finalizada su investigación. Por eso, cuando se hace autoetnografía “las cuestiones éticas asociadas con la amistad se convierten en una parte importante del proceso y producto de la investigación”¹⁸ (Ellis, Adams y Bochner, 2015: 260). En las autoetnografías el respeto a la privacidad y el anonimato cobran una relevancia distinta a la que ya de por sí tienen en la etnografía tradicional.

Las discrepancias en cuanto a la interpretación de situaciones, personas o prácticas descritas llegaran a tener aquellos “personajes” de la investigación que no son tan cercanos afectivamente al etnógrafo, pueden afectar también la vida personal de aquellos nombrados en sus textos y del etnógrafo mismo, una vez que los resultados de la investigación se difundan.¹⁹ Tales discrepancias y consecuencias no previstas tienen muchas veces como base la ausencia de un diálogo horizontal y una interpretación coconstruida entre el etnógrafo y las personas a quienes sus publicaciones y otros productos de investigación aluden. Resolver esta falta de horizontalidad y equidad en el proceso investigativo ha sido el propósito de ciertas variantes de etnografía colaborativa que abordaré en el siguiente apartado.

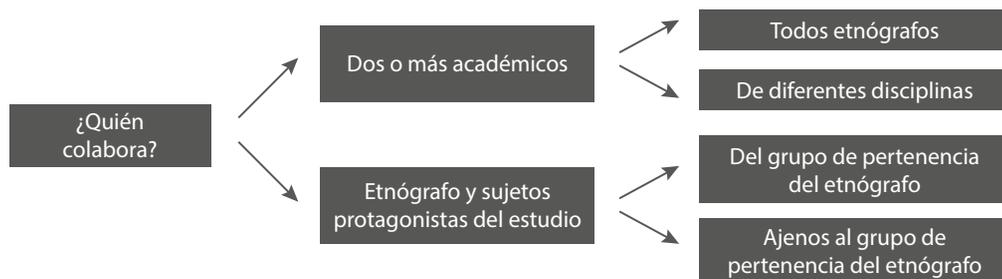
Etnografía colaborativa en condiciones de equidad o etnografía doblemente reflexiva

En la etnografía tradicional era predominante la idea del etnógrafo solitario. Hoy, en cambio, como ha señalado Mariela Rodríguez (2019: 281), todo mundo dice hacer etnografía colaborativa. Coincido con esta aseveración, pero el término colaborar tiene varias maneras de entenderse y, por lo mismo, me parece pertinente preguntar: cuando se habla de etnografía colaborativa ¿quién colabora con quién? ¿en qué y cómo colabora? y ¿cuál es el objetivo o propósito de la colaboración?

18 Hacer una reflexión de fondo de las implicaciones éticas de las autoetnografías rebasa los objetivos de este texto. No obstante, existen publicaciones que pueden servir para profundizar en este tópico, por ejemplo: Wyatt, 2006; Noel, 2016; Guillemin y Gillam, 2004; Ellis, 2007 y 2009.

19 Lo usual es al tener como uno de los propósitos explícitos llegar a lectores ajenos al mundo académico, pero no es excepcional que personas del entorno extraacadémico del investigador accedan a los textos de éste cuando los resultados de la investigación se publiquen.

Esquema 1
Diversas formas de etnografía colaborativa



En relación con la primera pregunta, en principio podemos pensar en: a) colaboraciones entre varios investigadores, todos provenientes del mundo académico; b) cooperación entre el etnógrafo y las personas que protagonizan los procesos bajo estudio, que no cuentan con formación profesional como investigadores y que en su vida ordinaria no realizan labores académicas; éstos a su vez pueden ser o no ser similares al etnógrafo en cuanto a diversos criterios clasificatorios (área residencial, nacionalidad, estrato socioeconómico, identidad étnica, adscripción religiosa, por nombrar algunos) o, en otras palabras, pueden ser individuos respecto a los cuales el etnógrafo podría ubicarse como “nosotros” (del propio grupo de pertenencia) o los “otros”. El esquema 1 refleja las posibilidades aquí enunciadas.

Sin ser dominante, la colaboración etnográfica entre dos o más investigadores ha estado presente desde hace ya muchas décadas, sobre todo en estudios comparativos.²⁰ Hoy este tipo de colaboración se manifiesta también en innumerables artículos etnográficos realizados en coautoría y en proyectos de investigación llevados a cabo por varios académicos, ya sea que provengan todos de la misma disciplina o que integren creativamente la actividad de investigadores de distintos campos académicos.²¹

20 Por ejemplo, es clásica la investigación que dio lugar a *Child training and personality: a cross cultural study* de John Whiting e Irving Child publicado en 1953.

21 Rebase los objetivos de este trabajo detallar los debates en torno a colaboraciones multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias.

En el apartado de etnografía experimental me referí ya a la construcción de redes académicas interesadas en la producción etnográfica colaborativa, que incentivan el apoyo e intercambio entre investigadores situados en diversos puntos geográficos y variadas instituciones. Otro ejemplo de etnografía colaborativa entre académicos alude a campos de conocimiento recientemente reconocidos que conjugan la actividad de dos o más disciplinas para abordar áreas específicas de la realidad, tal sería, por ejemplo, el caso de la bioetnografía, subcampo que, a decir de Palma y Roberts (2018), busca que diferentes mundos científicos (el de ciencias biológicas y de la salud, y el de las ciencias sociales) puedan relacionarse para formar un trabajo colaborativo y simétrico, desde el cual atender a las complejas interrelaciones entre construcciones socioculturales y fenómenos biológicos y, así, plantear preguntas que no podrían formular ni atender por separado ninguno de estos dos campos (Palma y Roberts, 2018).

En cuanto a la colaboración que atañe a las relaciones entre el etnógrafo y los sujetos de estudio, hemos visto ya, en el apartado anterior, que en ciertos tipos de autoetnografía pueden darse procesos de investigación colaborativos que involucran al etnógrafo y a otras personas del grupo al que éste se autoadscribe.²² Pero relaciones de colaboración también pueden darse con “los otros”, con personas que resultan ajenas al investigador. En cualquiera de los dos casos cobran relevancia la segunda y tercera pregunta que habíamos planteado: ¿en qué y cómo colaboran? ¿con qué propósito? Al responder a estos interrogantes estaremos en posibilidad de encontrar situaciones que podríamos calificar como colaborativas sólo si hiciéramos un uso extremadamente laxo del término.

Como bien ha señalado Luis Reygadas, la producción de conocimiento etnográfico implica contacto con otros sujetos, pero en muchas ocasiones se ha subestimado o invisibilizado la contribución de estos “otros” (2014: 93). Otras veces, por el contrario, se ha reconocido la colaboración de los interlocutores, pero tal reconocimiento puede tomar muchas formas y matices, que, a su vez, pueden dar lugar a formas diferentes de entender la colaboración.

22 Recordar que también se pueden hacer autoetnografías no colaborativas en las cuales los interlocutores del investigador únicamente aparecen como personas con las que éste ha platicado, con quienes ha actuado en la vida cotidiana y a quienes ha observado, pero no participan en el diseño, desarrollo y difusión de la investigación y, tampoco, en la interpretación y análisis. Son sólo las “fuentes” de información.

En un extremo, algunos aplicarían el adjetivo *colaborativas* a formas de relación en las que los sujetos aportan información y el etnógrafo les devuelve algo a cambio (favores cotidianos, obsequios, algún servicio, el producto final de investigación). En el otro polo tenemos a quienes sostienen que etnografía colaborativa implica diálogo horizontal, definición conjunta de problemas y metas de investigación, criterios comunes de cointerpretación, coedición de materiales, acción concreta hacia preocupaciones públicas compartidas, articulación y compromiso sostenido (Katzner, 2019: 72-73); en suma, formas de investigación donde los sujetos son incorporados como socios epistémicos (Marcus, 2008: 34). En el medio, podría situarse lo que algunos ven como colaboraciones y otros como manifestación de interacciones verticales y de relaciones inequitativas de poder entre el etnógrafo y sus interlocutores. Por ejemplo, cuando los sujetos participan en el levantamiento de cuestionarios, en el registro de los datos o en cualquier otra tarea realizada como parte de una investigación que les resulta de interés y, a cambio, el etnógrafo ofrece asesoría y guía respecto al asunto en cuestión, pero conservando el monopolio de la interpretación de los datos.

Recordemos, retomando a Reygadas, que a lo largo de la historia ha ido variando la división del trabajo entre el etnógrafo y el sujeto de estudio, así como el valor diferencial que se asigna a sus respectivos saberes y participaciones en la investigación. Por lo general, el antropólogo ha tenido una posición dominante que se manifiesta en diversas modalidades de interacción con los sujetos (Reygadas, 2014: 94). Para poder subrayar más adelante el contraste entre lo que en la actualidad se designa como etnografía colaborativa en condiciones de equidad y otras formas de etnografía sustentadas en relaciones asimétricas entre investigador y sujetos, me detendré en caracterizar algunas variedades de interacción entre ambos que están marcadas por la verticalidad. Para tal fin recuperaré de nuevo las aportaciones de Luis Reygadas, así como las de Eduardo Restrepo.

Restrepo (2018) propone que, a grandes rasgos, pueden distinguirse tres tipos de etnógrafos: el asaltante, el indiferente y el comprometido. Característico del primer tipo es mantener una actitud extractivista: aparece de repente en la vida de las personas y se acerca a ellas con actitud apurada, con el propósito de sacarles lo más pronto posible la información que requiere, nada más le interesa, simplemente va a la búsqueda de datos; un buen día desaparece y sus interlocutores no vuelven a verlo (2018: 116-117).

Por su parte, el etnógrafo indiferente busca responder interrogantes derivados de sus teorías, pero sin mucha conexión con lo que experi-

mentan sus interlocutores; se mantiene ajeno a las demandas sociales y políticas de éstos. Observa “resguardado en una urna de cristal” y evita contaminarse con cualquier tipo de conocimiento pertinente y comprometido. Su propósito es publicar, de preferencia en inglés y en una revista indexada ya que “el conocimiento producido tiene como función ‘adornar’ las hojas de vida de los investigadores, posicionarlos en sus carreras, antes que ser relevantes ante las urgentes problemáticas sociales y políticas” (Restrepo, 2018: 119).

Tanto para el etnógrafo asaltante, como para el indiferente, las precauciones éticas son irrelevantes (Restrepo, 2018: 121). Lo contrario sucede con el etnógrafo comprometido, quien hace reflexiones éticas de su actuar en las diversas etapas de investigación. En el diseño cuida de no formular investigaciones que signifiquen riesgo, perjuicio o afectación negativa para quienes participarán en el estudio, más aún, se propone generar conocimiento que aporte al bienestar de las personas.²³ Durante el trabajo de campo no trata a los interlocutores como “fuentes de datos” o como “medios para lograr fines”, sino que es sensible a los ritmos de las personas, a las situaciones que atraviesan, a sus intereses y potenciales. Se ocupa (sin mentiras o verdades a medias) de que sus anfitriones en campo comprendan cuál es el propósito del estudio, qué se hará durante éste, por qué se hace de esta manera, quién está financiando la investigación, qué implicaciones podría acarrear la investigación para ellos (Restrepo, 2018: 125). En la presentación de sus hallazgos, el etnógrafo comprometido evita divulgar información que pueda dañar a sus interlocutores y busca formas de exposición que permitan a éstos apropiarse de los resultados del estudio (pp. 128-129).

Desde la caracterización de Restrepo, la etnografía colaborativa está más cercana al tercer tipo de etnógrafo, sin embargo, en esta última categoría aún podremos encontrar relaciones no igualitarias entre el investigador y las personas con quienes interactúa en su investigación, pues éstas podrían ser tratadas –y de hecho así ha sucedido muchas veces– como colaboradores de segunda clase, como gente a la que hay que “ayudar”, “salvar”, “desarrollar” o “concientizar”, más que como pares

23 El autor advierte que “las cosas se complican cuando la etnografía se orienta o se realiza entre sectores privilegiados y dominantes, con los cuales el etnógrafo puede tener diferencias políticas sustanciales. Una etnografía de los paramilitares, los grupos racistas de primacía blanca o de consorcios empresariales complejiza esta idea de evitar poner en riesgo los intereses de las personas con las cuales se realiza la etnografía” (Restrepo, 2018: 121).

con los que dialogamos dejándonos interpelar, o como socios en la tarea de construir conocimiento y con los que nos implicamos en una relación equitativa (Reygadas, 2014: 107). En un tono similar Katzer sostiene que no debemos olvidar que la práctica etnográfica implica actitudes y podemos ser indiferentes, atropelladores o tener la actitud de compartir y disfrutar del encuentro con el otro, siendo sensibles y abiertos a lo que de ese encuentro resulte (Katzer, 2019: 60).

Muchas etnografías son bien intencionadas, pero mantienen relaciones no igualitarias entre el investigador y los sujetos, otras ni siquiera toman en cuenta las asimetrías y desigualdades sociales, o consideran que los intereses y demandas de sus interlocutores no les competen. Por ello, resulta de utilidad tener presentes las distintas formas de interacción propiciadas por diversos modelos etnográficos. He intentado sintetizar en las siguientes líneas las características de las relaciones entre el investigador y sus interlocutores en el interior de los modelos de investigación que Reygadas (2014) distingue, incorporando también algunas observaciones de otros autores:

Modelo colonial²⁴

- Los “nativos” proporcionan “datos”, el antropólogo los registra y elabora teorías y conceptos.
- “La relación intersubjetiva es presentada como si fuera la interacción entre un sujeto cognoscente (el antropólogo) y un objeto por conocer (el nativo y su cultura)” (Reygadas, 2014: 95).
- El conocimiento científico es visto como el único tipo de conocimiento que se considera válido.

Modelo de colaboración asimétrica²⁵

- El etnógrafo entrena a un “nativo” y/o a un aprendiz-colaborador de su propio medio en técnicas lingüísticas y etnográficas; el “colaborador” recoge, transcribe, traduce e incluso interpreta información para el etnógrafo, sin que éste reconozca o dé crédito a la participación del primero.
- La colaboración es asimétrica.

24 Común en las corrientes evolucionista, difusionista y estructuralfuncionalista de la antropología.

25 El tipo de investigación etnográfica realizado por Boas es un ejemplo típico de esta forma de relación.

Modelo de antropología militante²⁶

- Por oposición al modelo colonial (que no pocas veces contribuyó al establecimiento de relaciones de dominio entre metrópolis y periferias o entre élites nacionales y sectores dominados), el etnógrafo militante busca crear conocimiento útil para la transformación revolucionaria, comprometido con las luchas de liberación, solidario y militante.
- El trabajo de campo es reconceptualizado como activismo político, se cambia la observación participante por participación observante (Dietz, 2011: 7).
- Sin embargo, el etnógrafo mantiene el control del proceso de investigación y reproduce una relación de verticalidad. Los ‘otros’ siguen siendo vistos como sujetos a los que hay que conducir a una etapa superior, pero de signo contrario a la planteada por el colonialismo (Reygadas, 2014: 98). Se hacen diagnósticos grupales, pero el investigador reproduce las relaciones de colonialidad al actuar como “el que sabe”, “el experto”, el asesor que guía a los demás (Dietz, 2011: 9-11).

Modelo posmoderno²⁷

- Plantea la imposibilidad de conocer objetivamente y cuestiona “la capacidad del antropólogo para conocer otras culturas diferentes a la suya, así como su autoría, su autoridad y su manera de escribir etnografías” (Reygadas, 2014: 99). Sugiere la validez de diversas interpretaciones.²⁸
- Propone la escritura de etnografías dialógicas, polifónicas o que incorporen a miembros del grupo estudiado en el equipo de investigación, de manera que la participación y “las voces” de los otros se hagan explícitas en los productos derivados del estudio (monografías, informes, artículos, etcétera). Sin embargo, “[e]l inves-

26 Surgida junto con los procesos de descolonización posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Las etnografías se escribieron con enfoques marxistas y anticolonialistas. Esta posición ha sido criticada desde la antropología académica por sus riesgos de ideologización y porque el celo revolucionario impide con frecuencia considerar los diferentes puntos de vista, sobre todo los de aquellos distantes al etnógrafo y al grupo estudiado (Shah, 2017: 56-57).

27 Común en muchas de las primeras antropologías experimentales, de las que he hablado en un apartado previo.

28 Al plantear la validez de las diversas interpretaciones, se dificulta el establecimiento de criterios para evaluar distintas etnografías.

tigador conserva el papel de ‘director de orquesta’, que va dando entrada a los diferentes sujetos que participan en la polifonía” (Reygadas, 2014: 100). Es también el investigador quien define los temas, la metodología, las preguntas y los objetivos.

Modelo basado en epistemologías del Sur²⁹

- Con métodos participativos el etnógrafo incorpora conocimientos y saberes no científicos de grupos tradicionalmente oprimidos y explotados, tratando de empoderarlos. En otras palabras, busca difundir conocimientos que con anterioridad estaban silenciados o confinados a los márgenes o que surgen de sectores socialmente subordinados. Esta forma de creación y difusión de conocimiento es vista como un acto político.
- Procura romper con una larga historia de dependencias conceptuales, teóricas y metodológicas hacia cánones y “formas de conocimiento provenientes de lo que Trouillot llama ‘El Atlántico Norte’ (Silva, 2012: 11).³⁰
- Al igual que en los modelos militante y posmoderno, trata de desafiar las concepciones hegemónicas del mundo para poder actuar mejor en éste (Shah, 2017).
- Ya no se parte de que el etnógrafo es el único sujeto cognoscente. Más bien, quienes asumen esta perspectiva “tienden a atribuir una virtud gnoseológica a los saberes producidos por los sujetos subalternos que tienen posiciones políticas rebeldes, mientras atribuyen defectos a aquellos conocimientos producidos por sujetos que ocupan posiciones de poder, como si la orientación ideológico-política, la ubicación en la estructura social o el origen étnico otorgaran *a priori* validez o invalidez desde el punto de vista epistemológico” (Reygadas, 2014: 102).³¹

29 Gran parte de las etnografías producidas en México y América Latina en la actualidad serían representativas de este modelo.

30 Desde la perspectiva de Silva (2012: 10-11) las academias latinoamericanas y de otros países del *Sur* se han visto invadidas por propuestas académicas que se originaron en el Atlántico Norte, pero que no resultan pertinentes para la comprensión las realidades del sur. Por eso –dice– algunos investigadores vienen abriendo brecha entre las selvas de los discursos de moda y las selvas de las realidades que no caben en éstos.

31 En términos de Jaramillo, el movimiento a favor de la investigación “comprometida”, “involucrada”, “colaborativa”, entre otros adjetivos, ha dado lugar algunas veces a formas de investigación facilistas (2013: 19).

Modelo colaborativo en condiciones de equidad

- La colaboración en este modelo implica mucho más que a) participación de varios académicos en la producción de conocimiento, b) inclusión de testimonios o voces “nativas” en los productos de investigación, c) presentación de los textos a los sujetos para que hagan comentarios y sugerencias, d) incorporación a los actores sociales en el equipo de investigación, pero con un estatus diferente, e) uso de técnicas de investigación participativas, f) generación y difusión de conocimientos que sirvan a las luchas de sectores no hegemónicos; g) publicación de textos en coautoría con los miembros del grupo. Ninguna de estas acciones, en sí misma, es suficiente para hablar de colaboración en condiciones de equidad, para lograr esto resulta imprescindible tomar en cuenta la manera en que el etnógrafo trata a las personas durante todo el proceso de investigación, la forma en que valora sus conocimientos, las condiciones (posibilitadoras o limitantes) para el diálogo horizontal y para la inclusión de las perspectivas de los distintos interlocutores en el análisis.

La etnografía colaborativa en condiciones de equidad se plantea como alternativa frente a la etnografía tradicional, la experimental, la militante o cualquier otra que esencialice³² a los sujetos, los exotice o se mantenga distante de ellos (Dietz, 2011). En vez de distancia, plantea acercamiento basado en el reconocimiento de las personas como tales. Sobre el tema, Reygadas sostiene que tratar a las personas como seres humanos es el prerrequisito básico de una etnografía con perspectiva de igualdad; luego especifica:

El compromiso comienza en el trabajo de campo mismo, en la manera en que el etnógrafo trata a las personas con quienes se encuentra. Puede verlas y tratarlas como lo que son, es decir, como personas en contextos históricos específicos, que son iguales en tanto que son seres humanos, más allá e independientemente de cualquier etiqueta, categoría o clasi-

32 Es común que en distintas formas de etnografía se considere a los sujetos protagonistas de los procesos bajo estudio como si fueran homogéneos y compartieran una identidad intrínseca, permanente y monolítica. Es a esto a lo que se denomina esencialización de los sujetos. Por el contrario, la etnografía colaborativa con equidad “evita el monoculturalismo asimilacionista y el multiculturalismo que esencializa” y opta por el reconocimiento del carácter plural, multisituado y contextual de las identidades (Dietz, 2011: 20-21).

ficación. Pero con frecuencia esto no ocurre, se suele verlas y tratarlas de muchas otras maneras no igualitarias: como objetos que se manipula instrumentalmente para obtener información, como entes exóticos a quienes se atribuyen estereotipos, como víctimas a quienes se quiere salvar, como pueblos atrasados a los que se pretende civilizar y desarrollar, como personas engañadas a quienes hay que ilustrar, como sujetos fabricados por las tecnologías del poder a quienes hay que liberar, como héroes revolucionarios a quienes hay que acompañar o seguir, etcétera [Reygadas, 2014: 107].

Con una perspectiva similar, Yerko Castro subraya que “los datos colectados en el terreno no son lo único que importa, sino también la forma y las condiciones en que los hemos obtenido (2021: 44). La etnografía, puntualiza, no es similar al trabajo de mineros extrayendo piedras preciosas lo más rápido posible, sino una interacción que busca conocer un poco más acerca de personas a las que admiramos, escuchamos y tratamos de comprender.

Para construir relaciones igualitarias, la etnografía colaborativa “requiere generar ámbitos propicios para el intercambio [horizontal] de pensamientos, reflexiones, comentarios y sugerencias [...] así también para la revisión social de la información, la evaluación conjunta acerca de las incidencias que pueda tener la investigación en materia de política pública y comunicación de resultados (Katzer, 2019: 68).

Quienes se adhieren al estilo etnográfico que estamos examinando sostienen que la reflexión teórica no es posterior a la etnografía ni es propiedad exclusiva del investigador, sino que la conceptualización es intersubjetiva y requiere que académicos y no académicos se involucren en procesos de teorización compartida (Rodríguez, 2019: 279). La teorización compartida hace imprescindible el diálogo intercultural³³ o diálogo de saberes (como comúnmente se le nombra) para “reflexionar colectivamente sobre los métodos, las técnicas y los posicionamientos epistemológicos, tanto de los académicos como de los indígenas [u

33 Siguiendo a Daniel Matto (2009), considero que la interculturalidad no sólo alude a referentes étnicos o de nacionalidad, sino que es posible que se manifieste en otros factores de referencia. Por eso coincido con Cecilia Cervantes quien precisa que: “la interculturalidad puede darse en términos intergeneracionales, intersexuales, intereducacionales, entre otras formas y niveles de encuentro” (Cervantes, 2006: 33). Asimismo, asumo que la comunicación intercultural requiere equidad y respeto para afrontar, confrontar, discurrir, resolver las diferencias entre los puntos de vista de los interlocutores (Corona Berkin, 2007).

otros sujetos] involucrados en el proceso de investigación (Rodríguez, 2019: 286). Este diálogo sustentado en la escucha atenta y respetuosa entre interlocutores abre la posibilidad de crear vehículos conceptuales que incorporen las etnociencias subalternas y los saberes alternativos (Dietz, 2011: 8).

La etnografía colaborativa en condiciones de equidad hace hincapié en que el verdadero diálogo propicia la redefinición de acercamientos, conceptualizaciones, posturas frente a los procesos investigados, de manera que asume que *emic* y *etic* no son definibles por separado y en sentido absoluto, sino que son aspectos complementarios de una relación dinámica establecida entre actores provenientes de distintos marcos culturales y sociales (Katzner y Chiavazza, 2019: 11).

Con base en todo lo anterior, en este estilo etnográfico no se entiende la colaboración como ayuda, sino como “trabajar juntos en una tarea intelectual [...] [que] implica compromisos mutuos constantes en cada etapa del proceso y [...] la producción de conocimiento en relaciones intersubjetivas que desafían las jerarquías, cuestiona prejuicios positivistas legitimados como verdades científicas y abre la posibilidad de revertir injusticias e inequidades” (Rodríguez, 2019: 287). En este proceso entran en interacción dos reflexividades, la de los sujetos y la del investigador (por eso a la etnografía colaborativa en condiciones de equidad también se le conoce como etnografía doblemente reflexiva), pero el compromiso con los sujetos no significa necesariamente que se dé una total identificación de objetivos, intereses o interpretaciones; más bien se trata de discutir y negociar para llegar a hibridaciones teóricas y prácticas (Dietz, 2011: 13).

En el terreno práctico es común que este tipo de etnografía colaborativa se trace tareas que busquen incidir en la arena pública o desarrollar proyectos de intervención política, pero no en términos de la antropología aplicada clásica (proponiendo intervenciones en forma vertical), sino realizando acciones a partir de un conocimiento colectivo elaborado con anterioridad, que se nutre de experiencias, conversaciones y discusiones con abordajes comprometidos, colaborativos y participativos (Rodríguez, 2019).

Por último, conviene destacar que la etnografía colaborativa en condiciones de equidad considera que “para transformar las estructuras que producen desigualdades no alcanza con el diagnóstico, sino que se requiere de intervenciones y acciones concretas” (Rodríguez, 2019: 311) por eso, procura enlazarse con actores diversos con quienes sea posible

construir un *nosotros* y favorecer proyectos colectivos. Así, suele articularse en redes amplias o circuitos colaborativos (Katzer y Chiavazza, 2019: 11) que incluyen a investigadores, artistas, ambientalistas y cineastas, entre otros activistas provenientes de distintos marcos culturales y sociales, para compartir información, reflexiones y herramientas, dar fuerza a acciones colectivas y entablar relaciones politizadas de colaboración.

A partir de lo anterior llegan a generarse prácticas sociales complejas que resultan de una

combinación *sui generis* de performances académicas [vgr. asistencia a conferencias, congresos, etc.; producción de ponencias, libros y demás] y extraacadémicas [talleres, reuniones de discusión, intervenciones de distinta índole] formales e informales [...] no consiste en comprometerse “con los intereses de grupos organizados, sino en organizar proyectos de intervención política en conjunto con otros activistas que no necesariamente pertenecen al ámbito académico [Rodríguez, 2019: 288].

Una forma particular de etnografía colaborativa que aspira también a generar efectos en la dinámica social es la llamada etnografía de retazos o etnografía como *patchwork*. Ésta surge vinculada con las investigaciones feministas y para describirse a sí misma usa la metáfora de una colcha que ha sido elaborada uniendo pedazos sobrantes de las telas que se han empleado en la confección de diversos productos. Con esta imagen se busca subrayar dos de las características de este tipo de etnografía: 1) está hecha de pedazos (saberes marginales, *saberes otros* que han sido ignorados, despreciados o marginados desde esferas de poder) y 2) sirve para cobijar y arropar, en este caso, para valorar y cuidar lo que ha sido invisibilizado y desvalorizado; entre sus propósitos está el que se apoyen entre sí quienes han permanecido en situaciones de poco reconocimiento y valoración.

Carmen Gregorio (2019: 4) señala al respecto que se busca escribir, narrar, testimoniar y actuar evitando invisibilizar lo que es minoritario, procurando desarrollar la investigación con una actitud de cobijarse mutuamente, de cuidarse, entendiendo por cuidado lo que ayuda a mantener, continuar y reparar “nuestro mundo” y el complejo tejido que sostiene la vida y preserva su diversidad. Por eso, la etnografía de retazos se propone “construir vínculos duraderos y afectivos” (p. 5) y se plantea como “forma de resistencia a prácticas académicas andro-

céntricas, clasistas, sexistas y coloniales arropándonos colectivamente desde espacios epistémicos otros” (p. 3).

Por la atención que pone a cuidarse colectivamente, este estilo etnográfico “se apoya en lo más íntimo y emocional para abordar lo social” (Gregorio, 2019: 7). A la vez, se plantea el entrelazamiento de lo personal y lo profesional, lo teórico y lo metodológico en una forma que renueva métodos y epistemologías para lidiar con preocupaciones íntimas, personales, políticas o materiales (Günel, Varma y Watanabe, 2020).

Quienes practican este estilo etnográfico hablan de una propuesta que no exige un trabajo de largo plazo, dominio del idioma, conocimiento contextual o análisis lento, tal y como lo hace el llamado trabajo de campo tradicional; rechazan también los moldes fijos y las reglas en la representación textual (incluso la prescripción de polifonía o de coautoría). Por el contrario, consideran que la etnografía de parches es una forma de investigación más amable, que amplía lo que es considerado como materiales, herramientas y objetos aceptables de análisis (Günel, Varma y Watanabe 2020: 3-4) y enfatiza en que la observación, la escucha, el registro y la exposición de resultados se lleven a cabo de manera cuidadosa, empática y sensible, con una mayor flexibilidad que se apoye en una reflexividad situada (Gregorio, 2019: 5-7). Por todo lo anterior no son excepcionales en la etnografía de retazos los “protocolos etnográficos diseñados en torno a visitas de campo a corto plazo, utilizando datos fragmentarios pero rigurosos y otras innovaciones que resisten la fijeza, el holismo y la certeza exigidos para publicar” (Günel, Varma y Watanabe, 2020: 3).

En este último sentido, la etnografía de retazos es similar a la *etnografía enfocada* de la que hablan Biskupovic y Brinck (2019), caracterizada como de corta duración e intensa interacción, en la cual la perspectiva de análisis se va construyendo conforme se hace la investigación y el tiempo para la recogida y análisis de datos se aparta de muchas otras variantes de la etnografía, de modo que permite sintonizarse con los contextos de austeridad y las exigencias de publicación continua que hoy dominan en el ámbito académico³⁴ (Günel, Varma y Watanabe, 2020: 4-5).

La etnografía de retazos y otras formas de etnografía colaborativa en condiciones de equidad, como el resto de los estilos etnográficos, han

34 Más adelante hablaré del productivismo que impera hoy día en el mundo académico y de las transformaciones que esto ha propiciado en la etnografía.

recibido críticas y han propiciado autocríticas. En este caso los principales cuestionamientos tienen que ver con las posibilidades de construir relaciones realmente horizontales, con las oportunidades de coteorizar y con los riesgos de no incorporar la perspectiva de todos los actores sociales involucrados en los fenómenos bajo estudio.

Respecto al primer punto Vargas reconoce:

el estándar de una comunicación horizontal con la gente local con la que trabajamos es, en realidad, una utopía que casi nunca es posible alcanzar, o que cuando mucho puede alcanzarse en forma efímera. Esto se debe a que habitamos, en todos los rincones de la tierra, un mundo desigual. Estas desigualdades necesariamente se expresan en la comunicación, por más intersubjetiva que ésta sea [...]

Han sido pocas las veces en las que, para mi gran alegría, me he encontrado en situación horizontal con quienes me reciben, pero esto solamente ha sucedido después de meses y a veces años de contacto sostenido, cuando la amistad ha eliminado las barreras de estatus y diferencias en expectativas, y la fuerza del afecto mutuo ha ecualizado, para casi todos los efectos, mi relación con la otra persona o con el grupo de personas [2015: 165].

En cuanto a las oportunidades de coteorización, Rodríguez señala que, pese a las aspiraciones de los etnógrafos colaborativos, “la posibilidad de coteorizar, de crear vehículos conceptuales que guíen la investigación, sólo ocurre en circunstancias especiales, en las que los involucrados tienen entrenamiento o están familiarizados con la investigación académica” (2019: 287). Por lo anterior, no es excepcional que los participantes académicos tengan mayor influencia que el resto de los colaboradores en el proceso de investigación.

Por otra parte, la colaboración en las etnografías colaborativas es por fuerza selectiva, es con ciertos actores y no con todos los sectores que participan en las situaciones y procesos que se están investigando. Colaborar con algunos actores puede implicar el distanciamiento de otros (Katzner, 2019: 71) y esto puede derivar en representaciones monolíticas que no toman en cuenta la pluralidad de perspectivas. Para algunos autores resulta recomendable valorar la diversidad de puntos de vista, escuchar el mayor número de perspectivas posibles y documentarlas, pues consideran que las etnografías realizadas en diálogo con diversidad de sujetos son muy ricas (Reygadas, 2014: 108).

Apreciaciones sobre el conjunto de los estilos etnográficos

Si tomamos en cuenta las críticas de quienes practican cada estilo etnográfico hacia los estilos rivales no queda sino reconocer que hay distintos caminos para construir saberes etnográficos, que no sólo los investigadores profesionales tienen capacidad de generar conocimientos, que es importante transitar hacia metodologías más horizontales que permitan incorporar diversidad de conocimientos en condiciones más equitativas. Sin embargo, es necesario subrayar que ningún estilo etnográfico puede reclamar superioridad absoluta y, como señala Reygadas “todos podemos producir conocimientos etnográficos valiosos, pero también todos podemos producir etnografías deficientes y cuestionables. Por eso todo conocimiento etnográfico debe estar sujeto a la crítica y vigilancia epistemológica” (2014: 112).

Es importante considerar, como recomienda Reygadas (2014) que hay etnografías más o menos profundas, más o menos críticas, más o menos reflexivas, que reflejan con más o menos cercanía el punto de vista y la experiencia subjetiva de los sujetos involucrados en los procesos bajo estudio:

No hay garantías de verdad o de valor etnográfico: ni ser profesional de la antropología, ni “haber estado ahí”, ni haber hecho trabajo de campo, ni ser miembro de la sociedad o grupo estudiado, ni ocupar una posición subalterna en las relaciones de poder, ni tener una determinada postura ideológico-política [Reygadas, 2014: 114].

Ser innovador, apoyarse en las nuevas tecnologías de la información, ocuparse del propio grupo de pertenencia o propiciar formas de colaboración más justas y equitativas con nuestros interlocutores tampoco nos asegura una mayor comprensión de los procesos que estudiamos, pero la reflexión y el debate continuo de nuestros presupuestos, nuestras estrategias metodológicas, nuestras formas de relación con aquellos con quienes hacemos trabajo “de campo”, nuestras maneras de comunicar los frutos de la investigación con toda seguridad ayudarán a lograr interpretaciones más ricas, mejor argumentadas y más conectadas con las experiencias de nuestros interlocutores en campo.

4. MÁS ALLÁ DE LOS ESTILOS ETNOGRÁFICOS ALGUNOS RASGOS COMUNES

En los dos capítulos precedentes mostré las características de algunos de los estilos que hoy son más utilizados en el campo de la etnografía. La heterogeneidad observada está estrechamente vinculada con la diversidad de posicionamientos epistemológicos y teóricos (cuya revisión queda fuera de los objetivos y alcances de este texto), pero, a pesar de las diferencias entre los variados estilos, ciertos rasgos tienden a repetirse, y dan a la etnografía un cariz propio que la distingue de otras formas de investigación. Entre tales rasgos destacan el énfasis en la interacción con los sujetos por un período prolongado, participando en sus actividades cotidianas, alternando el extrañamiento y el acercamiento; la apertura y flexibilidad para combinar múltiples técnicas, desafiar las propias certezas y dar cabida al punto de vista local; el interés por hacer explícitas interconexiones que se dan entre diversos elementos de la vida social, y la centralidad otorgada a la reflexividad como elemento clave de la investigación.

La importancia de la interacción prolongada
Suelen reconocerse como formas comunes del trabajo de los etnógrafos la observación y la participación en lugares de interacción cotidiana, la asistencia a encuentros significativos del grupo sobre el que versa la investigación, la conversación con sujetos involucrados en los procesos bajo estudio, prestando atención a cómo se construyen y reconstruyen mundos sociales a través de prácticas y narrativas (Johnson, 2021: 11), pues el acceso a la información se da de manera prioritaria participando en las actividades y conversaciones cotidianas de la gente (Martínez, 2005: 3). Todo ello con la intención de penetrar en la complejidad y ensayar formas de ordenar lo que en apariencia podría considerarse incomprensible (Olivos y Cuadriello, 2012: 170), elaborando interpretaciones problematizadas de la acción social (Guber, 2011) en las que pueda reconocerse, al menos en parte, el sentido del comportamiento para los actores, a partir de la consideración de sus actos y de las verbalizaciones sobre sus propósitos, motivos, fines y sentimientos (Guber, 2004: 59).

Con frecuencia se aspira también a estudiar grandes y profundos temas, a resolver interrogantes a través del análisis de experiencias socioculturales concretas y del sentido que a éstas dan sus participantes (Biskupovic y Brinck, 2019). En muchos casos se busca combatir prejuicios para mejorar la convivencia, generar conocimiento sistematizado para los propios grupos, poder decir algo interesante y útil no sólo para quienes se ven afectados por los procesos estudiados, sino también para los poderes encargados de las políticas públicas, para los investigadores de diferentes disciplinas, para los activistas de distintos campos y, en general, para los lectores de las obras producidas (Barabas, 2014; Guber, 2018).

Katzer y Chiavazza (2019: 9) advierten que lograr tal cometido sólo es posible cuando se establece de forma auténtica una relación entre el etnógrafo y los actores implicados en los procesos que se estudian, lo cual implica construir un tipo de interacción que permita el diálogo y la argumentación. Esto no se logra de la noche a la mañana. Entre otras cosas, se requiere construir un lazo de confianza, pues éste es lo que sustenta la investigación y permite su continuidad (Anaya, 2012: 28). Al principio de la investigación no es excepcional que prive la desconfianza, la timidez y los silencios; en cambio, la comunicación profunda y el intercambio real de saberes sólo se dan cuando los lazos de confianza se han consolidado (Katzer, 2019: 62-63).

La comunicación exige, además, el dominio del idioma. Ya sea que el etnógrafo parta desde el desconocimiento absoluto del idioma del grupo o que desconozca la versión local, sectorial o especializada de idiomas que ya domina (Johnson, 2021a), requerirá invertir un tiempo para: a) reconocer categorías del lenguaje que, siendo habituales en su propia vida, pueden violentar las formas culturales de la colectividad con la cual trabaja (Lomnitz, 2014)¹ y b) para tomar conciencia de códigos implícitos en los intercambios comunicativos (ya sea que ocurran éstos en las interacciones cara a cara o en las que ocurren en el ciberespacio). En este sentido, la convivencia por meses y a veces durante años

1 Lo que el etnógrafo pregunta a las personas durante la investigación puede tener un sentido diferente en la jerga local. Por eso es indispensable ser profundamente sensible a los términos y categorías usados y evitados en el contexto del estudio (Lomnitz, 2014) y, con frecuencia, resulta útil (sobre todo en las primeras fases) recurrir a formas de elicitación para que la comunicación fluya (emplear frases tales como “ah, qué interesante”, “ya veo”, “me decías que...”) en vez de hacer preguntas directas.

suele ser la base para comunicarse lo mejor posible con las personas cuando se hace trabajo etnográfico (Vargas y Ayora, 2015: 50).

Además, una interacción que se extienda en el tiempo es indispensable para familiarizarnos con los conceptos de experiencia cercana de aquellos entre quienes realizamos investigación. Según explica Guber, un concepto de experiencia cercana es aquel que una persona, cualquiera en un contexto determinado, podría usar sin esfuerzo, sin mucha conciencia o reflexión para describir lo que ella misma u otros de su entorno ven, sienten, piensan o imaginan y que puede entender con facilidad cuando alguien lo utiliza al hablar. Los conceptos de experiencia cercana, dice la autora, nos dan claves fundamentales para comprender, elaborar y hasta discutir nociones teóricas y para construir teorías menos etnocéntricas (2018a: 54-55).

La interacción prolongada es importante también porque necesitamos aprender a ver y a escuchar. Como señala Katzer:

En el proceso etnográfico se va modelando nuestra sensibilidad, así como nuestras emociones [...]

Se puede mirar y no ver nada, o poco, o mucho; hay un proceso selectivo que va definiendo qué vemos, cómo lo vemos y con qué intensidad. Lo que se ve, escucha y huele [...] requiere de nuevos aprendizajes. Cuando comenzamos a trabajar en el campo no vimos ni escuchamos ni olfateamos muchas cosas [...]

Nuestra sensibilidad se fue transformando y empezamos a sentir, ver, escuchar, oler cosas que antes no. Se activan los sentidos de otra manera. Eso se aprende también etnográficamente [2019: 76].

La misma autora sostiene que sólo con una interacción larga aprendemos a ver las huellas de personas, lugares, cosas, actividades que ya no están físicamente presentes y sin embargo siguen teniendo mucha presencia en lo local a través de recuerdos, miedos, añoranzas, nostalgia. Reconocer estas huellas –asegura– sólo es posible luego de un largo proceso de estar, compartir, sentir, escuchar, aprender con los “nativos” con quienes realizamos investigación (Katzer, 2019: 76). Sólo una inmersión prolongada y profunda en escenarios donde realizamos nuestros estudios permite ver lo que se esconde más allá de la apariencia de los fenómenos (Castro, 2021: 45). Teniendo en cuenta lo anterior, podemos coincidir con Guber en que “no hay conocimiento novedoso, interesante, útil y recíproco si no nos tomamos el tiempo para **aprender a aprender**”

(2018: 75), “para **aprender cómo conocer** a cierto tipo de gente, acerca de cierto tema, en determinadas circunstancias” (Guber, 2019: 21, énfasis mío). Es decir, necesitamos tiempo para aprender a dialogar, conocer y trabajar con nuestros interlocutores.

Asimismo, sin importar el estilo de etnografía que se practique, se recomienda la interacción prolongada con los implicados en aquello que se estudia, porque la información que registramos y que sustenta nuestras argumentaciones es muy sensible al contexto y, a menudo, inestable: los comportamientos y las respuestas a nuestras preguntas suelen cambiar en distintos momentos (Lomnitz, 2014); no se espera que los datos obtenidos en una ocasión sean necesariamente válidos en otros momentos o circunstancias (Martínez, 2005: 9), sino que el reconocimiento del cambio constante es una premisa fundamental (Vargas, 2021). Por eso conviene observar durante largos períodos, contrastar información obtenida en situaciones diversas, analizar y reevaluar de manera continua los datos (Martínez, 2005: 17).² Por otra parte, únicamente después de un período amplio de convivencia con los sujetos podremos captar las tensiones y distancias entre lo que la gente dice y lo que hace, entre las normas verbalizadas y la práctica (Lomnitz, 2014; Shah, 2017), esto lleva con frecuencia a descartar interpretaciones hechas en las primeras fases de interacción con el grupo.

Por último, hay que destacar que la mayoría de los etnógrafos reconoce la necesidad de desarrollar una dinámica de extrañamiento –familiarización a lo largo de la investigación (Flores, en prensa; Frederic, 1998; Guber 2018a; Shah, 2017)–. Es necesario contar con suficiente tiempo para poder desnaturalizar ideas, concepciones, valores y prácticas que nos resultan familiares, pero que dificultan la comprensión de los demás y de nuestros propios grupos de pertenencia; a la vez, ante formas de vida que nos son ajenas, tendemos a exotizarlas, a sobrevalorar algunos rasgos o a subrayar sólo aquellos aspectos que las dis-

2 Incluso en circunstancias en las que resulta difícil la interacción cotidiana con los sujetos se recomienda una inmersión prolongada. Karen Ho (2009) sostiene, por ejemplo, que cuando la observación participante es prácticamente imposible (como en su investigación sobre Wall Steet) es recomendable utilizar redes personales, contactar con gente dispersa, sin restringirse a personas de un mismo lugar y recolectar datos de manera ecléctica, usando variedad de recursos tales como lectura extensiva de periódicos y documentos oficiales, participación en eventos sociales informales fuera de los espacios corporativos, asistencia a conferencias, atención cuidadosa a la cultura popular vinculada al tema. Para ella esto no significa que la “larga inmersión” no siga siendo un elemento básico como herramienta indispensable de la investigación etnográfica (Ho, 2009: 19).

tancian de nosotros, en tales casos la convivencia prolongada ayuda a disminuir estos riesgos.

Así pues, un período relativamente largo de interacción con el grupo es una necesidad metodológica en la investigación etnográfica, y esto, como señala Flores, implica proceso, paciencia, no charla de dos horas con información rápida, pero de dudosa confiabilidad (en prensa: 24). En ausencia de una inmersión amplia y sostenida por un buen tiempo se generan planteamientos superficiales, que se esgrimen sin bases sólidas y sin haber puesto en tela de juicio nuestros etno, logo y sociocentrismos (Guber, 2018: 75). Por desgracia, con el *boom* de la etnografía durante los últimos años, no es excepcional escuchar a alguien decir que realizó investigación etnográfica, cuando sus datos provienen de interacciones someras y de corta duración con los sujetos con quienes desarrolló su trabajo de campo.

Situación distinta suele presentarse en diversas variantes de autoetnografía, etnografía colaborativa y etnografía de retazos. En estos casos la convivencia e interacción prolongadas con la colectividad de la que se habla provienen no de la investigación en sí, sino de la experiencia cotidiana del propio investigador y estas relaciones sostenidas por largo tiempo con el grupo, al margen de la investigación, contribuyen a dar sustento a las interpretaciones construidas sobre los procesos sociales etnográficamente abordados.

Apertura y flexibilidad

Un segundo rasgo que puede encontrarse en los diversos estilos etnográficos es la flexibilidad y la apertura. De acuerdo con Peirano, la actitud etnográfica valora la sorpresa y permite dar paso a reformulaciones y a la permanente recombinación de datos, implica estar “siempre dispuestos a exponernos a lo impredecible, a cuestionar certezas y verdades establecidas y a quedar vulnerables ante nuevas sorpresas” (2021: 41). En la misma dirección, Martínez apunta que es posible que al etnógrafo le interese algo en particular y al indagarlo se guíe en un principio por ideas generales de las áreas problemáticas vinculadas a ello, pero está siempre abierto a lo insospechado e inimaginable, a lo no común, a lo fortuito y desconcertante, por eso los diseños o proyectos de investigación en etnografía no suelen verse como algo acabado, sino como punto de inicio, sabiendo que el problema específico a estudiar y el método particular emergen durante la investigación misma (2005: 7-8). Por lo anterior, la etnografía “ofrece una gran flexibilidad en la incorporación de procedimientos de recolección y análisis de información” (Mora, 2010: 22), lo cual permite

transitar por distintas escalas de tiempo, por diversos sitios, por variados niveles de organización social (Castro, 2021: 44; Shah, 2017: 53).

Durante el período en que convive con los protagonistas de los procesos que estudia, el etnógrafo realiza distintas actividades y procedimientos, recopila grandes cúmulos de información que sirven de base a las interpretaciones, argumentos y tesis que va construyendo y que presentará en los productos parciales y finales de la investigación (Guber, 2018a: 53-54). Emplea técnicas variadas (Flores, en prensa: 6-7) para acceder a información proveniente de múltiples fuentes:³ observaciones y entrevistas, libros, artículos, documentos oficiales, archivos históricos, páginas de internet, grabaciones de audio y video, entre otras (Vargas, 2017; Mora, 2010). También para el registro, el análisis y la textualización de la información recurre a técnicas diversas. Por eso es comúnmente aceptado que la etnografía es multitécnica⁴ y que el uso de una sola técnica, así sea la observación participante, no constituye una aproximación etnográfica, pues “no permite apreciar las distintas dimensiones que están implicadas en los fenómenos socioculturales” (Mora, 2010: 20).

El uso de múltiples técnicas no pretende tan sólo captar más aristas de un mismo problema, sino también cuestionar certezas para dar cabida –lo más que se pueda– al punto de vista local. Para ello las técnicas con poca directividad (como las entrevistas no dirigidas, la recopilación de historias de vida libres, la fotointerpretación en grupo, entre otras) resultan muy útiles, pues hacen posible llegar a “tesoros inesperados”, esto es, permiten considerar información sobre asuntos que nunca hubiéramos pensado que existían o que fueran relevantes y que, sin embargo, revisten gran importancia para aquellas personas con las que interactuamos en “campo”. Así pues, la combinación de múltiples técnicas y, sobre todo, la apertura y la flexibilidad, permiten disminuir cegueras y sorderas sociocéntricas y acercarnos a lo que no imaginábamos ni preveíamos encontrar (Guber, 2018a: 55).

3 Para organizar, condensar y sistematizar los grandes cúmulos de información con los que los etnógrafos trabajan es cada vez más común el uso de programas informáticos y de aparatos de registro sonoro y visual. Algunos autores consideran que el empleo de las nuevas tecnologías de información y comunicación es hoy día prácticamente obligatorio, no sólo para el registro sino también para la interacción con las personas con quienes interactuamos en el trabajo de campo. Vargas y Ayora (2015: 53-54) afirman que junto a la investigación participativa “ahora el uso de esta tecnología se encuentra en el rubro de lo indispensable” en el trabajo etnográfico.

4 Según Mora “La etnografía fue desde sus inicios concebida como una aproximación multitécnica, y en cuya definición no estuvieron presentes las dicotomías contemporáneas que la vinculan a un supuesto paradigma o método cualitativo en contraposición a uno cuantitativo” (2010: 20).

El interés por las interconexiones

Sea que se practique un estilo de etnografía u otro, un tercer elemento común a todos ellos es el interés por las interconexiones e influencias recíprocas entre diferentes grupos, lugares, ámbitos y procesos. La perspectiva etnográfica reconoce la imposibilidad de entender los elementos de la vida social aislados unos de otros, pues lo más significativo por lo general lo encontramos en las interrelaciones entre ellos (Shah, 2017: 52).

Por otra parte, cada vez se insiste más en la necesidad de

tener en cuenta que las expresiones culturales locales están conectadas con expresiones culturales de otras partes del mundo y que las formas hegemónicas de la cultura mundial influyen, junto con las formas culturales del pasado ya sedimentadas como “propias”, en las creaciones y reproducciones culturales locales [Vargas, 2021: 30].

De forma recurrente se asume también que el análisis de las relaciones sociales de la gente “inevitablemente nos lleva a diferentes locaciones físicas, a diversos sitios, obligándonos a analizar desde diferentes escalas y a movernos analíticamente en el tiempo y el espacio (Shah, 2017: 53). Algunos abordan tales interrelaciones en términos de estructuras o sistemas, otros las analizan como patrones y unos más las exploran como redes, pero un estudio etnográfico que no considere múltiples interconexiones resulta casi impensable. Es por eso que puede cuestionarse si en realidad son etnográficas aquellas investigaciones que se asumen como tales por haber recurrido a la observación participante, pero que versan sobre un elemento cultural específico, sin conectarlo con otros del entorno en que se inscribe, examinándolo en un lugar particular, con un grupo claramente delimitado, como si todo ello estuviera aislado y se desarrollara de modo autónomo.

La reflexividad como elemento clave de la investigación

En el capítulo tres expuse cómo los numerosos cuestionamientos a la etnografía tradicional llevaron a evidenciar que resultaban insostenibles las pretensiones de objetividad, neutralidad y verdad de quienes habían estudiado la diversidad cultural emulando los métodos de las ciencias naturales. Cada vez fue cobrando mayor fuerza el reconocimiento de que la subjetividad de los etnógrafos y la de las personas con las que interactúa en sus investigaciones, así como los contextos de

unos y otros y el tipo de relaciones que se entablan entre ellos inciden sustancialmente en la investigación.

Como resultado de lo anterior, ganó consenso la afirmación de que se requiere una actitud reflexiva antes, durante y después del trabajo de campo (Anaya, 2012) para hacer frente a los oscurecimientos provocados por una serie de factores, entre ellos: la ubicación del investigador en el espacio social y en el campo académico, las condiciones sociales imperantes los lugares de investigación (que posibilitan o limitan las posiciones desde las cuales el investigador puede hacerse de información), las reflexividades de la población estudiada, los métodos y procedimientos específicos empleados en el proceso de construcción de conocimiento (Cuestas, Iuliano y Urtasun, 2018: 172). Así pues, el llamado a la reflexividad ganó terreno y hoy día, desde distintos estilos de investigación etnográfica, se asume que la reflexividad debe estar presente y articular las diversas fases del proceso de investigación (desde la elección del tema, hasta la difusión de los resultados), sabiendo que no hay métodos ni técnicas neutrales, aplicables a cualquier contexto y tampoco resulta conveniente el empleo mecánico de “recetas” para la investigación etnográfica (Guber, 2018a: 57).

Desde luego la idea de la reflexión y la vigilancia sobre los diversos elementos involucrados en el proceso de construcción de conocimiento en las disciplinas sociales no es exclusiva de la labor etnográfica, sino que tiene que ver con cuestionamientos epistemológicos más amplios. De acuerdo con Baranger (2018), fue el sociólogo Karl Mannheim (1893-1947) el primero en usar el término *reflexividad* para tratar de explicar las determinaciones sociales del conocimiento y, en su disciplina, el concepto fue después retomado por fenomenólogos, constructivistas y autores que buscaban transformar la sensibilidad y la conciencia de los investigadores, de modo que las referencias a la reflexividad crecieron a gran velocidad en las investigaciones sociológicas.⁵

Algo similar ocurrió en la antropología. Según Cuestas y sus colegas, en esta disciplina la noción de reflexividad se convirtió en un imperativo y se expandió muchísimo durante las últimas décadas, a la par que los enfoques etnográficos experimentaban un importante crecimiento fuera de su campo disciplinar (Cuestas, Iuliano y Urtasun, 2018: 192). Llegó a asumirse de manera casi generalizada que la reflexión sobre

5 De acuerdo con Sociofile, en la década de 1970 había un promedio anual de cuatro resúmenes de artículos con la palabra *reflexividad* y se pasó a una media de más de 35 en los años noventa (información de Gingras citada en Baranger, 2018: 25).

qué estudiar, cómo, dónde y para qué son aspectos indisociables del trabajo etnográfico (Rodríguez, 2019); que la manera como se definen los conceptos usados en la investigación, la forma como se construyen las relaciones etnográficas a lo largo del trabajo de campo, las redes de relaciones que se tejen, las técnicas usadas, las experiencias y perspectivas previas del investigador, todo ello afecta la investigación y debe reflexionarse continuamente (Katzer y Chiavazza, 2019: 12).

Se reconoció asimismo que cuando las personas con quienes los etnógrafos trabajan en campo describen su realidad y platican acerca de ella no sólo la describen, sino que la interpretan y la construyen, ejercen su propia reflexividad, haciendo uso de la capacidad que tienen todos los seres humanos para analizar, describir y crear los mundos en los que participan, por lo cual el análisis de las reflexividades de la población se propuso también como elemento indispensable del quehacer etnográfico (Guber, 2011, 2018 y 2019; Baranger, 2018; Cuestas, Iuliano y Urtasun, 2018).

De manera específica Rosana Guber (2011: 46-47) ha insistido en que al hacer etnografía hay que estar pendientes de tres dimensiones de la reflexividad:

- a. La del investigador en tanto miembro de determinada sociedad y determinado sector de ésta.
- b. La del investigador como académico portador de una particular perspectiva teórica y de *habitus* disciplinares y epistemológicos específicos.
- c. Las reflexividades de la población estudiada.

En cuanto al primer punto es importante cuestionarse cómo, factores tales como la edad, el sexo, el nivel de estudios, la postura religiosa, las condiciones económicas o el lugar habitual de residencia están condicionando e impactando las observaciones en campo, el acceso o exclusión a determinados escenarios importantes para la investigación, las interpretaciones sobre lo que vemos y escuchamos y la forma como lo describimos.

Respecto al segundo punto se recomienda problematizar las “condiciones objetivas de la socialización intelectual de los investigadores, en el marco de las cuales se formulan las preguntas de investigación, se adoptan las perspectivas teóricas, y se establecen los diálogos bibliográficos” (Cuestas, Iuliano y Urtasun, 2018: 175). Se busca evitar, por una parte, el uso acrítico de las teorías o conceptos por el simple hecho de estar de

moda en el mundo académico y, por otra parte, se pretende impedir que se excluyan sin reflexión perspectivas teóricas alternativas. Se recomienda, además, hacer una revisión crítica de los *habitus* de la disciplina a la cual pertenece el investigador y del impacto que una serie de elementos tienen sobre la trayectoria de la investigación, entre éstos la posición de poder tanto de su disciplina y su centro laboral en el interior del campo intelectual, como de él mismo dentro su propia disciplina (Baranger, 2018; Cuestas, Iuliano y Urtasun, 2018; Olivos y Cuadriello, 2012).

En relación con el tercer punto, la reflexividad de los actores sociales involucrados en los procesos que se estén analizando, se subraya la importancia de profundizar en cómo la posición de las personas en el espacio social influye en sus formas de actuar, describir y narrar. Se enfatiza también en tratar de dilucidar cómo interpretan al investigador los miembros del grupo (su presencia, sus acciones, sus discursos) y cuáles son las imágenes y representaciones que tienen sobre el campo de estudio de éste, pues de ello depende en gran medida el tipo de información y colaboración que estén dispuestos a dar y la forma en que la externan.

En particular, al analizar las experiencias de interacción en campo, los malentendidos, desencuentros y tensiones entre el etnógrafo y sus interlocutores pueden evidenciar puntos reveladores de aquello que se está investigando o bien sacar a la luz relaciones sociales que no se habían percibido como presentes en el espacio social estudiado. En palabras de Guber, comentando su propia experiencia, la reflexividad permite “convertir un incidente etnográfico ligado a mi actividad de investigadora en un punto revelador de mi objeto de investigación” (2019: 40).

En todos estos casos la reflexividad implica una revisión continua de cómo se va dando el proceso de construcción de conocimiento; supone construir los datos a la par que se analiza el proceso de generación de éstos y, así, tener presentes las afectaciones mutuas entre investigador y sujetos, las consecuencias éticas de las decisiones tomadas durante la investigación, evitar el etnocentrismo y otros tipos de centrismos, generar interacciones no jerárquicas con nuestros interlocutores (Baranger, 2018; Gregorio, 2019; Cuestas, Iuliano y Urtasun, 2018).

Como he señalado, la reflexividad inicia desde la elección del tema. El primer paso es someter a cuestionamiento las premisas e ideas con las que se inicia la exploración de una temática. Anaya (2012) insiste, además, en la trascendencia de que el etnógrafo se cuestione cuál es la relevancia que el tema de estudio tiene para las personas sobre las cuales versa la investigación y no sólo para él mismo y para su disciplina.

Una vez definido el tema, hay que construir el objeto de estudio. Al respecto Mora señala que la etnografía se distancia del “realismo ingenuo que define un objeto como si fuese una entidad fáctica, cosificable y aprensible directamente de la realidad” (2010: 4) y más bien reconoce que el objeto de investigación surge de los interrogantes, formas de clasificación y organización de la realidad dominantes en la disciplina, del enfoque teórico y de la experiencia propia del investigador. Al reconocer que hay modos diversos de construir y significar la realidad, la reflexividad permite relativizar la experiencia, trascender o disolver la doxa, lo admitido como dado, y cuestionar los sistemas de clasificación que otorgan un sentido de naturalización a lo observado (Mora, 2010).

Al definir el objeto de investigación es necesario problematizar cómo lo estamos construyendo. Para ello se requiere inspeccionar maneras competitivas de hablar de éste, explorar las posibilidades de cada una y, después, hacer elecciones y tomar decisiones sobre el enfoque a seguir. Estas elecciones requieren mucha reflexión, no se trata de aplicar mecánicamente “recetas” sugeridas por los manuales de investigación. Hay que reflexionar sobre el entramado de intereses, relaciones de poder, de asimetrías en que se inscriben las perspectivas en competencia.

Por eso, al revisar el estado del arte, es necesario que el investigador esté pendiente de los silencios y los presupuestos entrelíneas que se encuentran en los textos revisados; que reflexione cómo objetos y explicaciones “deslumbrantes”, de moda en su contexto académico o en su disciplina, pueden estar propiciando que se descarten objetos que, a pesar de su relevancia, son vistos como ilegítimos en ese medio. Se requiere asimismo preguntarse cómo las tramas institucionales y las condiciones de la institución desde la cual se lleva a cabo la investigación están afectando las decisiones tomadas al construir el objeto (Cuestas, Iuliano y Urtasun, 2018). En palabras de Olivos y Cuadriello hay que estar en guardia contra el uso apologético de las perspectivas teóricas en boga que pueden propiciar que no veamos más allá de lo que esa teoría permite (2012: 172-179). De igual manera hay que tener mucho cuidado de no acomodar la realidad a la teoría elegida (Anaya, 2012: 27).

La reflexividad es necesaria también al iniciar y desarrollar el trabajo de campo. Es imprescindible analizar cómo negociamos nuestra entrada y nuestra presencia en los espacios donde realizamos investigación (Benito, 2012), que nos preguntemos en qué roles hemos quedado colocados para desarrollar la interacción con las personas implicadas en el estudio y cuáles son las consecuencias de esto, pues al observar siem-

pre lo hacemos desde condiciones particulares y nuestro horizonte de observación siempre será limitado, lo cual afecta, en todos los casos, lo que percibimos (Mora, 2010: 16).

De igual modo es indispensable considerar cuáles puertas se abren y cuáles se cierran a partir de los acontecimientos iniciales de la inmersión en campo y cómo esto influye en las decisiones que después tomamos en cuanto a con quién hablar, qué tópicos abordar, en qué tono hacerlo, etcétera (Frederic, 1998). Es necesario ser sistemáticos y revisar continuamente tales decisiones; “calibrar bien hasta qué punto la realidad observada es una función de la posición, el estatus y el rol que el investigador ha asumido dentro del grupo y de la perspectiva teórica con la que trabaja” (Martínez, 2005). Por lo anterior, Flores (en prensa), siguiendo a Bourdieu, enfatiza la conveniencia de preguntarnos cuáles son las condiciones en las que se produce nuestra mirada, siempre inserta en un juego de hegemonías y subalternidades. A su vez Mora señala:

Se requiere que el etnógrafo sea capaz de [...] situarse como un observador reflexivo –consciente de sí mismo, de su subjetividad, de la situación que vivencia, de lo que ocurre en su entorno, de lo que produce en el contexto–, que registra, que razona, que sopesa los nuevos antecedentes reunidos, que redirecciona la investigación, que diseña estrategias; en último término implica reconocer quién soy, un sujeto que investiga [2010: 20].

Debemos, sin embargo, cuidar de que la reflexión no nos deje enredados en nuestra propia subjetividad (Cardoso, 2017), en nuestros rasgos y vivencias y en la forma en que éstos inciden en la investigación, concentrándonos en hablar de nosotros mismos más que de los sujetos implicados en los procesos que estudiamos. De hecho, el posmodernismo en etnografía ha recibido muchas críticas relacionadas con esto debido a

la forma de “reflexividad” representada por esa especie de observación autofascinatoria de los sentimientos del observador que se ha puesto de moda entre los antropólogos norteamericanos [...] quienes, habiendo agotado aparentemente los encantos del trabajo de campo, se han puesto a hablar de ellos mismos en lugar de hablar de sus objetos de investigación [Bourdieu cit. en Baranger, 2018: 28].

Si bien “la reflexividad es la vuelta del sujeto sobre el proceso de conocimiento y, por ende, sobre sí mismo” (Baranger, 2018: 31), también

–como plantea Guber– la reflexión sobre los incidentes y situaciones experimentadas en campo es nuclear para entender otras formas de vivir y de pensar, para conocer a nuestros interlocutores y para aprender a comunicarnos con ellos, ya que:

las investigaciones sociales están repletas de “malentendidos”, “pasos en falso” y “metidas de pata” [...] sólo es posible continuar la investigación con personas si ellas nos lo permiten, y si ambas partes trabajamos para superar los malentendidos, haciendo las debidas aclaraciones y apostando a continuar [Guber, 2019: 42].

Adicionalmente, es importante que nos cuestionemos acerca de cómo el tipo de instrumento o técnica de investigación del que provienen nuestros datos ha influido en el tipo de relación construida con nuestros interlocutores y en las características de la información obtenida. Como señala Barenger (2018: 40) el instrumento de análisis debe ser analizado, no usado sin más.

En el momento de registrar las observaciones y de elaborar los productos de investigación requerimos de nuevo de la reflexividad y ser conscientes de que, al describir y narrar, no hacemos un retrato fiel de las situaciones que observamos o de lo que nos dijeron en campo, más bien elaboramos representaciones que, al difundirse, pueden contribuir a generar o reproducir asimetrías sociales, estereotipos, prejuicios o miradas superficiales de las personas, los lugares, los procesos de los cuales hablamos en nuestros textos.

La transcripción textual de entrevistas o la revisión de notas de campo cotejándolas con grabaciones en video de las situaciones y eventos observados no evita la distancia entre las conversaciones que sostuvimos o los sucesos que presenciamos y lo reportado por nosotros y, por ende, no nos exime de reflexionar acerca de nuestra interpretación. Como he insistido, el significado de lo dicho o de lo sucedido no se genera de manera mecánica por las palabras pronunciadas o por las acciones realizadas (volveré sobre ello al revisar algunas técnicas de trabajo etnográfico con niños). Así pues, la reflexividad es central incluso cuando reproducimos de modo textual las entrevistas realizadas o cuando nos apoyamos en el registro audiovisual de eventos para construir nuestros textos.

Por otra parte, como bien señala Parrini (2021), hay un intervalo entre la observación participativa y la escritura interpretativa, entre el campo

vivido y el recordado o imaginado,⁶ durante ese lapso los hechos no se sostienen sólo en las notas de campo, sino que se dan asociaciones múltiples y se establece un ajuste entre pluralidad de tiempos: los tiempos del trabajo de campo y los de la propia historia personal del etnógrafo. Se trata de “un instante que cuestiona la demarcación entre la producción racional de saberes y las implicaciones subjetivas, corporales y afectivas que se suscitan en los/as etnógrafos/as, a partir de las vidas y los mundos que investigan” (p. 84). En esa frontera tensa entre el campo y la escritura, dice el autor, la memoria y el relato se organizan de manera compleja y oscilante. Al establecerse conexiones inesperadas entre el trabajo de campo y la historia propia se evocan otros lugares, otros tiempos, otros contextos que han marcado la trayectoria personal. La reflexividad permite, entonces, reconocer el compromiso del etnógrafo con personas, con luchas o causas, con procesos políticos y sociales, que se hacen presentes en la descripción y análisis de las observaciones de campo.⁷

Por último, una vez que hemos difundido los resultados de nuestras interpretaciones, es importante considerar las reacciones de quienes fueron nuestros interlocutores directos y las objeciones de los colectivos a los que aluden nuestras aseveraciones. Reflexionar sobre ellas puede conducirnos a generar o rectificar conocimientos y, sobre todo, a cuestionar nuestro proceder durante la investigación, a formular recomendaciones metodológicas y a hacer advertencias sobre “tensiones éticas irresueltas y probablemente irresolubles inherentes a nuestro trabajo [la labor etnográfica]” (Noel, 2016: 124). En síntesis, una buena etnografía requiere, como he insistido, una reflexividad que se extiende a lo largo de toda la investigación y que toma formas diversas en las distintas labores que componen el proceso investigativo; de ello me ocupó en el siguiente capítulo.

6 Parrini (2021) llama a ese intervalo *posetnografía*.

7 Parrini (2021) reconoce, por ejemplo, que las huidas y exilios que había vivido la familia de su madre estaban presentes de algún modo en su descripción y análisis de las observaciones que realizó en un refugio para migrantes centroamericanos, de forma tal que en él se suscitaba una “atencionalidad política y afectiva de largo alcance” que establecía correspondencias con otras existencias.

5. MIRAR, ESCUCHAR Y ESCRIBIR: TAREAS ESENCIALES DE LA LABOR ETNOGRÁFICA

Hace ya veinticinco años uno de los grandes pensadores de la antropología latinoamericana, Roberto Cardoso de Oliveira (1996), tituló a uno de sus ensayos “El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar y escribir”, en el que reflexionaba sobre la trascendencia y peculiaridades de estas tres actividades para la producción de conocimiento antropológico. A mi parecer gran parte de las consideraciones ahí expuestas mantienen su vigencia, no sólo para quien hace investigación en antropología, sino también para quien pretende construir conocimiento en otros ámbitos teniendo como base el trabajo de campo etnográfico,¹ en especial, la interacción cercana y prolongada con los sujetos sociales implicados en los procesos bajo estudio.

Entre otras cosas, Cardoso (1996) insistía en la importancia de evitar la mirada y la escucha ingenuas, siendo conscientes de la forma en que las lecturas teóricas, la documentación histórica consultada, el contacto con otras etnografías, los debates presenciados en el interior de la disciplina y las experiencias y posicionamientos personales, ayudan a seleccionar datos relevantes, pero, a la vez, filtran lo que vemos y oímos, por lo que siempre la observación y la escucha están prefiguradas. Señalaba también que una mirada y una escucha constantemente *atentas y reflexivas* son como dos muletas que dan soporte y ayudan a prevenir potenciales caídas en la investigación, sobre todo cuando la observación se realiza con empatía desde papeles asimilables y aceptados por el grupo y cuando la escucha no se da en un “campo ilusorio de interacción”, sino

1 Señalé ya en el primer capítulo que discrepo de autores como Ingold (2017) que piensan que la etnografía se circunscribe a la escritura y que, en cambio, comparto la perspectiva de quienes juzgan que, si bien la escritura tiene un papel central para la etnografía, ésta está conformada por todo el proceso de investigación que finalmente se materializa en la elaboración de textos (Biskupovic y Brinck, 2019; Katzer, 2019; Castro, 2021). Pese a sus variantes (estilos etnográficos), la etnografía como proceso tiene algunas constantes (las que señalé en el capítulo anterior y las que presentaré en éste). Las distintas formas de escritura etnográfica, por tanto, “llevan la marca” de algunos rasgos recurrentes en el proceso de investigar.

en condiciones auténticamente dialógicas. Por eso, añadía el autor, hay que saber mirar y saber escuchar. Estas dos acciones –aseguraba– son ya actos cognitivos, pero escribir, textualizar lo visto y oído en el trabajo de campo tiene, según Cardoso, la más alta función en la construcción de conocimiento. Inspirada en la propuesta de Cardoso, me detendré en exponer algunas de las particularidades que etnógrafos con experiencia han reconocido en el ver, oír y escribir de quienes practican alguna variante de investigación etnográfica.

Mirar y escuchar

La investigación etnográfica, como cualquier tipo de investigación, necesita de la observación. Observar, dice Sabino (1996: 25), “es mirar y estudiar algo detenidamente, concentrando nuestra atención en aquello que nos proponemos conocer.” La observación

incluye a todos los sentidos y se dirige a las características y al comportamiento de los objetos como parte de un problema de investigación definido: observar sistemáticamente es recoger datos de un modo organizado y regular para encontrar respuestas a lo que no sabemos, pero deseamos conocer... Cuando así se procede se “descubren cosas” que de otro modo no podrían percibirse [Sabino, 1996: 26].

En el mismo sentido, Merlano (2012: 18) señala que detectar y describir lo observado exige la mayor participación posible de los sentidos y Peirano (2021) asegura que acontecimientos, palabras, textos, aromas, sabores, todo lo que afecta nuestros sentidos, no son sólo datos recolectados, sino “hechos etnográficos”, fuente de cuestionamientos, de intriga, de extrañamiento que nos lleva a reflexionar y a conectarnos de manera inmediata con otras situaciones semejantes (o incluso opuestas) que conocemos o vivimos” (2021: 34).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante subrayar que mirar y escuchar (como oler, palpar y degustar) son parte de la observación² y que, al observar, no nos limitamos a registrar pasivamente “hechos” o estímulos del mundo externo; toda percepción es procesada por nuestro intelecto, que separa elementos y luego vuelve a reunir algunos de ellos (dejando de lado otros), los organiza a partir de nuestra herencia

2 En el apartado relativo a etnografía experimental hablé de innovadores trabajos (como el de Merlano, 2012) que colocan al gusto o al olfato en el centro de la investigación.

cultural, nuestras experiencias previas, de los sentimientos que evocan o despiertan, y –en el caso de la investigación académica– de nuestros marcos teóricos. Popper insistía en que la creencia de que podemos comenzar con observaciones puras es absurda. La observación, agregaba este autor, es selectiva: necesita un objeto elegido y la descripción de este objeto requiere contar previamente con un lenguaje; éste, por su parte, presupone encontrar semejanzas y clasificar. Encontrar semejanzas y clasificar presupone a su vez puntos de vista que existen antes de la observación (Popper, 1991: 73).

Así pues, como iniciamos la observación con ciertas predisposiciones, no recolectando datos puros o libres de contaminación, requerimos traer a la conciencia y reflexionar los presupuestos y puntos de vista que están condicionando nuestras observaciones, aun cuando nunca podremos tenerlos presentes en su totalidad. Además, podemos extraviarnos entre la gran cantidad de información percibida (vista, oída, palpada, etcétera) así que, necesitamos definir algunos criterios que nos orienten para abstraer, para saber cuáles datos son significativos al observar y cuáles no y cómo se relacionan unos con otros.

En cualquier disciplina académica la teoría tiene un papel trascendente en guiar las observaciones y la etnografía también precisa de apoyarse en formulaciones teóricas. Diversos autores (Guber, 2018a; Peralta, 2009; Vargas, 2015; Peirano, 2021) coinciden en que para hacer etnografía es menester previamente leer teoría y revisar monografías que ejemplifiquen la aplicación de diversas teorías. Esta labor contribuirá –entre otras cosas– a retar nuestras nociones de sentido común, a ampliar nuestro “campo de visión” (al develar relaciones entre diversos ámbitos de la vida), a enfocarnos en ciertos aspectos, a abrir nuestra mirada a las múltiples posibilidades desde las cuales pueden verse las cosas y los sucesos, nos proporcionará categorías para clasificar y nombrar, nos sugerirá nuevas preguntas y cursos de acción para buscar respuestas; nos ayudará a entender diversas posiciones que se han sostenido alrededor de un mismo tema.³

Pero la investigación etnográfica no sólo utiliza la teoría, sino también –y de manera fundamental– para guiar sus observaciones recurre

3 En particular, leer monografías construidas con distintos enfoques teóricos, nos permitirá hacer contrastes y develar dimensiones inesperadas en aquello que observamos (Peirano, 2021) y entrar en contacto con las maneras en las que otras personas han descrito y analizado los temas que nos interesan (Vargas, 2015). Nos darán ocasión de conversar, contraponer, reconsiderar o debatir con otros enfoques.

a orientaciones que provienen de los sujetos sociales implicados en la investigación y con quienes se interactúa durante el trabajo de campo. De modo paradójico, para poder acceder a estas orientaciones y poder usarlas como guía de la escucha y la mirada, se necesita también aprender a ver y oír de manera poco guiada, poco controlada, sumamente abierta, flexible, inserta en el flujo de las actividades diarias de los otros, sensible a sus concepciones y reacciones anímicas; se trata de poner atención empática a lo que la gente hace y dice en sus actividades cotidianas, a eventos de pequeña escala que en apariencia son insignificantes o bien a los detalles minuciosos de los grandes eventos, contemplándolos de manera interesada, no indiferente o inquisidora (Ameigeiras, 2006: 119-120), todo ello con la intención de aprender cuándo preguntar y cuándo no hacerlo, en qué términos y cómo dirigirnos a la población local y, a la vez, descubrir qué es lo esencial de observar desde la perspectiva de los propios sujetos.

Por lo antes dicho es que más que simplemente ver y oír se trata de aprender a mirar y escuchar, esto es, estar muy atento, viendo lo que pasa, escuchando lo que dicen o conversan las personas, recogiendo todo tipo de datos para vislumbrar temas y perspectivas que ni siquiera habíamos contemplado (Peralta, 2009: 37).

En este proceso conviene estar pendiente de las clasificaciones y explicaciones locales, de las variaciones situacionales en el comportamiento de las personas (Peralta, 2009; Cardoso, 1996), observar las reacciones corporales y afectivas de la gente⁴ (Zirión, 2021: 55), fijarse en las respuestas y tensiones que suscita la presencia del investigador (Guber, 2019), considerar lo presente-ausente, es decir, atender al rastro, a las huellas de aquellas cosas que en sentido estricto ya no están presentes, pero que siguen repercutiendo en lo que pasa hoy y por ello siguen teniendo mucha presencia (Katzner, 2019: 78-79). Este tipo de observación es fundamental para hacer contrapeso al sesgo derivado de las orientaciones teóricas que nos guían, que si bien, como he señalado, son fundamentales para definir qué observar, también inhiben el ver y oír cosas trascendentes desde el punto de vista local.

Resumiendo lo hasta aquí dicho: la observación en la labor etnográfica como en todo proceso de investigación requiere de algún tipo de orientación, en este caso la guía proviene de: a) la teoría, tomada siempre con cautela y reconociendo el sesgo que introduce al empujarnos

4 Estas reacciones siempre responden a pautas culturales.

hacia ciertas preguntas e interpretaciones y predisponernos a la búsqueda de ciertas respuestas; b) las pistas e indicaciones que nos brindan los sujetos en el trabajo de campo, a las que accederemos únicamente si propiciamos relaciones cercanas y dialógicas y nos mantenemos abiertos a los puntos de vista de locales. Dada la combinación de estos dos elementos, Parreiras asegura que “nuestra mirada se sitúa entre lo íntimo y lo teórico” (2020: 3).⁵

Para lograr la cercanía necesaria con los sujetos de estudio y aproximar nuestro horizonte de mirada al suyo, encontrando ángulos alternos para observar y entender el mundo, es importante no sólo la convivencia prolongada con la población a la que refiere el estudio (de lo cual hablé en el capítulo anterior), sino la **participación intensa** en sus actividades cotidianas. De ahí la relevancia que la observación participante tiene para la etnografía.

Acoplarse y observar atentamente

La observación participante no es una práctica simple (Valladares, 2007: 154) ya que implica responder y acoplarse a los movimientos de otros, construir conocimiento compartiendo la vida con los demás y prestando atención a lo que sucede, se trata de observar, pero a la vez participar en los escenarios sociales en los cuales tratamos de responder a preguntas que consideramos importantes (Castro, 2021: 45), mediante un “involucramiento directo, práctico y sensual con los entornos que nos rodean” (Ingold, 2017: 149).

La observación participante no se reduce, pues, a una participación ocasional en las actividades que tienen lugar ahí donde realizamos investigación, sino que busca lograr una coparticipación enmarañándose en las redes sociales y circuitos de comunicación de aquellos entre los cuales la investigación tiene lugar (Velasco, 2004).⁶ Es una actividad desafiante, ya que lograr acoplarnos con los demás, supone dejarnos llevar, avanzar adaptándonos a las circunstancias y contingencias, sin saber

5 Lo mismo podemos decir de nuestra escucha o de nuestras observaciones provenientes de los demás sentidos.

6 Por desgracia, no es excepcional escuchar a algún investigador decir que realizó observación participante simplemente porque un día fue a la milpa con un campesino, estuvo dentro de un salón de clase observando y participando en las actividades, intervino en un par de reuniones de alguna agrupación, ayudó en la preparación de comida durante un evento, etcétera. En todos estos casos no se da una inmersión profunda en las actividades del grupo, ni el investigador adquiere un rol en éste.

con exactitud a cuál puerto arribaremos. De acuerdo con Shah (2017) la observación participante requiere una **inmersión profunda en la vida de otras personas**, para encontrar una manera de “nadar con ellas”:⁷

Requiere compromiso, resistencia, improvisación constante, humildad, sociabilidad y la capacidad de entregarse a los demás y por ellos. También implica la capacidad de recuperarse y estar preparado para repensar, desde esta posición, todo lo que uno cree saber. Y luego se necesita nadar de regreso a la orilla y estar preparado para que esta orilla casi siempre sea diferente de la orilla donde se comenzó [Shah, 2017: 53, traducción mía].

Por su parte, Ingold (2017) sostiene que la observación participante es una práctica de exposición, de exponernos nosotros mismos, de seguir a los otros adonde vayan y “cumplir sus órdenes, sin importar lo que esto implique y adónde pueda llevar.”⁸ Esto puede ser desconcertante e implica un riesgo existencial considerable” (Ingold, 2017: 151) que, además, nos coloca frente a muchos dilemas éticos y prácticos. En muchos sentidos este tipo de observación es como la vida misma, llena de retos e imprevistos; es similar a la que realizan los niños cuando, ocupados en sus propios juegos y actividades, participan a la vez en lo que sucede en su entorno y, atentos a todo lo que acontece alrededor, formulan preguntas y van adquiriendo conocimientos por el hecho mismo de compartir la vida con otros prestando atención, y no porque hayan diseñado un plan con arreglo a fines.

En este sentido, la observación participante más que un método con pasos preestablecidos es una manera de participar: **participar poniendo atención**, haciendo uso de nuestras capacidades de percepción y análisis y, por esa razón, un modo de aprender y de conocer (Parrini, 2021; Shah,

7 Cuando la investigación se realiza fuera del mundo al que el investigador pertenece no se convierte nunca en uno del grupo, ni las personas esperan que lo sea (Valladares, 2007). Lo que se pretende es tan sólo acoplar prácticas con las del grupo.

8 Debo enfatizar que para Ingold la exposición participante y la etnografía son por completo diferentes en la medida en que una es una práctica de acoplamiento a otros compartiendo la vida con ellos y la otra una práctica de escritura. He señalado antes que no comparto esta distinción. Considero que la escritura etnográfica justamente tiene como sello distintivo el que gran parte de sus materiales provienen de esa forma de generación de conocimiento a la que llamamos observación participante y, por otro lado, hacer investigación fuertemente apoyada en la observación participante establece límites a las formas de escritura que pueden usarse para exponer resultados de investigación, por tanto, a mi parecer, etnografía y observación participante están íntimamente ligadas y no pueden verse como cosas ajenas una a la otra. No obstante mis discrepancias con Ingold en el punto anterior, comparto con él sus señalamientos en torno a la observación participante.

2017; Ingold, 2017). Al participar de manera atenta, acoplándonos a las prácticas de los demás, se generan espacios para la escucha muy distintos de los que propician las entrevistas estructuradas planeadas desde el escritorio del investigador.

Durante la participación en la cotidianidad de aquellos cuyas vidas buscamos entender nos surgen dudas que, al ser formuladas y compartidas con quienes interactuamos en el trabajo de campo dan lugar a conversaciones. Oímos también comentarios y diálogos que tienen lugar de forma espontánea entre las personas, acompañando su diario vivir. Así entramos en contacto con las explicaciones, interpretaciones, recuerdos, aspiraciones, expresiones de emociones y excusas que tienen lugar mientras la gente realiza sus actividades y a las que con muy alta probabilidad no habríamos podido acceder desde entrevistas formales y preestructuradas.

En las charlas y conversaciones que acompañan la acción, las personas dan cuenta de lo que perciben, sienten, piensan y consideran significativo acerca de sí mismas y del mundo que las rodea (Montes, 2012: 42), a la vez que remiten a esquemas sociales de sentido que establecen qué estímulos son relevantes, qué cosas se consideran gratas en ese contexto cultural y cuáles producen rechazo, cuáles son las valoraciones asociadas a lo acontecido (Montes, 2012: 46). También activan los conceptos de experiencia cercana.⁹ En tales situaciones accedemos, pues, a elementos que nos generan la posibilidad de entablar verdaderos diálogos.

De acuerdo con Cardoso (1996: 20), para que haya una genuina relación dialógica es imprescindible abandonar el proceder de la entrevista tradicional que

empobrece profundamente el acto cognitivo: las preguntas, formuladas en busca de respuestas concretas junto a la autoridad de quien las formula (con o sin autoritarismo), crean un campo de interacción ilusorio. En sentido estricto, no hay una verdadera interacción entre el nativo y el investigador, porque al utilizar al nativo como informante, el etnólogo no crea las condiciones para un “diálogo” efectivo. La relación no es dialógica.

Por el contrario, cuando lo tratamos con equidad, como interlocutor legítimo, puede (y debe) tener lugar un nuevo tipo de relación que

9 Me referí a los conceptos de experiencia cercana al abordar la importancia de la interacción prolongada con los sujetos que protagonizan los procesos que estudiamos.

permite que horizontes semánticos ajenos e incluso contradictorios (el del investigador y el de los sujetos) se abran uno al otro generando un espacio semántico compartido y un verdadero encuentro, ya que

Intercambiando ideas e información entre sí, etnólogo y nativo, ambos igualmente situados como interlocutores, se abren a un diálogo metodológicamente superior a la antigua relación investigador-informante. La escucha gana en calidad y transforma una relación unidireccional en una bidireccional, es decir, en una verdadera interacción. Esta interacción en la realización de una etnografía implica, por regla general, lo que los antropólogos llaman “observación participante” [Cardoso, 1996: 21].

Vale la pena en este punto retomar las precisiones que hace Ingold sobre los componentes de la observación participante:

Observar significa ver lo que está sucediendo alrededor y, por supuesto, también escuchar y sentir. *Participar* significa hacerlo dentro del flujo de actividades en las cuales uno lleva una vida, al lado de y junto con las personas y cosas que capturan la atención. Igual que con el encuentro, la observación participante antropológica difiere sólo en grado de lo que todas las personas hacen todo el tiempo, aunque los niños lo hacen más que la mayoría, pero los niños tienen toda una vida para aprender. Para el antropólogo adulto, que arriba al lugar como un recién llegado y tiene un tiempo limitado a su disposición, los obstáculos son considerablemente mayores [2017: 148].

Desde luego, no todos los escenarios en los que se hace investigación resultan igualmente accesibles y en algunos la observación participante es imposible o en extremo difícil de realizar. Cuando es factible desarrollarla, se genera una forma de conocimiento que involucra al ser, que no separa ser y conocer (Ingold, 2017: 149; Shah, 2017: 45), sino que más bien integra el rol de investigador con los otros planos constituyentes del ser de quien lleva a cabo el estudio. En otras palabras, esta forma de observación no pretende –como otras formas de producción de conocimiento comunes en el medio académico– colocar al margen las dimensiones de la persona del investigador que no estén directamente ligadas a las labores de investigación. Tampoco demanda dejar a un lado los sentimientos, ni concentrarse por completo en el logro de metas que han quedado preestablecidas en un protocolo de investigación y es por

ello que con frecuencia deriva en participaciones no buscadas, inesperadas e, incluso, no deseadas, en observaciones de campo sorprendidas que emergen del simplemente **compartir la vida con otros** (Parrini, 2021: 82). En términos emocionales esto puede resultar muy demandante, porque con reiteración nos fuerza a cuestionar nuestros presupuestos acerca del mundo, nuestras asunciones fundamentales, a escuchar una y otra vez las “pequeñas voces de la historia” (Shah, 2017: 49).

Al separarnos de las rutinas e ideas que con anterioridad nos daban seguridad, corremos el riesgo de que busquemos evadir (con múltiples pretextos) la convivencia cercana y empática que, justamente, es la que permite aprender de los otros. En sentido inverso, nuestro acoplamiento a la vida de los sujetos de estudio puede conducirnos a abandonar el reto de reflexionar sobre las implicaciones que nuestras experiencias con ellos tienen respecto a lo que significa ser humano en cualquier parte del mundo (Shah, 2017: 54) o bien, el involucramiento con sólo determinados sujetos puede propiciar tensión respecto a la aspiración etnográfica de dar cuenta de diferentes puntos de vista, incluso aquellos de los que nos sentimos moralmente distantes. De ahí la necesidad de ejercer la reflexividad de modo continuo.

Encarar los riesgos que la observación participante conlleva resultará gratificante si se toman en cuenta algunos de los efectos bondadosos que diversos autores han encontrado en esta forma de crear conocimiento: ayuda a establecer puentes y diálogos entre problemas globales y situaciones locales, suscita nuevas preguntas y abre nuevos campos a la indagación, desafía concepciones previas y, por lo mismo, capacita para ver, pensar y actuar de nuevas maneras, e incluso para retar a las concepciones hegemónicas del mundo y poder actuar mejor en éste, por lo que algunos consideran esta práctica como profundamente política (Shah, 2017: 45).¹⁰

Desde luego, el impacto político de la observación participante y de las demás formas de observación que se activan durante la investigación etnográfica, así como la incidencia de ésta en los debates teóricos, sería imposible sin la textualización de lo visto y escuchado, sentido y reflexionado a lo largo de la investigación. La textualización, en la mayoría de los casos, asume la forma de texto escrito, pero también puede presentarse en otros formatos como textos orales, audiotextos, videos, entre otros. No

10 Shah sostiene incluso que la observación participante puede conducir al desarrollo de teorías alternativas con el potencial de desafiar a fuerzas que existen alrededor de nosotros, lo que puede contribuir a cambiar el curso de la historia (2017: 51).

obstante, aun si al final los resultados de una investigación se dan a conocer a través de conferencias, exposiciones fotográficas, cine etnográfico, etcétera, todos estos productos transitan antes o van acompañados por procesos de escritura (notas de campo, guiones de cine o radio, explicaciones que acompañan a las fotografías y exposiciones museográficas, por ejemplo). De ahí que escribir, como señalaba Cardoso (1996) constituya una de las labores fundamentales del etnógrafo, inseparable del mirar y escuchar (y, en general, observar) atentamente.

Escribir

Para subrayar el papel central que tiene el escribir en el caso de la etnografía, Peralta (2009: 50) señala enfática que desde antes de que lleguen los investigadores a realizar el trabajo de campo, hasta el momento en que entregan las conclusiones pertinentes están escribiendo y tomando notas, esto es, escriben de manera permanente. Guber, por su parte, hace hincapié en que la elaboración de los textos etnográficos es una actividad interpretativa compleja, que atraviesa todo el proceso de investigación y que pone en relación la teoría, la experiencia propia y la información de campo, buscando representar, interpretar o traducir aspectos de la cultura de un grupo para un público que no está familiarizado con éstos (Guber, 2011: 21).

Lo escrito, como he insistido, nunca es una descripción o narración objetiva de lo visto, escuchado o captado por cualquier otro de los sentidos, y menos aún una reproducción exacta de lo que existe (recordemos que ya la observación filtra lo percibido). Sin embargo, como advierte Cardoso (1996), nuestras interpretaciones no están del todo desligadas de las observaciones en campo y del modelo nativo de interpretación. En principio, se establece una relación dialéctica entre lo mirado y escuchado por un lado y el sistema conceptual utilizado, por el otro.

Ya sea que los resultados finales de investigación los divulguemos en forma de narración, en formato de diálogo, intentando describir las situaciones y procesos observados, o hagamos una compilación de testimonios de los interlocutores, siempre hay un proceso de selección y de edición de lo que presentamos. La mayoría de las veces esta selección va acompañada de comentarios o interpretaciones nuestros, de modo que, al escribir, los “datos” se “contaminan” no sólo de nuestras experiencias previas, sino también del discurso de la disciplina (que llega a nosotros a través de conversaciones de los pasillos, debates en congresos, actividad docente, indagación bibliográfica, en fin, del ambiente académico).

El texto, entonces, emerge condicionado por la representación colectiva y el idioma de la(s) disciplina(s) académica(s) a la(s) que nos adscribimos (Cardoso, 1996: 23-24).

El mundo académico se hace presente en la exposición de los resultados de investigación, incluso en las formas menos ortodoxas de escritura etnográfica. Así, por ejemplo, los escritos en coautoría con los sujetos muchas veces se elaboran después del entrenamiento de éstos en técnicas y metodologías que provienen de espacios académicos; en otros estilos de etnografía colaborativa no es extraño que el etnógrafo mantenga el control de la edición; en la etnografía experimental, con fuerte preocupación por la dimensión literaria y la polifonía, las figuras utilizadas suelen apartarse de la estética de las poblaciones involucradas en el estudio, obstaculizando la transmisión de los significados que para ellas tiene la información expuesta.

Considerando que no sólo los discursos académicos, sino también el lenguaje del sentido común, las experiencias, memorias y sentimientos personales dejan su impronta al escribir, Cardoso (1996) sostiene que un buen texto etnográfico debe tener en cuenta y reflexionar las condiciones de su producción desde las primeras fases de la investigación, pero advierte que esto no debe llevarnos a escritos intimistas. Desde su perspectiva, la voz del investigador no debe quedar oscurecida por la polifonía de voces o por la mera transcripción de los discursos de los entrevistados; quien investiga debe hacerse responsable de un discurso propio sin quedarse enredado en la exploración de su propia subjetividad (Cardoso, 1996: 27).¹¹

Construir esa voz propia resulta de un largo proceso en el que, poco a poco, se procesa la información y se construyen interpretaciones acerca de lo observado (Guber, 2018: 72). Las anotaciones rápidas hechas en libretas de campo son transcritas después a diarios, fichas, archivos electrónicos u otras formas de registro. La inteligibilidad de las anotaciones iniciales se va acrecentando conforme redactamos los diversos escritos, a la vez que traemos a la memoria tanto las situaciones en las que hicimos las observaciones como las propuestas teóricas que nos sirvieron de guía y las experiencias similares provenientes de nuestra vivencia personal o de otras etnografías. Por eso es que al escribir y reescribir el texto se

11 La continua reflexión de los factores subjetivos condicionantes de su escritura puede ocasionar que el investigador imponga constantemente su presencia en aquello que escribe (Cardoso, 1996: 27). Otros autores, como Barabas (2014), cuestionan asimismo el énfasis excesivo en la subjetividad de los etnógrafos.

ponen en interacción diferentes puntos de vista, al menos el del investigador, los de las personas con las que se realizó la investigación, y el de la teoría y la disciplina a las que se adscribe el etnógrafo (Peralta, 2009: 46). El resultado de esta conjunción de planos, de acuerdo con Cardoso, es que posibilita profundizar el análisis y consolidar argumentos:

Es en el proceso de redacción de un texto que nuestro pensamiento avanza, encontrando las “soluciones” que difícilmente pudieran aparecer antes de la textualización de los datos provenientes de la observación sistemática. Siendo así, sería erróneo pensar que primero llegamos a conclusiones relativas a esos mismos datos, para, enseguida, inscribir esas conclusiones en el texto disociando el pensar del escribir. Por lo menos mi experiencia indica que el acto de escribir y el de pensar son de tal forma solidarios entre sí que, juntos, forman prácticamente un mismo acto cognitivo. Eso significa que el texto no espera a que el autor tenga primero todas las respuestas para, solo entonces, poder ser iniciado. Entiendo que lo que ocurre en la elaboración de una buena narrativa es que el investigador al tener sus observaciones debidamente organizadas inicia el proceso de textualización y ésta no es sólo la forma escrita de una simple exposición (también existe la forma oral), sino que la producción del texto es a la vez producción de conocimiento [Cardoso, 1996: 29].

Como vimos en el capítulo dos, los textos finales pueden asumir múltiples formas, pero a lo largo de sucesivas redacciones –ya sea de manera individual, en equipos de investigadores o en coautoría con miembros del grupo o grupos a los que se refiere la investigación– seleccionamos, eliminamos, enfatizamos, ordenamos lo que en sí mismo no tiene un orden, por eso es que el proceso de escritura exige hacerse reflexivamente y “a fuego lento”, sin perder de vista el cuestionamiento acerca de qué, para qué y para quién nos proponemos escribir. Sin embargo, en la actualidad, las condiciones institucionales en que se desenvuelven gran parte de los etnógrafos y en las que se prepara a los nuevos investigadores obstaculizan tanto la convivencia prolongada con los sujetos de estudio, como la escritura reflexiva que da sustento a las etnografías profundamente comprometidas con la comprensión de la diversidad cultural. De ello me ocupo en el siguiente apartado.

Mirar, escuchar y escribir en tiempos de productivismo

Hoy en día existe un contexto supranacional en el que la investigación, tanto en ciencias como en humanidades, se rige por criterios productivistas. El flujo de recursos requeridos por los investigadores y por las instituciones para impulsar la generación de conocimiento se inserta en las lógicas del mercado y de la competitividad económica. Las instancias financiadoras, para exigir que el trabajo académico sea más productivo y se logre “hacer más con menos” (Suárez y Muñoz, 2016: 8), aducen escasez de recursos. Lo anterior ha propiciado la noción de que se necesitan parámetros numéricos para distribuir de modo adecuado tales recursos. Según expone Díaz, con el fin de evaluar y jerarquizar la productividad de los diversos agentes, se utilizan indicadores comparables, cuantificables y homogéneos, que suelen ser iguales para todas las disciplinas y todos los contextos, de manera que podría hablarse de un sistema mundo académico que gobierna la gestión y validación de conocimiento a través de “culturas de auditoría” (2019: 76).

La forma exacerbada en que se han institucionalizado las prácticas de medida, evaluación y elaboración de *rankings* ha llevado a estar cada vez más gobernados por números, desde modelos que se originaron afuera de las disciplinas, pero “las afectan y subyugan bajo la premisa de ser más competitivos, eficientes, transparentes y, sobre todo, productivos” (Díaz, 2019: 77). En razón de lo anterior, se exige a los investigadores y a quienes se están formando como tales obtener resultados tangibles en un plazo muy corto de tiempo y hacerlos públicos de manera expedita, más allá del impacto científico y social que puedan tener (Suárez y Muñoz, 2016: 3).

Salir de esta lógica productivista y competitiva conlleva el riesgo de quedar excluido de una serie de beneficios, tales como: acceso a empleos académicos; becas de estudios que posibilitan estar en mejores condiciones al competir por los puestos de trabajo; premios y estímulos monetarios individuales que compensan la precarización laboral que se ha registrado entre los académicos en años recientes; fondos para investigación, acreditaciones y financiamientos que permiten la operación de las instituciones formadoras de nuevos investigadores, etcétera. Por lo anterior, las universidades y centros de investigación presionan a sus estudiantes, profesores e investigadores para que ajusten sus actividades y productos de acuerdo con los indicadores que, en el mercado internacional, sirven de referente de reputación y de

jerarquía.¹² El enfoque es gerencial, eficientista y burocrático (Suárez y Muñoz, 2016: 10).

Cabe subrayar que los productos más valorados para obtener reconocimiento y prestigio son los *papers* o artículos científicos publicados en revistas que estén catalogadas en índices internacionales tales como el Journal Citation Reports (JCR), el Scimago Journal & Country Rank (SJR), o bien en ISI o Scopus. Otros géneros de escritura y tipos de publicación son subvaluados, o incluso excluidos, a pesar de los señalamientos en el sentido de que el formato que caracteriza los *papers* proviene de las ciencias naturales y no necesariamente es el género idóneo para todas las disciplinas. Las exigencias de estilo propias de los artículos científicos, como la escritura escueta, neutra, impersonal, evitando el empleo de metáforas, puede dificultar la comunicación efectiva y la transmisión de sentido en diversas disciplinas (Canto, 2021). Adicionalmente, el hecho de que las revistas indexadas mejor posicionadas sean de manera predominante norteamericanas y británicas y pertenezcan a empresas privadas implica que se privilegien aquellos temas que tienen demanda en su principal mercado, el anglosajón, y se excluyan, por ser consideradas regionales, temáticas que resultan de interés para la solución de problemáticas que aquejan a otras sociedades. En este entorno, los textos que se apartan del “estilo *paper*”, los trabajos publicados en lenguas distintas al inglés, los que resultan de interés local, regional o nacional o los destinados a públicos no académicos, con frecuencia son marginados, aunque tengan una gran calidad (Canto, 2021).

Como en la actualidad al académico se le contrata, promueve, castiga e incluso despiden a partir de la “producción académica indexada” y no por lo que esté diciendo o proponiendo en sus trabajos, al final “lo que se publica ya no vale por sí mismo”, sino “por su capacidad de satisfacer metas y contabilidades demostrables del ‘avance’ e ‘impacto’ en rankings publimétricos” (Díaz, 2019: 91). Se eluden la reflexión y la discusión más profundas sobre cuestiones tales como cuáles son los temas y preguntas de investigación valiosos y para quién lo son; cuáles son las mejores formas de comunicar los resultados en cada disciplina; cuál es el sentido social de investigar y publicar.

12 Entre otros indicadores están, por ejemplo, los tiempos de egreso y titulación de los estudiantes, el número de publicaciones que los investigadores en lo individual y sus instituciones en conjunto realizan en un año, cuántas de ellas se editaron en medios extralocales, cuántas aparecieron en revistas indexadas.

Según Díaz, el principio de “publica o muere” ha exacerbado la relación texto-artículo-mercancía y, con ello, se potenció el interés por producir lo que el mercado recompensa y jerarquiza favorablemente. Pasaron a un segundo plano otros sentidos con los que solían vincularse los actos de escribir y publicar, como los relacionados con las posibilidades de intercambiar ideas, reflexionar sobre temas importantes, debatir en torno alcances epistémicos y disciplinarios de los hallazgos o sobre el papel público y aplicado de la investigación. Estos “valores”, continúa Díaz, se encuentran hoy en día subordinados por completo (Díaz, 2019: 87).

Por su parte, Suárez y Muñoz (2016) sostienen que, al abrir paso a la cultura de la competencia y al espíritu de la ganancia, se incentivó el individualismo competitivo, se fue en contra de algunas tradiciones que consideraban la educación y el conocimiento como bienes públicos y se mermó la motivación de los académicos para participar en la resolución de los problemas de su entorno inmediato y en la construcción de una mejor vida para todos. Desde su perspectiva, una gran parte de los académicos actuales, más que orientarse a ser intelectuales y científicos comprometidos socialmente, se esfuerzan por ser expertos en los temas que demanda el mercado internacional de conocimiento y por escribir para el público que las revistas indexadas les imponen; “encuentran su mayor satisfacción en ver sus nombres en los títulos de sus publicaciones, en las listas de ganadores de reconocimientos y, por supuesto, en los honorarios y facturaciones adicionales que se distribuyen” (Suárez y Muñoz, 2016: 17). La racionalidad del capitalismo se ha implantado entre muchos de ellos, de modo que, en gran medida, la agenda y las características de la investigación no sólo son controladas por los criterios de evaluación de quienes otorgan financiamientos, sino también por los comités editoriales de las revistas mejor posicionadas en los *rankings* internacionales, los cuales “sobrestiman el pensamiento que viene «del norte»” (p. 18). Frente a esta situación, los autores resaltan la labor de redes de indignación y esperanza que, desde distintos lugares, se plantean la labor académica de otra manera e impulsan pensamientos y conocimientos críticos que contribuyan a construir una vida buena y justa para todos.

¿Pero, qué tiene que ver todo esto con la etnografía? En el contexto de la nueva economía del conocimiento es difícil ceñirse a las formas tradicionales de hacer etnografía (Günel, Varma y Watanabe, 2020). Los primeros efectos pueden verse desde las fases iniciales de la investigación. Por lo general, para la obtención de fondos, se exige la presentación de lo que Burawoy (2018) e Ingold (2017) llaman protocolos positivistas,

en los que se requiere especificar, por ejemplo, con cuántas personas esperamos hablar, por cuánto tiempo y cómo serán seleccionadas, qué actividades se realizarán en cada etapa de un rígido cronograma planteado. Sin embargo, la mayoría de las veces, esto no puede darse en las investigaciones etnográficas que son flexibles y abiertas (Ingold, 2017: 145). Los protocolos típicos asumen además que la investigación sigue un tiempo lineal, cuando en etnografía muchos investigadores van construyendo su perspectiva conforme van haciendo trabajo de campo (Günel, Varma y Watanabe, 2020: 4-5).

Además, como han señalado Biskupovic y Brinck (2019: 23-25), el contexto productivista inhibe el tiempo largo de convivencia con los sujetos durante el trabajo de campo y dificulta la reflexividad: estos dos elementos, como he mostrado, resultan centrales y son compartidos no sólo en la etnografía clásica, sino también en diversos estilos etnográficos contemporáneos. La presión para recortar el tiempo de interacción y reflexividad y, en general, la actitud productivista, suscita también transformaciones en la ética de las relaciones entre los etnógrafos y las poblaciones que se estudian (Castro, 2021: 41); de hecho, se observa una “transformación sustancial de la ética de las relaciones entre investigadores y aquellos que estudiamos” (Lins y Kemper, 2014: 66).

Por otro lado, la presión para publicar con formato de artículo científico hace difícil la exposición de las vivencias (Biskupovic y Brinck, 2019) y “se silencia todo lo que tiene que ver con la intuición, las situaciones del azar, las ingenuidades y astucias” (Katzner, 2019: 75), cuando todas éstas tienen un papel clave en la labor etnográfica. De igual manera, el interés por publicar en revistas internacionales indexadas (por lo general en inglés, con altos precios de adquisición, orientadas a un público académico limitado) predispone –como en otras disciplinas– a que se descarten ciertos temas de interés local, pero, además, propicia que el conocimiento generado sea con frecuencia inaccesible para los sujetos participantes en la investigación, para interlocutores que no forman parte del mundo académico y para muchos colegas y estudiantes que no son angloparlantes, lo cual inhibe la discusión colectiva con sectores quizá más interesados en las ideas e información expuesta, que los lectores de las revistas indexadas.

La búsqueda de publicaciones indexadas pesa también en contra del desarrollo de etnografías colaborativas y en el establecimiento de relaciones más equitativas y horizontales en el proceso de investigación. Suscita incluso tensiones en torno a la propiedad intelectual. Como

señalan Lins y Kemper, si bien los etnógrafos pueden reclamar propiedad intelectual sobre su material de campo deben aceptar que, en última instancia, lo registrado ahí es el patrimonio de la gente con la que llevan a cabo sus estudios de campo, de forma tal que habría que equilibrar los derechos individuales y los colectivos, lo cual cuestiona algunos de los valores intrínsecos del Estado neoliberal “en particular su énfasis en la producción científica para y por el usufructo del sector privado. Como antropólogos debemos preguntarnos: ¿qué utilidades produce nuestro trabajo de campo y a quién le pertenecen en realidad?” (2014: 65).

La presión productivista ha dado lugar también a la proliferación de congresos, coloquios, mesas redondas y otras reuniones académicas en los cuales los etnógrafos presentan ponencias, pero, como han denunciado Rozental y Mondragón, estos momentos de reunión se han convertido desde hace décadas en espacios donde

se relacionan personas que trabajan sobre temas afines, en territorios, regiones y hasta comunidades compartidas. En muchos casos, se reúnen, comentan, van a congresos, e incluso se dictaminan entre sí, colegas pertenecientes a los mismos departamentos, formados en las mismas escuelas o bajo la instrucción de los mismos maestros. El resultado de estas prácticas suele ser la endogamia o, en el mejor de los casos, la carencia de debate abierto y crítico [2021: 14].

De esta manera, continúan los autores:

los espacios que debían ser para la discusión académica suelen volverse simples espacios expositivos, carentes de cuestionamientos críticos que obliguen al ponente/autor a exponer su trabajo al escrutinio de sus pares y repensar o reconfigurarlo a partir de una retroalimentación constructiva, generosa, lúcida y crítica [Rozental y Mondragón, 2021: 16].

Las restricciones que se imponen mediante las continuas evaluaciones y la indexación operan como camisas de fuerza (Silva, 2012) que inhiben el impulso a formatos distintos de los libros, artículos y ponencias y obstaculizan la valoración de los conocimientos generados en función de su impacto en los debates teóricos y metodológicos o en la situación de las poblaciones involucradas en las problemáticas que analizamos. Al dejar fuera todo lo que no pueda medirse en términos de los criterios dominantes, se ahondan las jerarquías y exclusiones entre cen-

tros y periferias del saber (Gregorio, 2019). Es necesario valorar formas de investigar y de difundir los resultados de investigación que permitan llegar fuera de la disciplina e influir en la solución de problemas que involucran a las personas que nos permitieron participar de su cotidianidad y cuyas historias fáciles y voluntariamente son ignoradas por otros (Shah, 2017: 55-56).

Todo lo expuesto en este apartado ha llevado a Guber, quien también se muestra crítica de la presión productivista que hoy pesa sobre los etnógrafos, a afirmar que la etnografía desafía a quienes opinan livianamente y a quienes dicen hacer ciencia o dicen cualquier cosa obsesionados por el productivismo, sin tomarse el tiempo de aprender a aprender de sus interlocutores durante el trabajo de campo (2018: 75-76).

Fuera de la academia el productivismo y sus consecuencias para la investigación etnográfica también están presentes. Tanto en los proyectos gubernamentales que requieren de estudios etnográficos como en los realizados de manera independiente con apoyo de agencias financiadoras, se insiste en el establecimiento de metas cuantificables y de corto plazo, que puedan ser evaluables con facilidad. Se olvida la frase (comúnmente atribuida a Einstein) que señala que “no todo lo que se puede contar cuenta, ni todo lo que cuenta se puede contar”.

Los financiadores no quieren incurrir en costos sin contar con criterios tangibles y precisos para distribuir recursos a los proyectos. Tampoco suelen inclinarse por propuestas con metas a largo plazo, sino que prefieren apoyar aquellas investigaciones, sobre todo aplicadas, que definen propósitos específicos y alcanzables para el corto plazo y que puedan ser evaluados mediante productos (conocidos como “entregables”) que suelen seguir criterios estandarizados.

En particular, quienes realizan investigación etnográfica colaborativa o en coautoría con algún grupo suelen apoyarse en manuales y cursos para aprender a diseñar y elaborar presupuestos, conseguir financiamiento y gestionar recursos. Por lo común se recomienda a los impulsores de tales proyectos que se aseguren de plantear metas cercanas, susceptibles de medirse y cuantificarse mediante indicadores que permitan acompañarse de información objetiva y precisa, de modo que el proyecto pueda ser evaluado cuando finalice. En tal contexto, al igual que sucede en el mundo académico, los valores que guían la investigación son la eficacia, la transparencia, la productividad, el éxito en la competencia por los recursos, por lo cual los resultados para la etnografía son muy semejantes a los expuestos con relación al productivismo académico,

sobre todo se inhibe la inmersión profunda y prolongada en la cotidianidad de los colectivos a quienes concierne la investigación, se estorba el ejercicio de la reflexividad, se presiona a los etnógrafos a asumir ciertas formas de escritura que dejan poco espacio a factores subjetivos y se obstaculiza la flexibilidad.

Por todo lo anterior, parafraseando a Díaz (2019: 97), es posible afirmar que “nos queda pendiente evaluar al propio sistema de evaluación” para conocer mejor los daños y costes que está generando y poder proponer formas de valoración alternativas que den cabida a investigaciones y productos etnográficos no contemplados en la lógica productivista que hoy día es hegemónica y que no tengan las restricciones obligatorias que se imponen desde la academia, las directrices gubernamentales y el financiamiento a proyectos independientes.

SEGUNDA PARTE

6. ¿QUIÉNES SON LOS NIÑOS? PREGUNTA BÁSICA EN TODA ETNOGRAFÍA CON NIÑOS

En la primera parte de esta obra reflexioné, desde distintos ángulos, acerca de los rasgos y desafíos que convierten a la etnografía en una labor compleja. Esta complejidad se manifiesta en formas variadas en cada campo de conocimiento. Los diversos retos toman formas particulares dependiendo del tipo de sujetos de estudio implicados en las problemáticas que estudiamos. En los siguientes capítulos retomo las preguntas, inquietudes y observaciones que he planteado, pero ahora enfocándolos desde los debates recientes en las investigaciones relativas a la niñez, con la convicción de que éstos podrán enriquecer las discusiones que se dan en general en torno a la etnografía, mientras que las observaciones que hoy se hacen a los estudios con niños serán comprendidas con mayor cabalidad en el marco de las reflexiones expuestas sobre la labor etnográfica. De esta forma, el acercamiento a los niños que enseguida presento retoma interrogantes que ya he señalado implícita o explícitamente, por ejemplo ¿quién es el otro? ¿cómo conceptualizar a los sujetos de investigación? ¿cómo podemos reducir la distancia entre su perspectiva y la nuestra? ¿qué implicaciones tiene el tipo de interacción que entablamos con nuestros interlocutores en la manera en que los representamos? ¿cómo inciden las herramientas de investigación en los datos obtenidos?

En capítulos previos insistí en que la reflexividad es una característica fundamental de la labor etnográfica que inicia desde el momento en que se opta por una temática vinculada a un grupo de personas. Señalé que entre los primeros retos de toda investigación etnográfica están el cuestionamiento y la reflexión de nuestros puntos de vista, sentimientos y manera de relacionarnos con aquello que pretendemos estudiar, de modo que es necesario traer a la conciencia y problematizar los presupuestos y premisas de los que estamos partiendo, preguntarnos por el sentido que damos a los conceptos implicados en nuestras preguntas de investigación. En esta tarea es importante explorar formas competitivas de hablar sobre aquello que concentra nuestro interés. Lo anterior

me lleva a enfatizar que quien se proponga iniciar una investigación etnográfica en la que las niñas y los niños se encuentren en el foco de atención se beneficiará enormemente de preguntarse ¿qué es un niño? y ¿cuáles son las formas competitivas en que se ha entendido a los niños en diversos momentos y lugares? En este capítulo me ocupo de exponer algunas de las maneras en que los niños han sido entendidos por las ciencias sociales.¹

El término niño, como tantos otros empleados en la vida ordinaria, pareciera tener un significado obvio, sin embargo, las disciplinas que se han ocupado del estudio de la infancia han enfrentado numerosos problemas para definir qué es la niñez y quiénes son los niños (Mills, 2007). Historiadores, sociólogos, antropólogos, filósofos y psicólogos sociales han mostrado que las formas de ser niño varían en diversas épocas y culturas y que hay también enormes variaciones en los momentos de maduración, de adquisición de habilidades, de desarrollo de capacidades motrices, cognitivas y afectivas, pues cada grupo valora, selecciona, alienta y moldea algunas de las posibilidades de los niños e inhibe otras, superponiendo procesos culturales a los procesos orgánicos (García Botero y Gallego Betancur, 2011). En ese sentido, puede afirmarse que no hay una forma universal de ser niño. Más aún, en cualquier momento histórico dado, o dentro de cualquier grupo social o cultural, es posible rastrear muchas definiciones de niño, éstas no son necesariamente coherentes entre sí, incluso pueden ser abiertamente contradictorias y, por su impacto en la vida de las personas, generan variaciones en la forma de ser niño (Buckingham, 2002; James, Jenks y Prout, 2005; Liebel, 2016; Chacón, 2015).

No obstante, como señala Jenks, experiencias ordinarias, tales como haber sido niño, convivir con niños o tener niños, contribuyen a que la categoría *niño* nos parezca normal, por lo que con gran facilidad presuponemos que los rasgos que le atribuimos son obvios y pertenecen al dominio de lo natural. Sin embargo, al “naturalizar” al niño se oscurece su comprensión y se oculta una paradoja persistente: el niño nos resulta a la vez familiar y extraño (Jenks, 2005a: 34-35). Es necesario entonces “problematizar la niñez, es decir, transformar algo que se presenta cotidianamente como un dato inmediato de la realidad en un problema” (Szulc, 2006: 41).

1 Parte de las ideas que aquí presento las expuse, en forma más abreviada, en un trabajo anterior (Reyes, 2014).

Si retomamos la actitud etnográfica de volver extraño lo que nos resulta familiar (y viceversa), es posible plantear múltiples interrogantes en torno al asunto que nos ocupa: ¿Cómo definir qué es un niño? ¿Más allá de la diversidad, tienen todos los niños algo en común? ¿Existe algo natural en el niño o todo en él es producto de su interacción social con los otros? ¿Qué factores inciden en la diversidad de formas de ser niño?

Las respuestas dadas a estas preguntas desde las ciencias sociales y las humanidades han sido sumamente variadas. En principio podemos agruparlas en dos grandes bloques: el primero comprende a todas aquellas concepciones del niño que lo abordan como un ser humano incompleto, inacabado, en proceso de convertirse en adulto e integrarse a la sociedad. Y en el segundo están las posturas centradas en su condición presente, con énfasis en la contribución infantil a la construcción de la realidad social. Dentro de cada bloque es posible distinguir varios enfoques, que revisaré a lo largo de este capítulo. Subrayo desde ahora que en ocasiones dos o más de estos enfoques se superponen. El propósito de la revisión que enseguida presento es problematizar las nociones más extendidas y las metáforas más usadas en los esfuerzos por dar cuenta de las vidas infantiles.

Perspectivas que ven en el niño un ser humano incompleto

La idea del niño como ser humano inacabado, que aún no está completo, es una imagen recurrente; aparece en diversos contextos sociohistóricos y está presente en buena parte de las aproximaciones académicas a la infancia. Desde este punto de vista, como señala Archard, no se cuestiona que el niño sea humano, pero se considera que “su humanidad –especificada en términos de rasgos como racionalidad, libertad y responsabilidad moral– será plenamente alcanzada y propiamente poseída al volverse adulto” (2005: 81). Por eso, desde esta perspectiva, la naturaleza del niño es definida negativamente en términos de lo que *le falta* y no de lo que *es*. “Niños y niñas son vistos como ‘aún-no-ser’ adulto” (Marco y Gómez, 2020: 124).

Al asociar al niño con inexperiencia, inmadurez, irresponsabilidad, incapacidad y cosas por el estilo suele presumirse que el mundo adulto está completo, es estático y está demarcado con claridad, que constituye una totalidad coherente a la que el niño se integrará con el paso del tiempo. Los estándares de los adultos aparecen entonces como variable independiente, como el parámetro para juzgar al niño. Al enfocar así al

niño se le ve como *formándose*, más que como *siendo*. [“as ‘becoming’ rather than ‘being’”] (Archard, 2005: 81), se le aborda en términos de “un inexplicado mundo racional adulto, que nunca queda firmemente definido” (Jenks, 2005a: 36), descuidando el análisis de lo que el niño es en el presente, de la práctica y la experiencia de ser niño, de lo que significa para los propios niños la realidad en la que están inmersos (Gaitán, 2006: 18; Mills, 2007: 21; Marco y Gómez, 2020: 124).

Rousseau en *Emilio* (publicado en 1762) subrayaba ya la necesidad de reflexionar sobre la experiencia infantil en cuanto tal y no sólo en su relación con el futuro adulto; decía al respecto:

No se conoce la infancia; sobre las falsas ideas que se poseen cuanto más se abunda más se yerra. Los más sabios se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en estado de aprender. Ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre [Rousseau, 2009: xxiv].

La imagen de los niños como seres incompletos tiene una larga historia. Ya estaba en la concepción de Aristóteles, según el cual el rasgo definitorio del niño era su condición de “inacabado” respecto a un *thelos* o fin humano: en lo biológico, el niño era visto como inacabado en su crecimiento como animal humano; en lo ético, inacabado en el entrenamiento en la virtud; en lo político, inacabado en su educación para la vida adulta como ciudadano responsable² (Archard, 2005: 81). Siglos más tarde, la noción del niño como ser incompleto, se conservaba entre los grandes pensadores. Durkheim, por ejemplo, sostuvo que:

La infancia es el periodo en el cual el individuo, tanto en el sentido físico como en el moral, *aún no existe*, es el período en el que se hace, se desarrolla y es formado [...] La persona en crecimiento se encuentra en una suerte de equilibrio inestable y constantemente cambiante, crece porque aún *está incompleta*, porque es débil, porque *todavía hay algo que le falta* [...] Y crece porque en su naturaleza profunda hay una fuerza para el cambio, para la

2 Incluso a los jóvenes los consideraba Aristóteles deficientes en racionalidad y virtud. De ellos decía que son propensos a los deseos vehementes, pero no durables; confiados y fáciles de engañar, porque esperan fácilmente y todavía no han sido engañados muchas veces; esperanzados, porque todavía no han fracasado; magnánimos porque todavía no han sido humillados por la vida y porque no han experimentado lo que ocurre necesariamente; todo lo hacen con exceso; viven más de acuerdo con su carácter que por el cálculo (Aristóteles, 2005: 192-193).

transformación, que le permite la constante modificación hasta que esté *plenamente formada*" [Durkheim, 2005: 26, énfasis mío].

Posiciones como las anteriores aciertan en llamar nuestra atención respecto a los acelerados cambios que ocurren durante la niñez y a las disparidades que por lo regular se presentan entre los niños y las personas mayores con quienes éstos conviven, sobre todo en lo relativo a factores como talla, fuerza muscular o conocimientos acumulados, pero puede resultar riesgoso que al explorar las vidas infantiles nos enfoquemos en las diferencias adultos / niños desde la perspectiva de la carencia, dándoles un peso tan grande, que se deje de lado lo que sí tienen los niños, las habilidades, capacidades y conocimientos que ya poseen, y se omita la reflexión profunda de nuestras premisas.

Coincido con quienes consideran un error ver a los adultos como seres con cualidades total y permanentemente establecidas, por oposición a las cuales los niños deban ser definidos, pues los atributos físicos, las capacidades intelectuales, las destrezas motrices y las habilidades sociales están siempre en transformación, nunca quedan acabados y fijos. Sin embargo, como todas estas características se desarrollan paulatinamente, me parece indispensable –para la comprensión de lo que significa ser niño en distintos contextos– considerar (más no absolutizar) la forma contrastante y dispar en que los niños y las personas mayores de su respectivo medio presentan diversos atributos.³

De hecho, la visión del niño como humano inacabado o como insuficientemente desarrollado en algún aspecto se registra en diversas culturas y no es extraño que las etnoteorías parentales vinculadas con el crecimiento infantil guíen prácticas de crianza tendientes a impulsar, alentar o reforzar el desenvolvimiento paulatino de las características consideradas valiosas en cada contexto cultural.

Por otro lado, me parece importante subrayar que la categoría *niño* opera siempre en forma relacional (estableciendo semejanzas y diferencias entre tipos de personas), por lo tanto, para su definición resulta inevitable la contrastación con los *no-niños*. No obstante, habrá de tenerse

3 En mi opinión, las diferencias en el desarrollo de niños y adultos no deben plantearse en abstracto, sino referidas a contextos específicos, pues, por ejemplo, los niños trabajadores de un determinado lugar pueden tener más fuerza que adultos que, en otro sitio, realizan actividades sedentarias. Por otra parte, planteo que tales diferencias deben ser analizadas en contextos socioculturales e históricos específicos, incluirlas en el análisis, pero no convertirlas en el principal factor explicativo de las conductas infantiles.

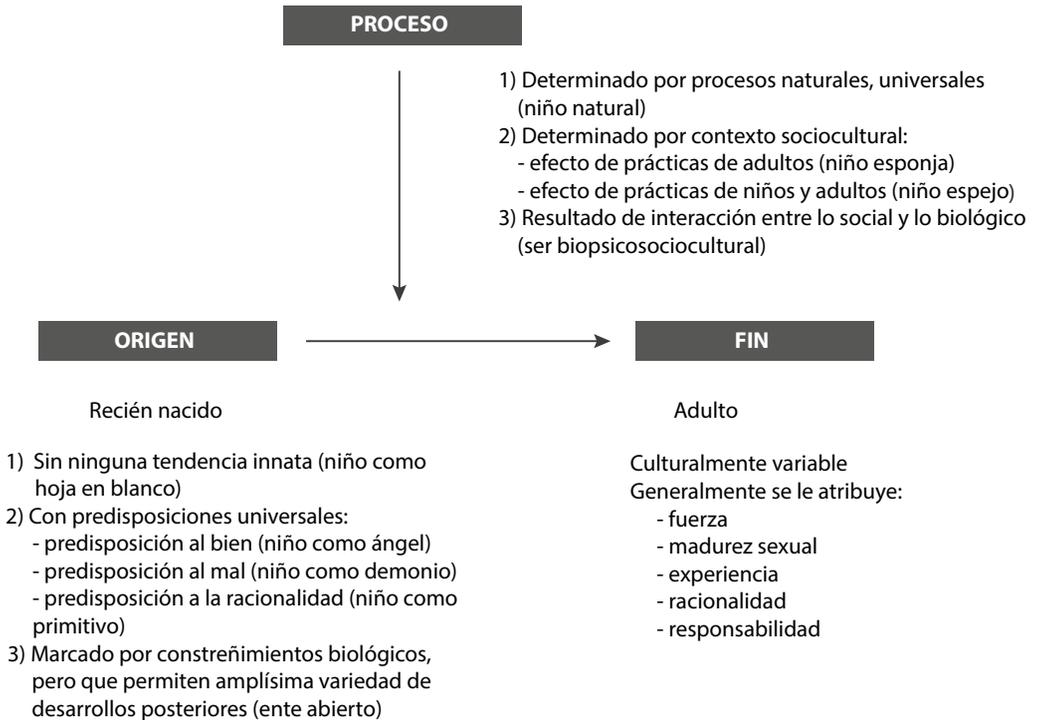
en cuenta que las categorías vinculadas con edad y/o desarrollo se construyen en el interior de un sistema de clasificaciones, en el que además de niños y adultos existen otras categorías definidas culturalmente (por ejemplo, en sociedades urbanas de Occidente, este sistema suele incluir bebés, adolescentes, jóvenes y ancianos). Así pues, contrastar a los niños exclusivamente con los adultos resulta insuficiente. Además, las relaciones intergeneracionales están siempre atravesadas por relaciones de poder y, por lo mismo, antes de asumir como naturales las diferencias entre las diversas categorías etarias es fundamental analizar el papel de las jerarquías y del control social en la reproducción de las diferencias que observamos.

Por las razones anteriores pienso que debemos ser precavidos al considerar planteamientos que abordan al niño como *ser en formación*. No obstante, me parece también riesgoso asumir posturas radicales que desechan esta imagen por completo. Para la comprensión de lo que significa ser niño en los contextos que estudiamos etnográficamente puede resultar más fructífero revisar con sumo cuidado las distintas imágenes que ahí se tienen acerca de lo que significa ser niño y contrastarlas con lo reportado en diversos contextos y con lo que las disciplinas académicas han dicho al respecto.

Dentro de las perspectivas que consideran al niño como un ser que apenas está formándose existe una amplia variedad de enfoques, cuyas diferencias derivan sobre todo de la visión que los autores tengan sobre tres elementos: a) el punto de origen (características que se atribuyen al recién nacido); b) el punto de destino (los rasgos considerados definitorios del adulto); c) el tipo de proceso por medio del cual el niño se convierte en adulto. En cuanto al origen, podemos distinguir tres concepciones distintas del humano recién nacido: 1) como página en blanco, 2) como ser con predisposiciones universalmente compartidas o 3) como individuo marcado por constreñimientos biológicos que, aunque generales a la especie humana, permiten una amplísima variedad de desarrollos posteriores.

Por lo que refiere al punto de destino, encontramos formas culturalmente variables de definir al adulto, pero es común que se atribuya a éste fuerza, madurez sexual, racionalidad, responsabilidad y auto-control. En lo relativo al proceso de conversión en adulto: 1) algunos lo plantean como un proceso natural que sigue una secuencia universal de desarrollo, 2) otros lo ven como proceso determinado por el contexto sociocultural y 3) hay quienes proponen que es producto de la interacción entre lo biológico, lo psicológico y lo social.

Esquema 2
Enfoques sobre el niño como ser en formación



Antes de exponer con mayor detalle algunos enfoques que pueden distinguirse entre aquellos que conciben al niño como un ser humano inacabado, los presento de forma esquemática en el siguiente diagrama. Cabe aclarar que algunos de estos enfoques han estado asociados con metáforas específicas que relacionan al niño con algún objeto o con un tipo de ser en particular, esto se indica en el esquema 2 con las expresiones que aparecen entre paréntesis.

La mirada puesta en las cualidades originales del niño

Como puede apreciarse en el esquema 2, quienes abordan al niño como un ser incompleto, en formación, tienen ideas diversas sobre los seres humanos al inicio del ciclo de vida. Al respecto, apoyándome en propuestas de varios autores (James y Prout, 2008; Gaitán, 2006; Jenks, 2005a; Mills, 2007; Calderón, 2015; Szulc, 2006) he distinguido aquí cinco enfoques relativos al recién nacido, que operan como base de otras tantas conceptualizaciones acerca del niño.

El niño como tabla rasa, hoja en blanco o arcilla moldeable

John Locke (1632-1704), en su polémica con los racionalistas planteó una teoría alternativa a la que sostenía que las personas nacen con ideas innatas.⁴ En el capítulo I del *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Locke decía: “Supongamos que la mente es como un *papel en blanco, libre de toda inscripción*” y, luego de preguntarse cómo se rellena y de dónde proceden todos los materiales de la razón y el conocimiento, respondía que el entendimiento obtiene todos los materiales de su pensar gracias a la observación de los “objetos sensibles externos” y de las operaciones internas de la mente, esto es, de la sensación y de la reflexión.⁵

Desde Locke hasta el presente la metáfora de la *hoja en blanco* o sus equivalentes la *tabla rasa*, la *pizarra limpia*, el *recipiente vacío* y la *arcilla moldeable* han sido usadas para referirse a los niños.⁶ Debe enfatizarse que, si bien Locke hablaba de una “hoja en blanco” en cuanto a las ideas contenidas en la mente al momento de nacer, no sostenía que todo lo que se escribiera ahí vendría directamente del mundo externo y, menos aún, que los encargados únicos de escribir en la hoja fueran los adultos.⁷ De las aseveraciones de Locke no se deriva en automático la idea de que el niño es un ser pasivo (pues él reconocía que en el proceso de adquirir conocimientos hay reflexión), ni la de que se podrá generar cualquier cosa a partir de esa “hoja en blanco” (ya que desde el punto de vista de ese autor la mente posee mecanismos específicos de operación que restringen las opciones posibles). No obstante, la metáfora propuesta por Locke sirvió

4 Filósofos racionalistas, como Descartes (1596-1650), consideraban que el conocimiento humano descansa en ciertos principios e ideas que se encuentran en nuestra mente y que son anteriores a la influencia del medio y de cualquier forma de aprendizaje. Descartes llamó innatas a las ideas de este tipo y creyó que todo el conocimiento humano se construía deductivamente a partir de estas ideas. Frente a este punto de vista, Locke planteó que la mente es más bien como un papel en blanco y que todas las ideas provienen directa o indirectamente de la experiencia (Hernández, 2006).

5 Para profundizar en este punto pueden verse Locke, 1982; Hernández, 2006; Pinker, 2003.

6 Esto sucede no sólo en sociedades vinculadas con la tradición grecorromana o en culturas de “Occidente”. Por ejemplo, Rydstrøm (2001) ha documentado el uso de la metáfora de la hoja en blanco en el sistema educativo vietnamita, señalando que en este caso se piensa que las niñas están más en blanco que los niños, pues se piensa que los varoncitos, desde el principio, son portadores del honor acumulado durante generaciones por los hombres de su patrilineaje.

7 De hecho, Locke distinguía entre ideas simples (derivadas de cosas que afectan nuestros sentidos) y compuestas (producto de la combinación de ideas simples a través de la reflexión), estableciendo que la mente tenía mecanismos particulares de operación: la *asociación* de ideas y la *separación* (Hernández, 2006: 56-65).

de base para planteamientos más radicales como los de J. B. Watson, quien decía que, si se le daba al azar una docena de niños sanos y físicamente bien formados para educarlos, él garantizaría que se convirtieran en el tipo de especialistas que se quisiera, sin tener en cuenta las inclinaciones, dotes, vocación o raza de sus antepasados. Este punto de vista sugiere que se puede producir cualquier tipo de comportamiento en los niños según los adultos deseen, o que los niños son absolutamente manipulables (Tucker, 1982: 153; Pinker, 2003: 43).

Las limitaciones de la imagen del niño como una tabla rasa, lista para rellenarse con los contenidos que quieran los adultos o como una plastilina moldeable en su totalidad resultan evidentes si tiene en cuenta la resistencia que los menores oponen a los intentos de los adultos por controlar sus vidas o las modificaciones y reelaboraciones que los niños realizan de las enseñanzas de sus mayores (ambos fenómenos han sido documentados con amplitud).

La perspectiva de la página en blanco (o sus equivalentes) tampoco resulta útil para comprender las concepciones populares acerca de los niños en muchos contextos culturales. Por ejemplo, según la concepción tradicional de las familias mayas yucatecas sobre los niños, en el recién nacido están contenidas fuerzas, habilidades y carácter internos, que se irán desplegando de manera paulatina y en forma natural (Gaskins y Haight, 2007; Cervera, 2008).

El niño como ángel: libre de maldad y con propensión al bien

Muy cercana a la concepción anterior y vinculada con la obra de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), existe otra corriente de pensamiento que asocia al niño con pureza y ausencia de contaminación. Este filósofo no creía que el recién nacido fuera literalmente una hoja en blanco, pues pensaba que los niños nacen con una propensión a la bondad. Desde su perspectiva, la conducta posterior (buena o mala) resultaba del aprendizaje y de la socialización,⁸ de ahí que el tema de la educación de los niños fuera central en su obra.

8 En 1754 Rousseau publicó su *Discurso sobre el origen y el fundamento de la desigualdad entre los hombres*, en el cual criticó a las instituciones políticas y sociales como grandes corruptoras de la inocencia y la bondad naturales con las que nace el ser humano, pues creía que el hombre en su estado natural era bueno, feliz y libre. Su postura era contraria a la de Hobbes, quien sostenía que, por naturaleza, los humanos tienen propensión a la hostilidad, y que, por eso, antes del surgimiento del Estado, cada cual estaba en guerra contra el otro, viviendo todos con miedo y desconfianza mutua.

En *Emilio* (publicado en 1762) Rousseau planteó una fuerte crítica a la educación tradicional en su época y argumentó que a través de los procesos mediante los cuales el niño era socializado perdía las cualidades que el autor juzgaba naturales. En esta obra propuso que la educación debía seguir y fomentar –sin alterarlas– las tendencias naturales del niño al amor propio, al amor por el prójimo, a la razón y a la libertad. La educación sería el camino para formar ciudadanos libres y conscientes, hombres nuevos para una sociedad más equitativa y solidaria, cercana a su estado natural. Para lograr este cometido, Rousseau hacía énfasis en la necesidad de considerar al niño como sustancialmente distinto del adulto, con características e intereses particulares, que conoce el mundo a partir de sus sentidos, de la observación y la experimentación, pero que es aún incapaz de usar a plenitud la razón (Rousseau, 2009).

Los planteamientos de Rousseau sobre la naturaleza inocente y bondadosa de los niños han sido retomados de forma reiterada en los discursos académicos y populares, dando lugar a una visión romántica del niño. Como en el caso de la *tabla rasa* o de la *hoja en blanco*, quienes sostienen la bondad e inocencia intrínsecas del niño suelen caracterizarlo con expresiones como limpio, puro, bueno, tierno, amoroso. Desde esta perspectiva romántica, según señala Mills, el problema no es el niño no formado, sino el adulto deformado, pues el niño tiene desde su nacimiento capacidades para el candor, la comprensión, la curiosidad, la espontaneidad, pero la educación, las instituciones, las interacciones sociales, terminan por matarlas (Mills, 2007: 11).

Aunque Rousseau no sostuvo que la preservación y el desarrollo de las cualidades naturales del niño fueran de la exclusiva competencia del adulto o que el niño careciera de un papel activo en este proceso,⁹ planteamientos posteriores sobreestimaron el rol de los adultos y justificaron el monitoreo infantil constante y la imposición de estrictas formas de disciplina para preservar las “angelicales características” de los niños (Gaitán, 2006: 77).

La imagen del niño como ángel se ha usado también como símbolo de un futuro esperanzador para la humanidad, por eso no es raro que en diversos campos (como el religioso, el literario o el cinematográfico)

9 De hecho, Rousseau (2009) reconocía el papel activo de los niños, se oponía a llenar la mente del niño con enseñanzas y proponía, por el contrario, propiciar que el propio niño viera y juzgara las cosas por sí mismo; criticaba a la educación generalizada en su tiempo que acostumbraba a los niños a ser dóciles, a dejarse guiar, pues creía que con ello se les volvía crédulos y fáciles de embaucar en su vida adulta.

se emplee la figura del niño como capaz de redimir a los mayores, instruyéndolos en la bondad, el perdón, la generosidad (Mills, 2007: 18-19). Esta imagen, no obstante, puede ser muy lejana de la que se observa en contextos culturales en los que se asume que conductas agresivas pueden presentarse de forma natural en los niños, incluso muy pequeños, y estar asociadas a la personalidad y rasgos de carácter específicos de algunos niños y niñas.

De acuerdo con mis experiencias etnográficas, abordar a los menores de edad con la perspectiva del “niño ángel” resulta poco útil para comprender comportamientos hostiles (como morder, pegar, arrebatar objetos) que, sin duda, se registran desde edades tempranas en niños de distintos entornos. La idea del niño como ser naturalmente bondadoso tampoco es un buen apoyo para interpretar situaciones en las cuales los niños se definen a sí mismos como malos o, incluso, buscan activamente ser reconocidos como tales, como en el caso reportado por Villanueva (2004) en relación con unos alumnos de preescolar).

El niño como demonio: portador de tendencias perniciosas

Una tercera postura reconocible entre quienes han abordado al niño como ser incompleto, en proceso de convertirse en humano plenamente formado, es la que considera que, lejos de ser una hoja en blanco o un ser puro y angelical, el recién nacido llega al mundo con una marca negativa. Esta perspectiva postula la existencia de una naturaleza infantil potencialmente malvada y obstinada y asume que hay una corrupción inicial dentro del niño, por lo cual debe procurarse que éste no desarrolle “el demonio” que está latente en él (Gaitán, 2006: 77).

En su revisión de los estudios realizados por una gran diversidad de historiadores, Pollock encuentra reportes de que en Francia, antes de 1760, los educadores, filósofos y teólogos pensaban que el niño era una criatura pecaminosa; algo semejante sucedía entre los educadores puritanos del siglo XIX, quienes enfatizaban la pecaminosidad inherente al hombre –que lo acompañaba desde el nacimiento– y, a partir de esto, convocaban a los adultos a dominar las perniciosas tendencias naturales del niño (Pollock, 2004: 346-350).

De acuerdo con Corona Caraveo (2003), en el caso de México y América Latina, durante las primeras décadas del siglo XX la imagen del niño perverso era recurrente en congresos y ordenamientos gubernamentales, sobre todo en relación con los niños pobres. Así, dice la autora “en la mayor

parte de los países se trataba de combatir y corregir los defectos inherentes a 'la naturaleza' de los niños mediante la eugenesia, la disciplina higiénica a través de la medicina y de la biología, así como de las ciencias de la personalidad" (p. 16). Después de la Segunda Guerra Mundial, agrega Corona Caraveo, "se advierte una evolución al concebir que 'la peligrosidad' de los niños no estaba en su naturaleza, sino en las condiciones de pobreza que se estaban viviendo en América, aunque nunca se pierde por completo esa noción de la propensión infantil hacia el mal camino" (2003: 16-17).

En concepciones como las que acabo de señalar el niño aparece como una persona no formada, que a través de la educación puede ser convertido en un adulto que controle su inclinación al mal y a la perversión. En muchas ocasiones se reconoce que el niño está dotado de voluntad propia y se considera, por tanto, que es tarea del educador doblegar su voluntad. Como en el caso del niño ángel, la idea del niño demonio es ajena a la que muchos niños tienen sobre sí mismos, tal y como he podido observar en los escenarios en los que he realizado investigación etnográfica. De manera más común he encontrado que los niños se describan a sí mismos y a sus pares como "a veces buenos y a veces malos", lo cual es indicativo de que no perciben que el ser niño pueda definirse por una esencia moral específica y rígida, sino que, más bien, asumen que los niños son capaces tanto de actos de generosidad y empatía hacia quienes les rodean como de comportamientos hostiles y realizados abiertamente con la finalidad de lastimar a otro(s).

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que bondad y maldad son definidas siempre culturalmente. Lo que en un lugar es visto como signo de bondad, en otro puede considerarse manifestación de estupidez; de modo semejante, un acto evaluado en un contexto como expresión de maldad puede ser interpretado en otro sitio como una acción de justicia. Así pues, no resulta prometedor apoyarse en un enfoque que generaliza en torno a lo considerado bueno y malo, cuando esto en realidad es relativo.

El niño primitivo con estructuras mentales simples

Al caracterizar al niño, los enfoques que lo definen como ángel o como demonio enfatizan aspectos morales. En esas dos conceptualizaciones está implícita la idea de que el recién nacido no llega al mundo totalmente en blanco, sino que viene equipado con ciertas predisposiciones. Éste es también el caso de la perspectiva que examino a continuación, pero en ésta el hincapié no está en lo moral, sino en lo cognitivo: se considera que

al nacer la persona cuenta con características físicas que lo predisponen a generar determinadas formas de pensamiento y de comportamiento en etapas específicas y en un orden predeterminado.

Jean Piaget (1896-1980) es una de las figuras más influyentes de esta corriente. De acuerdo con este autor los humanos son los únicos animales capaces de crear conocimiento y de desarrollar pensamiento lógico, pero estas habilidades –y las estructuras mentales que las permiten– no están presentes al inicio de la vida, sino que se van desarrollando de forma progresiva en la interacción activa del niño con su entorno. Según Piaget, aunque el contexto social difiera, serán similares las estrategias que emplearán los diversos niños para ir construyendo estructuras mentales cada vez más complejas; el contenido de los pensamientos y conductas podrá ser variable, pero la forma en que se generan sigue un patrón universal (abundaré sobre esto al examinar los distintos enfoques acerca del paso de la infancia a la adultez). Baste por el momento señalar que desde esta perspectiva los niños aparecen como equipados desde su nacimiento con predisposiciones universales¹⁰ y que, como consecuencia lógica del enfoque evolutivo, se asume que durante la niñez los humanos tienen estructuras mentales más simples que en la vida adulta.

El énfasis de Piaget en que el pensamiento infantil opera en forma más sencilla, menos lógica que la del adulto y su insistencia en que el niño en su interacción con el entorno construirá estructuras mentales cada vez más complejas, facilitaron la difusión de imágenes que representan al niño y al “salvaje” como seres similares. De hecho, Piaget reconoció haberse inspirado en el trabajo de Levy-Bruhl sobre el pensamiento primitivo para desarrollar sus propias ideas (James y Prout, 2008: 11).

Gupta (2002: 50) comenta que desde el siglo XIX no era raro que los psicólogos iniciaran sus investigaciones sobre los niños con algunas observaciones acerca de la “vida salvaje”, pues se creía que, al igual que los pueblos primitivos, tenían formas elementales de percepción y cognición. Por su parte, la naciente antropología comparaba una y otra vez a los salvajes con los niños en cuanto a su condición moral e intelectual (Montgomery, 2009: 18). Tanto a los niños como a las sociedades tribales se les consideró como más próximos a la naturaleza, se les atribuyeron formas simples de pensamiento y habilidades psíquicas deficientes,

10 Como señala Villanueva, aunque Piaget buscó refutar las teorías innatistas que sostenían que las estructuras mentales son anteriores a la experiencia, cayó en un innatismo más sofisticado al considerar que existe una sola vía de desarrollo aplicable a todos los seres humanos (Villanueva, 2004: 19).

contrastantes con las de los adultos de las sociedades industrializadas de Occidente. En términos generales esto significaba que “requerían del control y el dominio civilizador para crecer y madurar” (García Sosa, 2008: 7).

En términos de Liebel, con la misma ideología a la que se recurría para justificar la expansión y las conquistas coloniales, se estipuló que era necesario desarrollar a los niños y, de manera similar a la separación colonizador/colonizado, se estableció una rígida separación niños/adultos en una constelación de poder basada en la violencia y el predominio del más fuerte. Al ver a los niños como necesitados de guía y protección, se cerró el camino para reconocer los conocimientos de las niñas y los niños (Liebel, 2016: 255-256).

Desde mi perspectiva es irrefutable que las capacidades intelectuales van desarrollándose progresivamente, pero asumir *a priori* que el pensamiento infantil carece de complejidad o ver a los niños como “salvajes” puede dificultar, por ejemplo, la comprensión de la juiciosa manera en que niños de diversos grupos sociales se encargan del cuidado de hermanitos pequeños en ausencia de personas adultas (Cervera, 2009; Gaskins, 2006; Rabain-Jamin, Maynard y Greenfield, 2003; Dahlblom y otros, 2009). Además, no debemos olvidar que hoy se reconoce que existen distintos tipos de inteligencia y que éstas se desarrollan en formas y con ritmos diversos en los variados contextos culturales (Reid, 2007: 243), de modo que niños de igual edad pueden haber desarrollado un tipo de habilidad intelectual en un contexto, mientras en otro pueden carecer de éste.

El niño como ente abierto: maleable pero condicionado por lo biológico

Contra el enfoque de la hoja en blanco hay también autores que sostienen que la genética y las características universales e innatas del cerebro humano son fundamentales para explicar semejanzas y variaciones en el comportamiento infantil y el de todos los seres humanos. Se reconoce que las diferencias entre los grupos humanos están estrechamente vinculadas con diferencias socioculturales, pero se rechaza que la cultura sea autónoma respecto de la biología y que *todos* los aspectos de la existencia humana deban ser explicados desde la perspectiva cultural, considerándolos como meras construcciones sociales (Pinker, 2003: 26 y 49). De acuerdo con Pinker, si bien la realidad social existe sólo dentro de un grupo de personas, su construcción depende de una capacidad

cognitiva que está presente en cada individuo y que permite reconocer los acuerdos públicos y aprender la cultura (Pinker, 2003: 109).

Apoyándose en hallazgos de la ciencia cognitiva y la neurociencia, investigadores como Steven Pinker (2003) y Naomi Quinn (2005) plantean que pensamientos, sentimientos, recuerdos y emociones que suscitan la conducta se asientan sobre bases físicas y que diversos aspectos de nuestra vida se conectan con sucesos fisiológicos que se producen en los tejidos del cerebro. Desde este punto de vista, los órganos sensoriales, de los que disponemos desde el nacimiento, captan energía que en el cerebro se transforma en estructuras físicas, en circuitos neuronales complejos que tienen formas particulares de operar.

Según Pinker (2003: 71) “sin algún mecanismo innato para la computación mental, no habría forma de aprenderse los papeles de una cultura que realmente haya que aprender”. De manera que, bajo la variedad superficial entre las culturas, existen mecanismos mentales universales, presentes desde los primeros años de vida. Una postura similar encontramos en lo establecido por Naomi Quinn (2005) quien sostiene que la posibilidad de que las personas mayores logren, mediante sus métodos de crianza, que los niños desarrollen creencias, sentimientos, actitudes y conductas típicas de cada cultura, se asienta en mecanismos neuronales universales que hacen que la repetición de experiencias y la liberación de hormonas durante la inducción de emociones creen en el cerebro sinapsis sólidas y difíciles de romper, a la vez que se inhiben sinapsis alternativas.

Desde este tipo de punto de vista, si los seres humanos –y los niños, por lo tanto– se comportan flexiblemente (con variaciones culturales) es porque, desde su nacimiento, están equipados con un “software combinatorio” que, mediante un conjunto fijo de mecanismos, permite generar un conjunto ilimitado de pensamientos y conductas (Pinker, 2003: 61-74). Para que los niños aprendan la cultura, dice Pinker, “han de estar equipados con una maquinaria mental que pueda extraer las creencias y los valores que se esconden en la conducta de las otras personas, y así puedan convertirse ellos mismos en miembros competentes de la cultura” (Pinker, 2003: 103). Así pues, desde el enfoque del autor, resulta del todo erróneo entender a los niños como una tabla rasa.¹¹

11 A lo largo de su libro *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*, Pinker (2003) argumenta su rechazo al empleo de las metáforas de la tabla rasa, la hoja en blanco o la plastilina moldeable para entender la condición humana en las primeras etapas de la vida.

Aunque coinciden con Piaget en el sentido de que hay mecanismos innatos de funcionamiento de la mente humana, autores como Quinn y Pinker, no suponen un proceso universal de desarrollo de los niños, sino que enfatizan que, sobre la base de un mismo mecanismo fisiológico, pueden desarrollarse habilidades y comportamientos en formas y tiempos muy variables. Esto se debe a que el cerebro es sumamente (aunque no infinitamente) maleable (Pinker, 2003: 80).

Por otra parte, apoyándose en estudios de genética conductual (sobre gemelos y sobre hermanos criados en diferentes contextos socioculturales), Pinker añade que la información genética que se transmite de padres a hijos incide también en la variabilidad del desarrollo infantil. Al respecto señala que pequeñas diferencias en los genes pueden conducir a grandes diferencias en la conducta (Pinker, 2003: 81). Del reconocimiento de que los genes influyen en la conducta, aunque no la determinan, Pinker (2003) deriva dos aseveraciones: los adultos no tienen por completo en sus manos el destino de los niños y la maleabilidad de los niños tiene límites.

Por mi parte, considero que abordar el estudio de los niños sin tener en cuenta que existen procesos biológicos y mentales que limitan su conducta puede llevar, como en algunas de las posturas que revisaré más adelante, a sobrevalorar la influencia de lo social y/o la capacidad de agencia de los niños.

El proceso de convertirse en adulto

Al principio de este capítulo señalé que las diversas formas de definir y entender al niño entre aquellos autores que lo conciben como un ser humano incompleto se relacionan no sólo con las características que se atribuyen al recién nacido, sino también con la manera en que se concibe el tránsito hacia la adultez. Una vez que he propuesto una tipología de enfoques sobre el estado inicial del ser humano, paso ahora a describir la variedad de perspectivas en cuanto al proceso de transformación del niño en adulto. Es conveniente subrayar que los enfoques que expondré a continuación se combinan, complementan y yuxtaponen en formas diversas con los incluidos hasta aquí.

El niño natural: el desarrollo infantil como un proceso universal

Las teorías psicológicas del desarrollo humano tradicionalmente han postulado que la vida de las personas tiene una trayectoria que avanza de forma progresiva de una fase a otra a través de una serie en la que se pue-

den distinguir seis períodos, considerados a partir de la distancia cronológica desde el nacimiento: infancia, pubertad, adolescencia, juventud, madurez y vejez (Gupta, 2002: 42). Desde este enfoque parecería que el crecimiento es una máquina de tiempo que gobierna las vidas humanas, generando patrones generalizados de desarrollo intelectual, afectivo y conductual, de acuerdo con los cuales es posible describir y predecir los comportamientos 'naturales' de los individuos en las distintas etapas. Así puede hablarse de un niño muy maduro para su edad o de un adulto que actúa como niño (Gupta, 2002: 48). Esta visión de *desarrollo*, vinculada con las nociones de *naturalidad* y *universalidad*, conecta el desarrollo biológico o físico con el social (James y Prout, 2008: 11).

Se piensa que los niños tienen una naturaleza común y que el paso de la niñez a la adultez representa un progreso continuo y acumulativo en el que el crecimiento físico y el desarrollo fisiológico van acompañados por la formación de habilidades cada vez más complejas, que surgen en períodos específicos. Así, los individuos son entendidos como realización de lo biogenéticamente inherente y el paso por cada una de las etapas se ve como necesario, inevitable, esencial y saludable (Jenks, 2005: 11).

Piaget, el autor más representativo de esta corriente, creyó que el desarrollo mental mediante el cual el niño construye los conocimientos que le permiten desenvolverse en el mundo se inicia con una fase sensoriomotora, seguida por la aparición de un período preoperativo, después uno caracterizado por las operaciones concretas, hasta llegar por último a la fase del pensamiento abstracto.

Según este esquema el bebé realizará primero actos reflejos y movimientos rítmicos, éstos le permitirán notar que los objetos le ofrecen resistencia y con ello empezará a integrar información sensorial y a generar hábitos que aún no tienen intención consciente. De forma paulatina establecerá relación entre ciertos movimientos y ciertas sensaciones producidas al contacto con el mundo exterior; más adelante irá estableciendo relaciones entre fines (propiciar una sensación) y medios (acciones), de manera que entre los ocho y los doce meses logrará las primeras coordinaciones instrumentales, buscando la satisfacción práctica ligada al aquí y el ahora. Así, durante los primeros meses el niño elaborará un conjunto de subestructuras que, en su interacción con el medio, servirán de apoyo a sus construcciones perceptivas e intelectuales posteriores (Delval, 2002).

En las etapas siguientes, según Piaget, el niño desarrollará nuevas estructuras mentales y nuevas habilidades en un orden cronológico in-

variable. De acuerdo con este esquema a cada edad y etapa de desarrollo mental están asociadas formas particulares de pensamiento y comportamiento. Así, por ejemplo, Piaget juzga que durante el período sensorio-motriz (hasta los dos años) el juego será básicamente individual, y consistirá en repetir actividades de tipo motor sin ningún fin específico. En la siguiente etapa, que va de los dos o tres años hasta los seis o siete años predominará el juego simbólico en el que el niño imita escenas de la vida real, modificándolas. Por último, hacia los siete u ocho años, se abandonarán los juegos simbólicos y aparecen los juegos de cooperación en los que los niños tratan de ajustarse a reglas, por lo que se hará necesaria la cooperación y el juego se volverá plenamente social (Piaget, 2006).

Propuestas como la de Piaget, que ven el proceso de conversión del niño en adulto como acumulativo, natural, universal, con fases delimitadas con claridad, con capacidades y habilidades específicas para cada edad, han sido fuertemente cuestionadas por diversas razones. Jenks (2005a), Reid (2007), Villanueva (2004) y Mantilla (1992) señalan algunas de las críticas más reiteradas:

- Piaget no distinguió entre los diferentes campos o tipos de inteligencia, los cuales se desarrollan con distintos ritmos.
- La adquisición de habilidades y conocimientos no corresponde necesariamente con las edades que maneja Piaget, sino que varía en relación con las circunstancias socioculturales en que el niño se desarrolla.
- Su esquema del desarrollo infantil está construido con una visión eurocéntrica. El autor, apoyándose en la minuciosa observación de niños en una sola sociedad (la de Ginebra en su época) generalizó sus conclusiones con apresuramiento
- Aunque Piaget reconoció el papel activo del niño en el desarrollo cognitivo,¹² finalmente presentó una imagen de éste como *dominado* por estructuras objetivas y universales.
- El esquema de evolución del juego infantil propuesto por Piaget omite la consideración de juegos con reglas implícitas que los niños son capaces de reconocer y seguir desde muy peque-

12 Piaget consideró que, mediante la acomodación y la asimilación de experiencias nuevas, el infante constantemente crea y recrea sus estructuras mentales. La asimilación, desde su perspectiva, consiste en la absorción e integración de nuevas experiencias en un esquema organizado antes, mientras la acomodación supone la modificación del esquema previo o la construcción de uno nuevo en el que puedan integrarse las experiencias novedosas y discordantes.

ños, adecuándose a las expectativas de los otros. Además, los juegos cooperativos de reglas explícitas no por fuerza sustituyen a los juegos simbólicos en la infancia tardía, sino que ambos pueden coexistir.

Pese a todas estas críticas a Piaget, su propuesta tuvo una inmensa influencia en las teorías del aprendizaje, en las rutinas de guarderías y escuelas de educación básica, en la práctica profesional de psicólogos y médicos, así como en las rutinas familiares de crianza en diversas partes del mundo. Esta influencia contribuyó a provocar la estandarización de millones de niños y con ello, a que, en el sentido común, el proceso de desarrollo descrito por Piaget fuera asumido ampliamente como natural y universal. Así, los planteamientos de Piaget se convirtieron en lo que Foucault denomina *regímenes de verdad*, esto es, en regímenes de pensamiento que funcionan como profecías que se autocumplen (James y Prout, 2008: 22-23), además, condujo a juicios etnocéntricos en relación con niños.

Esa visión etnocéntrica ha acompañado a otras teorías del desarrollo infantil. Como denunciaba Corona Caraveo (2003) hace ya casi dos décadas, la mayoría de estas teorías han tenido como punto de referencia a niños europeos o estadounidenses de clase media, que difícilmente dan cuenta de lo que significa la experiencia y el papel de la niñez en otras culturas y, además, casi todas se sustentan en condiciones experimentales controladas o bien en entrevistas, usan un enfoque metodológico que deja al margen el contexto en el que los niños crecen y, por tal motivo, excluye aspectos esenciales de la realidad infantil (2003: 25). El desarrollo infantil se presenta como si se diera en un vacío cultural e histórico y tuvieran un carácter universal (Corona Caraveo, 2003: 18; García Botero y Gallego Betancur, 2011), de manera que las transformaciones cuantitativas y cualitativas que viven los niños concretos en su interacción con personas, recursos, metas y prácticas culturales específicas son analizadas en función de la infancia predominante en el “norte global”, quedando estas teorías “ciegas a la realidad de otras infancias” (Liebel, 2016: 254) y ciegas también a las determinaciones ideológicas que dan lugar a sus propias premisas e interpretaciones (Corona Caraveo, 2003: 24).

El niño social: determinado por el contexto sociocultural

Desde los años veinte del siglo pasado diversos antropólogos, utilizando evidencias etnográficas, han rechazado el intento de establecer apresura-

das generalizaciones sobre el desarrollo infantil. Bronislaw Malinowski y Margaret Mead fueron pioneros en este sentido. Son bien conocidos los cuestionamientos del primero sobre la universalidad del complejo de Edipo durante la infancia y los de Margaret Mead respecto a la crisis de adolescencia y al animismo como propio del pensamiento infantil. Antes de ellos, misioneros cristianos, administradores coloniales y viajeros habían documentado variaciones entre los pueblos del mundo en cuanto a las características de la infancia, las formas de criar a los niños y las concepciones sobre lo que es normal y anormal en el desarrollo infantil. Franz Boas, por su parte, al estudiar el crecimiento infantil entre los inmigrantes europeos a los Estados Unidos, había señalado que el crecimiento humano y la maduración gradual del sistema nervioso estaban correlacionados con el ambiente social y geográfico y, por tanto, había que ser precavidos antes de considerar como patológica alguna variante del desarrollo que podría ser, más bien, una respuesta adaptativa a un ambiente particular (Boas, 2008; LeVine, 2007; García Sosa, 2008).

El énfasis en que el desarrollo de los niños varía de acuerdo con los contextos sociales y culturales no es pues novedoso. Aunque suele reconocerse que en la conversión del niño en adulto tanto la naturaleza como la cultura tienen un papel, quienes se interesan por mostrar la plasticidad y variabilidad de este proceso, en la práctica tienden a privilegiar el contexto sociohistórico, dejando de lado los aspectos fisiológicos y llegando en ocasiones a un relativismo extremo, dentro del cual la transformación del niño en adulto parecería gobernada exclusivamente por las estructuras sociales y las pautas culturales. Desde este tipo de perspectivas el niño aparece ante todo como un producto social.

Muchos de los investigadores que desde el enfoque del *niño social* están interesados en el aprendizaje de la cultura, en los procesos de socialización, en el paso de la niñez a la vida adulta y/o en el desarrollo infantil, parecen inspirados en las recomendaciones de Margaret Mead, quien reconocía la existencia de una naturaleza humana universal, pero juzgaba imposible entenderla sin antes llevar a cabo estudios sistemáticos de culturas particulares (Mead, 1963: 187). Según su punto de vista es imposible abordar directamente la naturaleza humana, la única forma que tenemos de estudiarla es “tal como se nos ofrece, es decir como resulta de las modificaciones sufridas por las diversas condiciones ambientales” (Mead, 1985: 203), por ello consideraba que antes de aceptar las generalizaciones de los psicólogos acerca de la relación entre desarrollo mental y físico, era necesario someter sus conclusiones a contrastación

en distintos ambientes sociales, para poder así dividir las en dos: las que aplican sólo a nuestra cultura y las derivadas de la naturaleza humana originaria (Mead, 1985: 205-206).

De acuerdo con Mead, el aprendizaje de la cultura (indispensable en la conversión del niño en adulto) tiene tanto aspectos únicos como aspectos universales. Para ella “El error de no distinguir claramente entre socialización y enculturación –entre postulados abstractos acerca del aprendizaje como proceso universal y el proceso concreto de aprendizaje tal y como tiene lugar en una cultura específica– impide contar con salvaguardas teóricas para las generalizaciones” (Mead, 1963: 185). Por ello, antes de plantear universales, la autora creía necesario analizar los procesos específicos mediante los cuales los niños se convierten en adultos en diversas culturas.

Al igual que Mead, muchos estudiosos de la infancia, sin negar la existencia de una naturaleza humana pancultural, se han centrado en el análisis de los efectos de la estructura social, del contexto cultural, de las prácticas de crianza y/o de las formas de socialización en la transformación del niño en adulto. La mayoría de las veces, los niños aparecen como *determinados* por las estructuras sociales y como *receptores pasivos* de las prácticas de los mayores; otros enfoques consideran también la interacción de los pequeños con sus pares durante el proceso de socialización, pero asumen que –a fin de cuentas– es el entorno cultural el que define la forma de ser niño y de desarrollarse hasta llegar a la adultez. Expongo a continuación estos dos modos de abordar al *niño social*.

a) Los niños como esponjas: El paso a la madurez como efecto de estructuras sociales y acciones adultas

Los enfoques funcionalistas sobre la socialización infantil se encuentran entre los que mejor reflejan la idea de que el desarrollo del niño y su conversión en adulto están determinados por las estructuras sociales. Siguiendo a Durkheim, la perspectiva de los funcionalistas asume la existencia de estructuras sociales reales y supraindividuales que coaccionan a los individuos. La conducta resulta menos de la voluntad individual o de factores biológicos y psicológicos que de la preexistencia de la sociedad, que es concebida como un ente omnipotente que se coloca por encima de los individuos y determina sus acciones. En concordancia con estos planteamientos, el niño aparece también como subordinado a estructuras sociales y a estrategias formalizadas de constreñimiento y control que servirán para transformarlo en un adulto competente de su

sociedad (Jenks, 2005: 10). No interesan a este enfoque los universales biológicos o psicológicos del comportamiento infantil, sino llegar a generalizaciones sobre los procesos sociales que propician el paso de la niñez a la vida adulta.

Talcott Parsons (1902-1979), uno de los sociólogos funcionalistas con mayor influencia, subrayó la importancia del proceso de socialización-como mecanismo útil a la reproducción del orden social. De acuerdo con él, para el equilibrio social resulta fundamental que el niño genere las capacidades, valores y creencias que a la larga le demandará el sistema adulto. Esto se logrará mediante la socialización, proceso por el cual se moldearán las personalidades individuales (Jenks, 2005a: 43-46).

Según este enfoque, mediante la socialización el niño desarrollará las llamadas “disposiciones de necesidad”, que no son necesidades innatas, sino inducidas de acuerdo con las normas y valores de la sociedad. Estas disposiciones lo impulsarán a buscar aprobación en las relaciones sociales, a observar los modelos culturales y a dar respuestas adecuadas a su rol. Así, el niño internalizará, durante los primeros años de vida, los elementos instrumentales y expresivos y las orientaciones valorativas propios de su sociedad, los cuales se asentarán en su personalidad de forma muy estable, de modo que se limitarán las futuras posibilidades de divergencia y disintimiento, haciendo que las personalidades individuales se adecúen al sistema social total y compartan con éste el mismo repertorio de respuestas. El equilibrio del sistema social y la adecuación de los individuos a su rol, según esta perspectiva, dependen de la interacción funcional entre los sistemas social, cultural y de personalidad que se refuerzan mutuamente.

En antropología, varios autores funcionalistas elaboraron detalladas descripciones acerca de la vida de los niños, de la manera en que éstos eran conceptualizados, así como de las relaciones entre padres e hijos en las sociedades estudiadas¹³ (Montgomery, 2009; LeVine, 2007). Concentrando su atención en los sistemas de relaciones sociales y en la interrelación entre instituciones, los antropólogos funcionalistas rechazaron –al igual que los sociólogos de esta escuela– interpretaciones

13 En el marco del análisis de los rituales de iniciación Firth describió el paso de la niñez a la vida adulta de los muchachos tikopia, Richards dedicó una monografía entera a la iniciación de las niñas mbemba. Por su parte, en dos de sus trabajos Evans-Pritchard describió la niñez nuer y las relaciones entre los niños y sus padres. Read, a su vez, publicó un libro clásico *Niños de sus padres* (1960) sobre la niñez entre los ngoni. Fortes en su tesis doctoral presentó observaciones sobre el aprendizaje y las relaciones sociales entre los tallensi (Levine, 2007: 250-251).

psicológicas del proceso de conversión en adulto y explicaron, en cambio, los comportamientos infantiles observados en función de su relación con los sistemas rituales, económicos y de parentesco, de las interacciones normadas entre grupos de edad o de la distribución de poder y prestigio entre las generaciones. El énfasis en la determinación ejercida por las estructuras sociales sobre la vida y el desarrollo infantil fue una constante en sus obras.

Coincido con quienes afirman que esta forma de concebir el proceso de conversión del niño en adulto y la incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad no deja espacio para captar la capacidad del niño de interpretar su entorno y de influir en la construcción de la realidad, olvida que los niños no son receptores pasivos de las enseñanzas e imposiciones de los adultos, que no *simplemente internalizan* la sociedad, sino que actúan en ella y pueden contribuir a transformarla. Como señala Corsaro, en la perspectiva determinista de los funcionalistas:

El niño es visto como algo que [aún] no forma parte de la sociedad que debe ser conformado y guiado por fuerzas externas para convertirse en un miembro completamente funcional [...] El niño juega un rol básicamente pasivo [...] es simultáneamente un “novicio” con la potencialidad de contribuir al mantenimiento de la sociedad y una ‘amenaza salvaje’ que debe ser controlada a través de un cuidadoso entrenamiento [Corsaro, 2005: 7].

Por mi parte, en consonancia con perspectivas académicas recientes (que examinaré en este mismo capítulo) considero imposible la comprensión de las características y significados de la niñez en determinado tiempo y lugar sin tomar en cuenta los constreñimientos que las estructuras sociales imponen a la vida de los niños. Sin embargo, asumo que los sistemas de relaciones sociales no son algo fijo, sino que se reconstruyen incesantemente por la acción de los sujetos (incluidos los niños) que disponen siempre de ciertos márgenes de elección para configurar sus prácticas.

b) El niño como espejo:

producto de las interacciones con niños y adultos

En el interior de la llamada Escuela de Cultura y Personalidad, heterogénea corriente que se desarrolló en Estados Unidos entre 1918 y 1955, podemos encontrar también enfoques que conciben la transformación del niño en adulto como un proceso gobernado básicamente por factores socioculturales. Uno de los ejemplos más claros de esta postura lo encon-

tramos en la obra de Margaret Mead. En *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Mead señaló su interés por explicar cómo los niños manus adquieren gradualmente las tradiciones, las prohibiciones y los conceptos de sus mayores, convirtiéndose a su vez en activos continuadores de la cultura manus; argumentó que esto resultaba de las prácticas adultas orientadas a desarrollar en los pequeños ciertas capacidades, pero también de la interacción con otros niños y de lo que “al parecer [es] una tendencia humana natural” a la imitación (Mead, 1985: 37).

Si bien Mead reconocía que las prácticas de crianza y la interacción entre los niños son importantes para la conversión en adulto, daba el peso central a la imitación. Decía que, fuera cual fuera el método de crianza empleado, el resultado sería siempre el mismo: el pequeño manus se convertirá en el manus adulto, el pequeño indio en el indio adulto, el niño norteamericano en norteamericano adulto, etcétera. Usando un método de crianza u otro, toda sociedad imprimiría a sus niños “el sello indeleble de su cultura”. Desde su posición, para la transmisión cultural:

cualquier método será igualmente efectivo. *La capacidad de imitación supera el poder de la técnica* creada para sacar partido de la misma; la receptividad del niño con respecto a cuanto lo rodea es tan superior a cualquier método destinado a estimularla, que aquél *ha de asimilar inevitablemente la tradición*, dado que todos los adultos con los cuales tiene contacto, se encuentran plenamente saturados de tal tradición [Mead, 1985: 190, énfasis mío].¹⁴

Más adelante la autora agrega que, ya sean objeto de halagos y agasajos, o de engaños y castigos, a los niños “*no les queda otra opción que la de convertirse en adultos semejantes a sus padres*” (Mead, 1985: 191, énfasis mío). Sobre la base de lo anterior, Mead recomendaba moderar el optimismo de quienes piensan que, mediante prácticas de crianza particulares, se pueden moldear el tipo de adulto que se desee y corregir las fallas de la generación previa, estimulando en los niños conductas, valores o habilidades distintas de las de sus antecesores. Según la autora:

14 Este planteamiento lo refiere Mead inicialmente a la transmisión de “tradiciones simples” en sociedades “primitivas”. Pero añade después que el “impresionante contraste entre el pequeño número de cosas que debe aprender el niño primitivo y la multitud de conocimientos que ha de adquirir el niño norteamericano, sólo sirve [...] para destacar la conclusión de que, a pesar de la gran diferencia cuantitativa, el proceso es cualitativamente similar” (Mead, 1985: 191).

Al estimular en los niños capacidades potenciales pero que van en contra del mundo de los adultos de su sociedad, no se logrará mucho. La falta de un medio cultural favorable vuelve inoperantes estas habilidades y el niño educado de esa manera será un inadaptado [...] No lograremos transformar al mundo cultivando en los niños rasgos, hábitos o actitudes ajenos a su respectiva cultura [Mead, 1985: 197].

Desde luego Mead reconocía la existencia de variaciones en las habilidades y personalidades tanto de los niños como de los adultos, pero éstas eran atribuidas también al medio en el que crecieron y, en particular, a la posición social de los cuidadores más cercanos del niño. Aseguraba, por ejemplo, que entre los *manus* la agresividad, timidez, seguridad en sí mismo o espíritu de dominio, propios de cada niño, eran muy marcados y, al observar a un grupo de niños jugando, uno podía deducir la posición y conducta general de sus respectivos padres (Mead, 1985: 103-104). De modo similar, atribuía la variabilidad de personalidades y gustos entre los niños norteamericanos a la tradición cultural y posición social de sus padres.

Dentro de este esquema, el paso a la vida adulta es en lo fundamental un proceso de “*imitación*” de cultura por parte de los niños, sin que éstos tengan mayor incidencia en el resultado final. Aunque Mead reconocía (al menos para el caso *manus*) que los niños tienen su propio mundo, “un mundo basado en premisas distintas del mundo de los adultos” (Mead, 1985: 67) en el que existe un “sentimiento de solidaridad infantil como clase opuesta a la de los adultos” (Mead, 1985: 77) y en el que gozan de gran libertad, señalaba también que finalmente los niños “se asemejan más a su propia familia que a sus compañeros de juego” (p. 103) y al llegar a la vida adulta habrán perdido todo rastro de las actitudes y conductas propias de sus grupos de juego infantil.¹⁵ El título del capítulo XI de *Educación y Cultura en Nueva Guinea* (“El triunfo de los adultos”) da cuenta del minúsculo papel que, a fin de cuentas, concede Mead a los niños en la construcción de su propia personalidad, la de sus pares y la realidad social de la que forman parte.

15 En el trabajo sobre los *manus* Mead dibuja una sociedad en la cual los niños están eximidos de responsabilidades, gozan durante años de libertad para jugar todo el día entre ellos; pueden desobedecer, insultar e incluso golpear a sus padres sin que se les exijan muestras de respeto o condescendencia hacia sus progenitores; reciben una rudimentaria enseñanza interesada únicamente en la destreza física, el respeto a la propiedad y la observación de unos cuantos tabúes. Todo lo demás (hablar, nadar, conducir una canoa, bailar, etcétera) lo aprenden por imitación (Mead, 1985).

Tampoco en las sociedades industrializadas reconocía Mead en los niños capacidad para la creación cultural o la innovación:

Si los niños fueran movidos por un poderoso impulso que les llevara a crear un nuevo cielo y una nueva tierra, los adultos podrían beneficiarles permaneciendo a un lado y dejando campo libre al experimento. Pero *no hay tal capacidad creadora en los niños. Éstos sólo pueden construir con el material que les ofrece la tradición* [Mead, 1985: 164, énfasis mío].

En muchos contextos culturales existe también la percepción de que el aprendizaje y las prácticas infantiles son en gran medida producto de la imitación y por eso es común que las familias demuestren preocupación por prácticas que –a su juicio– los niños adquieren imitando lo que observan en la televisión o en personas ajenas a su unidad doméstica.

En mis investigaciones etnográficas con niños he encontrado que con frecuencia ellos reconocen también la presencia de la imitación en las prácticas que realizan junto con sus pares. No es extraño que al referirse a sus compañeros digan cosas como “todo copian” o “son bien igualones”.¹⁶ Asimismo, es común que al preguntarles cómo aprendieron a hacer alguna cosa respondan “yo lo aprendí solo, nomás viendo”. No obstante, en expresiones como “nosotros lo inventamos ese juego” o “nosotros hicimos otras reglas” es claro que para ellos la imitación no es la única fuente de sus prácticas.

A mí me parece incontrovertible que en muchos de los gustos, prácticas e ideas de los niños hay imitación, no sólo de los adultos, sino también de los jóvenes y de los otros niños y que en este proceso los chicos no usan como modelo exclusivamente a personas de su entorno inmediato. Sin embargo, no se trata de un proceso mecánico de copia, sino mediado por interpretaciones, ajustes, reformulaciones, apoyado en la capacidad creativa de los niños. Esto ha sido documentado, por ejemplo, en la apropiación infantil de las propuestas televisivas y de los juguetes industrializados (Buckingham, 2002; Corona Berkin, 1989; Reyes y Vargas, 2007).

16 Con la expresión *igualón* se refieren a personas que copian o imitan algo hecho por otro.

El niño como ser biopsicosociocultural, producto de la interacción entre elementos biológicos, psicológicos y culturales

Otra corriente teórica muy crítica respecto a la idea de que la conversión del niño en adulto sigue un patrón universal es la antropología psicológica, la cual ha sometido a contrastación postulados provenientes de la psicología.¹⁷ Este enfoque reconoce la existencia de rasgos infantiles panculturales, pero subraya que actitudes, habilidades y emociones se desarrollan en formas muy variables, pues están mediados por los estilos de crianza, el contexto cultural y el entorno físico.

Mediante la comparación entre culturas, autores de esta corriente evitaron el particularismo extremo y hallaron rasgos compartidos por niños de distintas sociedades, rasgos que no obstante se desarrollaban en formas diversas. Así, por ejemplo, R. Barr, mostró que el llanto de los bebés presenta una curva que alcanza su pico más alto hacia el final del segundo mes de vida y después desciende, con todo, hay diferencias significativas en la intensidad, duración y frecuencia del llanto infantil en diferentes culturas (Montgomery, 2009: 33).

Por su parte, Lancy encontró que los niños juegan en todas las sociedades que han sido estudiadas por antropólogos y que en todas ellas los adultos son considerablemente menos juguetones que los niños, a pesar de ello, se dan grandes variaciones en cuanto a la forma y duración de los juegos infantiles y a los participantes en éstos (Lancy, 2007: 274).

A su vez, Barbara Rogoff y sus colaboradores dieron cuenta de que en un gran número de culturas, alrededor de los 5 a los 7 años ocurren cambios tanto en el pensamiento y conducta del niño como en el lugar que ocupa éste en las relaciones sociales; señalaron que aunque estos cambios asumen formas diversas, la tendencia a que se registren fuertes modificaciones a esa edad parece clara y podría estar asociada con el incremento en las capacidades infantiles de procesar información, derivados de la maduración neuronal y física (Rogoff y otros, 2008: 253).

Así pues, los antropólogos de esta corriente han argumentado que la conducta infantil no puede ser entendida sólo como producto de la cultura, pero tampoco puede explicarse exclusivamente sobre la base de condiciones biológicas o psicológicas compartidas; hay que entender-

17 Algunos de los ejemplos más destacados de esta perspectiva podemos encontrarlos en trabajos de antropólogos como John y Beatrice Whiting, Irving Child, William Caudill, Robert Levine, David Lancy, Robert Levy, Naomi Quin y Barbara Rogoff, entre otros.

la más bien como resultado de la interacción compleja entre diversas fuerzas subyacentes:

En algunos casos, las aptitudes biológicas son la fuerza principal, en otros, los sistemas de subsistencia pueden estar ligados con aspectos de la niñez. La infancia en bandas recolectoras asume diferente forma de la que tiene en comunidades agrícolas. En unos casos más –el juego de los niños pequeños con objetos, por ejemplo– hemos encontrado verdaderos universales biológicos. Y, obviamente, hay aspectos de la niñez que derivan de aspectos no instrumentales de la cultura [Lancy, 2010: 7-8, traducción mía].

Intentando encontrar correlaciones entre naturaleza, cultura y medio ambiente, varios investigadores de la antropología psicológica esbozaron (sin sostener como confirmadas) algunas tendencias en el desarrollo, personalidad y comportamiento infantil, asociadas con *tipos de sociedad*, por ejemplo, sociedades con mucha o poca estratificación, agrarias o industrializadas, rurales o urbanas (García Sosa, 2008: 19-32). Encontraron también algunos patrones transculturales de correlación de díadas de variables (Whiting y Edwards, 1988).

Sus hallazgos dan cuenta de que en la construcción de las características de los niños no sólo intervienen la forma *particular* de la cultura en que están inmersos y los condicionantes biológicos y mentales *universalmente* compartidos, sino también los rasgos generales de las relaciones sociales, del entorno físico y de las bases de la subsistencia.

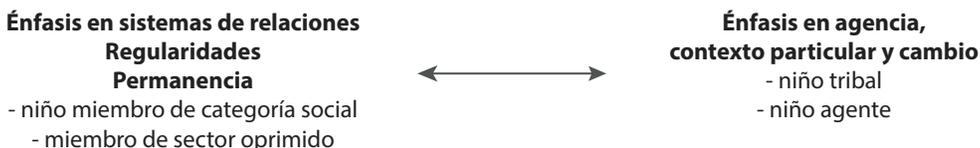
Aunque en esta revisión de enfoques acerca del niño no es mi propósito indagar sobre los universales biológicos compartidos por los niños, ni acerca del impacto que los sistemas productivos o los patrones de asentamiento tienen sobre la vida de los infantes, me parece importante destacar que al revisar etnografías sobre los niños y en las investigaciones que yo misma he realizado he encontrado algunas similitudes en el comportamiento de niños pertenecientes a comunidades rurales geográfica y culturalmente alejadas, mientras que en niños de localidades urbanas e industrializadas con tradiciones culturales muy distintas se presentan muchas conductas y prácticas semejantes. Lo anterior contribuye a reforzar mi postura en cuanto a que las características de los niños en contextos específicos no son producto exclusivo de las particularidades culturales de su grupo de pertenencia.

El niño como sujeto social por derecho propio

En años recientes se han formulado múltiples críticas a las perspectivas que veían al niño como adulto en potencia, como persona con déficit de habilidades y razón, preparándose para convertirse en miembro competente de su propia sociedad y/o como ser pasivo que simplemente absorbe e imita cultura, que responde de manera mecánica a prácticas de crianza impuestas por los adultos, que actúa determinado por estructuras mentales, biológicas y sociales y/o que resulta marginal para la dinámica social.

De forma paulatina, desde los años ochenta del siglo pasado, han cobrado fuerza abordajes que subrayan que el niño debe ser visto como un sujeto social por derecho propio, esto es, como un actor con capacidad de influir en su propia vida, la de sus pares y la comunidad más amplia que le rodea. Desde esta óptica se considera necesario analizar las condiciones de la niñez y las experiencias infantiles más allá de sus implicaciones a largo plazo para la vida adulta, teniendo en cuenta su impacto en el presente de los propios niños y de su sociedad (James, Jenks y Prout, 2005; Lopes da Silva y Nunes, 2008; Gaitán, 2006; Cohn, 2010). Las perspectivas que he agrupado en este segundo bloque reconocen que factores biológicos, mentales y socioculturales *inciden* sobre la vida de los niños y sobre el lugar de éstos en la dinámica social, pero no los *determinan*. Todas ellas comparten la premisa de que se dan complejas influencias mutuas entre *estructura* y *capacidad de agencia* de los niños. A pesar de lo anterior, los enfoques que expondré a continuación registran diferencias entre sí, según el mayor o menor peso que otorgan a estos dos factores y el énfasis que dan a los contextos específicos y al cambio. Unos tienden a hacer hincapié en la agencia, así como las particularidades y transformaciones de la niñez en contextos específicos (enfoques del niño tribal y del niño agente); otros (quienes abordan al niño como miembro de una categoría social persistente o como integrantes de un grupo oprimido) ponen en el centro del análisis la continuidad de rasgos compartidos por niños que, aunque pertenecen a diferentes contextos, tienen formas semejantes de relación social con el mundo adulto. Estas diferencias de perspectiva están sintetizadas en el esquema 3.

Esquema 3
Enfoques del niño como sujeto social por derecho propio



El niño como miembro de una categoría social persistente

Por oposición a enfoques que abordaban la niñez subrayando su carácter *transitorio* en la vida de los individuos, algunos investigadores han insistido en que los niños constituyen una categoría social que está presente en todas las sociedades y que tiene un carácter *persistente*. Haciéndose eco de las múltiples críticas al planteamiento de Philippe Ariès (según el cual la infancia es una invención de la modernidad), quienes asumen esta perspectiva sostienen que a lo largo del tiempo y del espacio los niños han constituido una categoría social reconocible, que se transforma históricamente en vinculación con los cambios de los sistemas sociales, pero nunca desaparece, que existe más allá de la actividad de cualquier niño o adulto particular y que continúa existiendo sin importar cuántos niños entren o salgan de ella. Punto de apoyo para el planteamiento anterior han sido trabajos como los de la historiadora Linda Pollock quien sostiene que:

Muchos historiadores se han adherido a la creencia equivocada de que, si alguna sociedad del pasado no tenía el concepto contemporáneo occidental de niñez, entonces esa sociedad no tendría tal concepto, lo cual es una opinión totalmente indefendible [...] aun suponiendo que a los niños se les viera diferentemente en el pasado, esto no significa que no se les viera como niños [Pollock, 2004: 300].

Además del reconocimiento de la persistencia de la infancia como categoría social universalmente diferenciada, la perspectiva que aquí examino sostiene que los niños son parte constitutiva de la vida social, que sus actividades están integradas a ésta y que los niños, lejos de ser marginales respecto al mundo compartido con los adultos, contribuyen a moldearlo. Desde esta óptica, los niños deben ser entendidos en relación con otras categorías (tales como género, grupos de edad, clases sociales o

grupos étnicos) a fin de apreciar su importancia en la vida social (James, Jenks y Prout, 2005: 149-151; Gaitán, 2006: 53-65; Qvortrup, 2005: 113; Liebel, 2016; Chacón, 2015).

Esta perspectiva afirma también que los niños pueden desarrollar unos con otros un fuerte sentido de identidad y experimentar la solidaridad derivada del reconocimiento de que comparten una ubicación común en la estructura social (James, Jenks y Prout, 2005: 151). Adicionalmente, y aun cuando reconoce la influencia de factores meso- y microsociales, este enfoque pone el acento en lo que los niños tienen en común como segmento generacional, relacionándolo con parámetros macrosociales que rebasan las particularidades de los contextos socioculturales en los que crecen los niños de grupos específicos. Se hace hincapié también en las rupturas y continuidades en el rol de los niños para la vida social teniendo en cuenta extensos períodos de tiempo y amplias unidades territoriales, tales como los Estados-nación (Gaitán, 2006: 68; Qvortrup, 2005: 113). Así, por ejemplo, se analiza la importancia que los niños tienen para las economías nacionales en tanto productores y consumidores; la contribución de los menores de edad en la organización y distribución de recursos en los hogares, el impacto del incremento o disminución en el número total de niños de una sociedad sobre las actividades productivas que en ella se llevan a cabo.

En síntesis, quienes ven a los niños como miembros de una categoría social persistente los entienden como seres moldeados por las transformaciones de la propia categoría y del sistema de relaciones del que ésta forma parte, pero a la vez los consideran como una fuerza que interviene en la construcción y cambio de las estructuras sociales. Esta manera de abordar a los niños se asemeja a algunos de los enfoques previos, en el sentido de que ve a los menores como producto –fundamentalmente– de la dinámica social; sin embargo, se distancia de aquéllos al subrayar que los niños, como conjunto social distinguible, inciden también en la configuración de la estructura.

Una de las ventajas de este enfoque es que permite vincular las experiencias de los niños con procesos que operan más allá de lo local y que refieren a extensos períodos temporales. Así, resulta útil para analizar, por ejemplo, la tendencia a la escolarización masiva de los niños contemporáneos, el creciente influjo de la televisión sobre los menores en diversas partes del planeta o los movimientos en el gasto estatal destinado a la infancia como resultado del crecimiento y concentración de la categoría conformada por los niños en ciertas zonas y su decremento

en otras. No obstante, quienes estudian a los niños como miembros de una categoría social persistente suelen descuidar las diferencias que existen en el interior de esa relativa unidad y que requieren ser explicadas de acuerdo con sus particulares condiciones sociohistóricas y con sus contextos culturales (Gaitán, 2006: 53).

El niño como oprimido

Emparentada con la perspectiva anterior está la de quienes ven al niño como miembro de un grupo subordinado al dominio de otros con mayor poder. Aquí también se piensa que los niños, como conjunto distinguible, constituyen una categoría universal que tiene continuidad, pero en este caso se enfatiza que en todas las sociedades los niños son diferenciados estructuralmente mediante el ejercicio del poder y en particular de formas que institucionalizan y legitiman la posición de inferioridad de los menores de edad (James, Jenks y Prout, 2005: 151-152). Se postula que globalmente los niños han sido y son explotados en diversos grados, que de manera persistente han sido discriminados sobre la base de jerarquías entre grupos generacionales y en función de una desigual distribución de privilegios, autoridad, poder y estatus (Gaitán, 2006: 58 y 87; James, Jenks y Prout, 2005: 152-153). Desde esta óptica el rasgo definitorio de los niños es entonces su subordinación y vulnerabilidad frente a los adultos, lo que se entreteje en algunos casos con otros tipos de dominación, como la económica, racial o de género, haciéndolos víctimas de explotación en el trabajo, utilización mercantil, violencia doméstica, abuso sexual (Mills, 2007: 25).

A partir de evidencias bioarqueológicas y fuentes históricas se argumenta que no sólo en el presente, sino también en el pasado, los niños han padecido inequidades y que se observan áreas reiteradas de vulnerabilidad, así como algunos paralelos entre el efecto de las condiciones adversas que pesan sobre los niños contemporáneos y las consecuencias de la dominación de los adultos sobre los niños en épocas pasadas (Bock, Gaskins y Lancy: 2008: 4). Quienes asumen esta perspectiva juzgan que, entre otras razones, es válido hablar de los niños como una minoría social o como grupo oprimido porque en diversos contextos sociohistóricos y de manera recurrente:

- Los adultos ven la infancia como tiempo de subordinación.
- Los principales espacios físicos para los niños están organizados en torno al poder de los adultos.

- Los juicios acerca del bienestar infantil se realizan desde fuera, sin considerar la opinión de los niños.
- Se les excluye de derechos concedidos a los adultos.
- Los discursos hegemónicos justifican y contribuyen a construir el ejercicio de control y poder sobre los niños (Gaitán, 2006: 88-93).

En su afán por demostrar que la niñez no es un mero hecho natural, de carácter esencialmente biológico, la perspectiva del *niño oprimido* con frecuencia ha hecho un énfasis excesivo en la organización social y en los discursos generados desde el poder para explicar la persistencia del menor estatus y de la subordinación de los niños frente a los adultos, omitiendo la referencia a factores físicos y cognitivos. Esto ha ocasionado que este enfoque sea cuestionado por el riesgo de caer en posturas reduccionistas. Lourdes Gaitán plantea:

Si la consideración de la diferente talla física de los niños y su relativa debilidad muscular con respecto a los adultos no son relevantes para la explicación sociológica de las desigualdades de poder entre niños y adultos, estaremos ante un ejemplo absurdo de determinismo cultural [Gaitán, 2006: 81].

Otra de las debilidades de la perspectiva del niño oprimido es que, al centrarse en la dualidad niños-adultos, descuida las relaciones entre los menores de edad y otras categorías etarias, con las que los niños también interactúan y con las cuales unas veces se confrontan, pero en otros casos establecen alianzas (Gaitán, 2006: 21). Deja de lado también los significados atribuidos por los propios niños a su subordinación respecto a la autoridad adulta, y da poca relevancia a las formas en que los infantes cuestionan la sumisión y se esfuerzan por transformar las desigualdades que perciben en su interacción con los mayores, de modo que este enfoque corre el riesgo de propiciar una representación de los niños como seres pasivos ante su situación de subordinación, sobre todo cuando se ubica a los niños como totalmente carentes de poder o cuando se ignora que la disparidad entre los niños y sus mayores asume formas variadas en distintos momentos y lugares, por lo que la subordinación infantil requiere ser analizada en sus manifestaciones específicas.

El enfoque del niño oprimido ha sido puesto en duda también por quienes piensan que tal perspectiva ha sido utilizada para reproducir formas coloniales de pensamiento. Al respecto Liebel (2016) señala que la

rígida separación niños/adultos, acompañada por otros dualismos como bueno y malo, superior e inferior, correcto e inadecuado, sólo reproduce el “pensamiento binario” fundamental para la Modernidad. Al etiquetar a los niños como vulnerables, como necesitados o como víctimas se niegan sus conocimientos, estrategias y formas de vida con el pretexto de protegerlos (Liebel, 2016: 256). Así, por ejemplo, con el argumento de liberar de la opresión a niños cuyas vidas se apartan de la noción de infancia dominante en Occidente, se desvalorizan y desprecian las experiencias de los niños de otras culturas, sin tener en cuenta que:

En los países del Sur global, la vida de la niñez muchas veces está relacionada con el trabajo. Niñas y niños trabajan, en diferentes condiciones, por diferentes motivos. A menudo, su actividad laboral ayuda a asegurar la subsistencia de la familia, con frecuencia, la realizan en condiciones que ponen en riesgo su vida y sus perspectivas para el futuro. Pese a todo ello, casi todos los niños y niñas que trabajan muestran una actitud positiva hacia su actividad. Generalmente, se sienten orgullosos de hacer algo que tenga importancia para la vida de otras personas y de asumir co-responsabilidad por sus familias y responsabilidad por sí mismos... [Para esos niños] ciertas actividades consideradas peligrosas desde una perspectiva occidental son la base de la autoestima, el prestigio y estatus que hay que ganar para ser parte activa de la vida social, económica, política y cultural de la comunidad a la que se pertenece [Liebel, 2016: 259-260].

Tanto el enfoque del niño oprimido como el del “niño miembro de una categoría social persistente” han recibido críticas por la reducida consideración tanto de las variaciones culturales en las formas de ser niño, como de la agencia infantil. Por el contrario, las dos perspectivas que examinaré a continuación han dado relevancia a la diversidad de condiciones y representaciones de los niños y a la capacidad de agencia de éstos.

El niño como miembro de una “tribu infantil”

Apoyándose en estudios que han mostrado que los adultos tienen un papel más pobre de lo que por lo general se presume en la formación de los niños, que éstos no suelen estar preocupados por convertirse en adultos exitosos, sino por ser niños exitosos, y que las estructuras del mundo compartido con los mayores no son las únicas donde participan los niños, surgió una línea de pensamiento que de manera explícita buscó

apartarse de enfoques que analizaban las vidas infantiles centrándose en las relaciones entre niños y adultos (Hirschfeld, 2002). Premisa central de esta forma de abordaje es que los niños no sólo viven en las esferas sociales en las que interactúan con los adultos, ni simplemente pasan imitando o internalizando su entorno social, sino que de modo activo buscan dar sentido al mundo de sus mayores, interpretan la cultura de éstos y participan en ella y, al hacerlo, producen y mantienen colectivamente ambientes culturales propios y distintivos (Corsaro, 2005: 23-24; Hirschfeld, 2002: 615). Se considera que, por su relativa autonomía respecto al mundo adulto, estos espacios culturales construidos por los niños pueden ser entendidos como similares a los de una tribu.

Pionera de la representación del niño como miembro de una tribu particular fue la antropóloga Charlotte Hardman. Ella, inspirada en trabajos de los folkloristas Iona y Peter Opie, sostuvo que los niños viven dentro de una subcultura, que tiene sus propias formas de pensamiento, sus propias visiones del mundo, sus propias comprensiones culturales, éstas –según Hardman– se automantienen mediante un sistema de signos, símbolos y rituales, prescribiendo la vida de los niños en el interior de un escenario sociohistórico dado. De acuerdo con la autora, se trata de una subcultura que existe fuera, y a veces en oposición, de la sociedad adulta y que posiciona a los niños como miembros de una tribu desconocida que debe ser descubierta y documentada. Desde esta óptica, el acento no está en aquello de lo que los niños *carecen* según la perspectiva adulta, sino en lo que los niños hacen autónomamente y en la forma cómo piensan y conducen las relaciones entre pares (Hardman, 2001: 504; Montgomery, 2009: 37-38; James, Jenks y Prout, 2005: 156; Mills, 2007: 24).

Lawrence Hirschfeld y William Corsaro (en la antropología y la sociología, respectivamente) han sido también autores destacados en la difusión de la imagen de los niños como constructores de subculturas infantiles particulares, conformadas por un conjunto estable de actividades, rutinas, artefactos, valores y preocupaciones que los niños producen y comparten en interacción con sus pares, subculturas que regulan las distancias sociales entre los menores, que organizan el acceso a recursos y que dan soporte a relaciones de *status*, autoridad y poder entre ellos (Corsaro, 2005: 110; Hirschfeld, 2002: 616-619). Ambos estudiosos han insistido en que estas subculturas tienen una autonomía relativa y no sólo constriñen y moldean las producciones culturales infantiles, sino también las de los adultos (Hirschfeld, 2002: 612; Corsaro, 2005: 109).

Como apoyo a su argumentación, estos investigadores postulan que las culturas no deben ser vistas como universos homogéneos y articulados en su totalidad, sino como espacios de significación fragmentados, fluidos, contradictorios y cambiantes, integrados por múltiples subculturas que compiten y luchan entre sí, una de las cuales es la subcultura de los niños (Hirschfeld, 2002: 615-616). De acuerdo con Corsaro, las distintas generaciones de una sociedad dada desarrollan culturas de pares (infantiles, de adolescentes, de adultos), que son afectadas y reciben influencia de los distintos campos institucionales en los cuales los individuos participan y en los que tejen sus redes de relaciones (2005: 25). En este sentido –dice el autor–, los niños son parte y participan de dos culturas que están intrincadamente entrelazadas: la de los niños y la del ámbito social más amplio en el que están inmersos. A través de su participación activa en rutinas culturales los niños se vuelven miembros tanto de las culturas infantiles como del mundo adulto en el cual están situados (2005: 27).

En lo que se ha denominado el “enfoque del niño tribal”, los niños no aparecen como un segmento integrado y funcional al sistema social, ni como un grupo minoritario oprimido en el interior de una estructura. Tampoco son entendidos como miembros incompetentes de la sociedad adulta, sino que son conceptualizados en términos de su capacidad de agencia y de su separación y potencial de resistencia respecto al mundo de los mayores. Se les reconoce como sujetos que –situados en un tiempo y espacio particulares– tienen voluntad, ejercitan un fuerte sentido de autodeterminación y son miembros competentes de la “sociedad infantil”, la cual tiene sus propios estándares (Hirschfeld, 2002: 615; James, Jenks y Prout, 2005: 157).

Coincido con quienes consideran que la perspectiva del *niño tribal*, si bien contribuye a visibilizar una serie de prácticas que los niños desarrollan en espacios de los que los adultos están excluidos, corre el riesgo de generar una imagen inadecuada de los menores, como si tuvieran un mundo aparte, lo cual oscurece el carácter relacional de la infancia y las relaciones de poder que atraviesan las vidas de los niños (Szulc, 2006: 39; James y Prout, 2008: XIII).

Opuesto a la postura de que los niños generan culturas claramente delimitables, o que tienen un mundo propio distinto al de los adultos, está la que expondré a continuación, la cual insiste en la necesidad de comprender a los niños como sujetos sociales activos, pero sin dejar de lado sus relaciones con las diversas instituciones y con los otros miembros de la sociedad.

El niño agente

Al igual que la perspectiva anterior, la del *niño agente* plantea que los niños no son tan incapaces como se ha pretendido, sino que tienen competencias sociales complejas y pueden hacer más de lo que los adultos creen, aunque sus conocimientos, percepciones y prioridades difieran de las de sus mayores (Reid, 2007; Calderón, 2015; Chacón, 2015; Liebel, 2016; Pavez y Sepúlveda, 2019). Se asume que los niños no son esponjas ni máquinas que meramente internalicen enseñanzas y transformen *inputs* en *outputs* (Gaitán, 2006: 66) sino que, conforme se van introduciendo en el mundo social, empiezan a intervenir en él, involucrándose en la acción social: “Actúan desde su propia especificidad, desde una visión incompleta del mundo, desde el impacto que les producen sus primeras experiencias, desde la relación ambivalente con los mayores, [que son] a la vez controladores, a la vez protectores, fuente de satisfacciones pero también de frustración” (Gaitán, 2006: 25). En este marco se piensa que los niños no deben ser vistos como protoadultos, sino como seres capaces de actuar en el mundo e incidir en él (Mills, 2007). Ver a los niños como agentes implica reconocer sus aportaciones a la vida gregaria (Chacón, 2015).

De acuerdo con esta posición, los niños no están confinados a un estado de sujeción absoluta a los adultos, sino que exploran el mundo social y experimentan con las relaciones que se dan en éste, desarrollan diversidad de estrategias para negociar, retar y resistir a los mayores que tratan de ejercer control sobre ellos, a la vez que usan de modos variados los recursos, oportunidades y restricciones que se les presentan, contribuyendo así a definir sus vidas y las de aquellos con quienes interactúan, a moldear la cultura y las instituciones en las que participan, a dar forma a los escenarios en que se mueven, en síntesis, a construir la realidad social (Markström y Halldén, 2009). Por eso, de acuerdo con Chacón es necesario “pensar a niños y niñas como sujetos cognoscentes que realizan interpretaciones, no imitaciones de la cultura, como el teatrero [que] al interpretar su personaje, no lo imita, sino que le imprime sus propias características” (2015: 145).

La perspectiva del *niño agente* parte de la premisa de que la realidad social no es ni fija ni unitaria, tampoco tiene una existencia propia y autónoma, sino que tiene que ser reconstruida cotidianamente mediante la comunicación intersubjetiva y las actividades concertadas de los actores sociales, los cuales hacen uso de recursos disponibles y de reglas que orientan la acción. Tal reconstrucción, que en sí misma es un ejercicio de poder sobre la realidad, se nutre de las interacciones, la negociación y la

influencia entre agentes, los cuales utilizan la información adquirida en situaciones previas y la replantean, dando significado e intencionalidad a sus acciones. En el caso de las relaciones entre niños y adultos, éstas lejos de presentarse como unidireccionales (en el sentido en que tradicionalmente se ha entendido la socialización) son instancias donde niños y adultos perpetúan o modifican las formas de interacción instituidas. El poder de reconstrucción de la realidad no es ejercido sólo por los adultos (Pavez y Sepúlveda, 2019: 207). En consecuencia, la agencia de los niños es vista como su capacidad de producir un efecto, una diferencia “pues tiene la capacidad de intervenir en el mundo (o abstenerse de ello) e influir sobre los procesos” (Pavez y Sepúlveda, 2019: 197).

Quienes sostienen la perspectiva del niño agente creen que, tal y como sucede en toda interacción social, en la de los niños con los demás grupos hay tensión y conflicto y que, desde la etapa prelingüística, los niños son capaces de retar a los demás y de negociar con ellos. La conducta de los bebés para procurarse la atención y recompensas que pueden otorgarle los mayores, sus despliegues de enojo y entusiasmo se consideran algunos de los primeros indicios de su actitud activa y de que no son sólo objetos receptores de cuidados (De León, 2005). De acuerdo con Nancy Villanueva:

Los niños y las niñas inician su vida interpretando y reelaborando las significaciones que los adultos atribuyen a su mundo; pero no necesariamente asumen y aceptan esas significaciones y ese mundo. Consciente o inconscientemente pueden rechazarlos mostrando comportamientos diferentes o contrarios a los inculcados o deseados por los adultos [Villanueva, 2004: 40].

La perspectiva del niño agente subraya, además, que la agencia infantil se manifiesta de maneras diversas en diferentes tiempos y lugares, siempre en relación con las particulares condiciones políticas, sociales, económicas y culturales en las que los niños están insertos, pues éstas los impactan y restringen sus posibilidades de acción, pero nunca eliminan del todo su creatividad. Al respecto, Clarice Cohn señala que los niños contribuyen a la construcción de las relaciones sociales en que participan de acuerdo con el margen de maniobra que les es dado culturalmente (Cohn, 2010: 28).

Por su parte, Anne Reid afirma que, en gran medida, los elementos que facilitan o dificultan el ejercicio de la agencia están definidos cultu-

ralmente (Reid, 2007: 247-248). A su vez, Pavez y Sepúlveda (2019: 199-200) explican que la acción infantil se desenvuelve dentro de parámetros distintos a los del mundo adulto, porque están situados en una posición de inferioridad respecto al poder, sin embargo, las circunstancias sociales que constriñen su acción no anulan la posibilidad de actuar y, por eso, hay que estar atento no sólo a lo que limita la agencia, sino también a las oportunidades que se presentan a los niños para ejercerla en un contexto determinado. Según estas autoras:

la constricción de la acción infantil se debe a la exclusión institucional y social de los niños y las niñas del espacio político, al fuerte control sobre sus vidas tanto individuales como colectivas, a la falta de estructuras democráticas y al dominio de un tipo de conocimiento sobre la infancia que no reconoce a niños y niñas como personas completas y competentes, en tanto niños. Pero los niños y las niñas siempre son agentes y su acción siempre está presente. Son las estructuras sociales las que impiden visibilizar este fenómeno [Pavez y Sepúlveda, 2019: 207-208].

Bajo este ángulo, las dinámicas sociales nunca eliminan todo margen de libertad, sino que sujetos creativos interpretan los procesos sociales en curso y definen formas de participación. En este marco, ver a los niños como actores sociales implica reconocer que ellos también interpretan su entorno e inciden en él mediante acciones intencionales y significativas. Por ejemplo, las niñas y los niños participan mediante acciones cotidianas en la reproducción de un orden generacional y de género (Pavez y Sepúlveda, 2019: 203).

Conviene subrayar que algunos exponentes de la perspectiva del niño agente sostienen que la incorporación del niño a su sociedad y la transformación del ser biológico en el individuo social se desarrolla a través del interjuego complejo entre lo biológico, la estructura social, los patrones culturales, las prácticas y expectativas de los adultos y la participación activa de los niños (Bock, Gaskins y Lancy, 2008; Mills, 2007; Gaitán, 2006; Villanueva, 2004; Pavez y Sepúlveda, 2019).

El enfoque del niño agente ha mostrado ser muy fructífero como contrapeso a imágenes que únicamente ven en el niño a un ser vulnerable, necesitado de protección y cuidados y, desde esa mirada, reducen a niñas y niños a objetos receptores de ayuda “de aquellos que, supuestamente, mejor saben lo que niñas y niños necesitan, lo que les hace bien, lo que los puede salvar” (Liebel, 2016: 246), postura que está relacionada con una

historia colonial y de dominio, que no reconoce que “para muchas culturas, la concepción de la niñez y la adolescencia implantada por las sociedades occidentales acomodadas es negativa, disfuncional desde el punto de vista social y no compatible con sus aspiraciones” (Liebel, 2016: 263).

Sin embargo, el enfoque del niño agente también ha recibido críticas, a veces incluso de quienes comparten sus premisas fundamentales. Se ha dicho que algunos investigadores, al intentar alejarse de esquemas universales del desarrollo infantil y de perspectivas que ven a los niños como seres pasivos, han caído en simplificaciones excesivas y sobrevalorado la agencia de los niños y sus posibilidades reales de incidir en el mundo. De acuerdo con Prout (2001: 199) los científicos sociales han “descubierto” la agencia infantil, pero con frecuencia la han abordado en forma esencialista, como algo dado, como un atributo sobrevalorado y no como algo que se construye en la intersección de diversas prácticas, muchas de ellas muy restrictivas para los niños. Por su parte, Bluebond-Langner y Korbin (2007: 242-244) precisan que, al abrazar el concepto de agencia como reacción frente a las representaciones de los niños que los veían como inermes frente a las estructuras sociales y mentales, han idealizado la autonomía e independencia de los menores de edad, descuidando su vulnerabilidad frente a los adultos. A su vez, Bock y sus compañeros destacan que en algunos casos se ha “tirado al niño junto con el agua de la bañera” al enfatizar la activa participación infantil en la construcción de la realidad, descuidando el hecho de que la maduración biológica y la supervisión adulta siguen siendo factores fundamentales que imponen límites a las posibilidades de acción de los niños (Bock, Gaskins y Lancy, 2008: 4).

Más aún, se ha censurado el hecho de que, quienes asumen como eje de sus investigaciones la noción del niño agente, muchas veces lo hacen sin definir lo que entienden por agencia infantil (Samuelsson y otros, 2015: 1). Los críticos de la perspectiva del niño agente se preguntan también hasta dónde la representación del niño como sujeto activo, reflexivo, competente y autónomo, más que sustentarse en la realidad cotidiana de los sujetos de investigación, es resultado de la inducción propiciada por los investigadores, quienes al utilizar ciertas técnicas de investigación estimulan la exploración y participación infantil. Por ejemplo, Samuelsson y sus colegas, en un ejercicio de reflexividad, se interrogan acerca de su propia actuación al realizar investigaciones con niños; al revisar grabaciones de sus trabajos de campo encuentran que con frecuencia hacen sugerencias a los niños, los alientan a experimentar, les ayudan a completar

tareas. Cuando el investigador no asume el papel tradicional de adulto que guía y protege el niño busca que lo asuma y que sea protector, apoyador, etcétera. Según estos autores, los mismos artefactos con los que se recaba la información sobre las prácticas infantiles muchas veces están diseñados específicamente para inducir la participación infantil, de modo que no sólo se indaga la agencia, sino que a la vez se la produce. En síntesis, al revisar sus grabaciones observan que, más que un despliegue espontáneo de agencia infantil, hay un interjuego entre agencia y dependencia.

Como consecuencia de sobrevalorar la autonomía, a menudo se omite el hecho de que los niños y los adultos son interdependientes y ambos están entrelazados a los artefactos circundantes, la interacción entre todos es lo que hace posible a estos supuestos agentes “autónomos” [...]. El niño activo, competente, que es capaz de acción autónoma y el investigador son resultado de las actividades en las que el niño, el investigador y los artefactos materiales se producen mutuamente en un marco institucional [Samuelsson y otros, 2015: 17, traducción propia].

Teniendo en cuenta las críticas que el enfoque del niño agente ha recibido, resulta conviene ser precavidos al utilizarlo y seguir recomendaciones hechas por diversos autores. Lourdes Gaitán hace un llamado a que junto a la capacidad infantil de actuar en el mundo se tengan muy presentes los constreñimientos que la estructura social impone a los niños (Gaitán, 2006: 82). Anne Reid ha insistido en que debemos sopesar no sólo las dinámicas favorecedoras de la libertad, movilidad y participación del niño, sino también las orientadas a la restricción y el control por parte de los adultos, quienes por lo común controlan recursos importantes en la vida de los menores (Reid, 2007: 250).

Para no sobrevalorar la agencia infantil me parece importante también tener presente que –tal y como han mostrado Edgar Morin, Howard Gardner, Steven Pinker, Naomi Quinn y Barbara Rogoff, entre otros– el niño es un ser biopsicosociocultural, su capacidad de actuar en el mundo no es irrestricta, sino que se apoya en la maduración biológica, así como en estructuras neuronales y procesos cerebrales que interactúan en forma compleja con el medio social y cultural imponiendo restricciones a lo que los niños pueden hacer en contextos específicos, limitando las percepciones, las formas de razonamiento, las destrezas y los sentimientos asociados a la elección infantil de las alternativas de acción que el medio social les ofrece (Villanueva, 2004: 32-35; Pinker, 2003: 59-99; Quinn, 2005: 481; Rogoff, 1993).

Por último, resulta útil considerar la opinión de los propios niños para reducir el riesgo de idealizar su capacidad de agencia. Como Prout subraya, en muchos contextos los niños tienen clara conciencia de su poco control sobre sus vidas y de su exclusión respecto a la toma de decisiones; ellos se representan la vida social como altamente restrictiva de su capacidad de elegir y participar (Prout, 2001: 198).

Una perspectiva integradora

La revisión de diversas posturas académicas para definir al niño y para interpretar las prácticas infantiles me permitió establecer poco a poco un ángulo desde el cual acercarme a los niños en mis investigaciones etnográficas. Entiendo a los niños y niñas como seres caracterizados por un constante y rápido crecimiento en cuanto a talla, fuerza muscular, capacidades cognitivas y destrezas adquiridas; que están condicionados (más no determinados) por estructuras biológicas y mentales comunes a la especie humana. No se trata de estructuras que propicien de manera generalizada la actuación empática y solidaria con los demás miembros de la sociedad o, por el contrario, el comportamiento hostil hacia éstos, ni que generen la aparición de capacidades y destrezas en orden y tiempos universalmente compartidos, sino que se trata de estructuras que evolucionan continuamente y diversamente y que permiten una amplia variedad de formas de desarrollo, fuertemente asociadas con el entorno en que los niños se desenvuelven.

En este sentido, asumo que las creencias, sentimientos, actitudes y conductas de los niños son muy variados y guardan una estrecha relación con el medio sociocultural en el que ellos están inmersos. En particular pienso que las normas y valores del contexto cultural que les rodea, las formas de organización de su sociedad y las jerarquías reconocidas en ésta, las actividades productivas, los estilos de crianza y las concepciones que sobre la niñez tiene su comunidad ejercen una enorme influencia sobre los niños. Sin embargo, creo que los infantes no están absolutamente determinados por el medio sociocultural ni son del todo moldeables por éste, sino que cuentan siempre con márgenes de elección que les permiten participar de modo activo y creativo en la construcción de sus personas, de sus vidas y de las relaciones con aquellos que les rodean. Mi forma de abordaje reconoce que los niños imitan a las personas a su alrededor e internalizan muchas de las enseñanzas que provienen de éstas, pero considera asimismo que lo hacen interpretando lo que observan y resignificando lo que los otros buscan transmitirles, a partir de lo cual adoptan unos cursos de acción y desechan otros. Es decir, reconozco capacidad de agencia en los niños.

No obstante, en mis investigaciones etnográficas he asumido que la agencia infantil no es ilimitada ni se ejerce en el vacío. En primer lugar, está constreñida por la forma y el grado de desarrollo mental y físico que el niño ha alcanzado en su interacción con un medio particular, el cual –en todos los casos– estimula la generación de determinadas capacidades y destrezas, obstaculizando otras. En segundo lugar, como resultado de experiencias previas, el niño siempre desarrolla predisposiciones perceptivas y emotivas vinculadas con su entorno cultural, que ejercen fuerte influencia sobre las alternativas de elección que él reconoce. A esto se añaden las disparidades en cuanto a talla, fuerza muscular, poder y control de recursos, que típicamente están presentes entre los niños y los mayores con quienes conviven, limitan sus posibilidades de actuación y generan fuertes asimetrías que colocan a los niños en posiciones subordinadas. Por último, los elementos materiales y simbólicos que el medio sociocultural ofrece al niño restringen las opciones que éste encuentra disponibles al seleccionar cursos de acción.

Asumo que los niños ejercen su capacidad de agencia no sólo en espacios donde conviven con otros infantes y de los cuales los mayores están excluidos, sino también en sus interacciones con todos los demás miembros de su sociedad. En el primer caso, desarrollan actividades, rutinas, artefactos, símbolos, valores y preocupaciones propios y distintos a los de otros grupos etarios. Sin embargo, éstos no pueden entenderse al margen del sistema de clasificaciones que en cada contexto cultural define quiénes integran la categoría niños y cuáles son las prácticas que quedan a su alcance.

Desde mi perspectiva tampoco las relaciones de los niños con otros miembros de su sociedad pueden comprenderse sin tener en cuenta este sistema clasificatorio, el cual se apoya en relaciones de poder y contribuye a dar forma a las interacciones sociales, estableciendo posiciones de autoridad y subordinación entre los distintos grupos de edad. Considero que de manera característica los niños ocupan posiciones subordinadas frente a personas mayores que ellos, pero esto no supone que los mayores puedan moldear a su antojo a los infantes, pues con frecuencia éstos negocian, resisten o evaden los controles que otros intentan imponer a sus vidas.

Una vez explicitada la concepción acerca de los niños que recurrentemente he utilizado en mis investigaciones expondré en el siguiente capítulo algunas de las tendencias que se registran en las investigaciones que en la actualidad se llevan a cabo con niñas y niños.

7. NIÑOS E INVESTIGACIÓN

TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DOMINANTES

Las concepciones descritas en el capítulo anterior acerca de lo que significa ser niño han tenido un peso disímil en los diversos enfoques teóricos y en las variadas disciplinas sociales. Resulta imposible encontrar relaciones biunívocas entre las perspectivas sobre el niño y los enfoques teóricos o disciplinarios; no obstante, hay asociaciones recurrentes. Por ejemplo: en los estudios sociológicos de corte funcionalista tiende a prevalecer la figura del niño como ser incompleto que internaliza normas y prácticas de su entorno; los trabajos de los etnopsicólogos se apoyan por lo general en la caracterización de los niños como agentes con cierta libertad de acción, pero restringidos por procesos neurológicos, psicológicos y socioculturales; las corrientes posmodernas de la antropología tienden a presentarlos como sujetos con potencialidades múltiples insertos en redes de relaciones complejas y dinámicas; la perspectiva interdisciplinaria de los *child studies*, en algunas de sus vertientes, suele recurrir a la imagen del niño como miembro de una tribu.

Las formas heterogéneas de entender a los niños se entrelazan también de diferentes modos con los estilos etnográficos de los que hablé en capítulos precedentes y de los que echan mano los académicos provenientes de distintas profesiones. Así, por ejemplo, en una etnografía virtual puede prevalecer la imagen del niño en formación, necesitado de protección y cuidados, la del niño espejo que imita a sus mayores o la del niño agente que negocia y resignifica las normas que los adultos intentan imponer sobre ellos. Puede haber una etnografía colaborativa en la que sigan dominando ideas vinculadas al niño como ser que pasa por etapas universales de desarrollo o una que tome en cuenta que la construcción de la niñez asume formas muy diversas en las distintas culturas y sociedades. El estilo experimental puede descansar tanto en la figura del niño como miembro de una categoría oprimida, como en la del niño agente inmerso en complejas redes de relaciones sociales.

No es mi intención aquí realizar una evaluación minuciosa de los alcances y limitaciones de cada perspectiva teórica para comprender

las experiencias infantiles ni revisar con detenimiento las aportaciones realizadas en este ámbito de estudio por cada disciplina; tampoco busco explorar las tendencias mayoritarias de representación de la niñez en cada estilo etnográfico. Me interesa simplemente subrayar que quien se propone realizar una investigación etnográfica que tenga como eje a los niños y sus vidas deberá reflexionar sobre el impacto que pueden tener en su investigación: a) su formación disciplinaria, b) las herramientas teóricas en que se apoya y c) su preferencia por algún estilo etnográfico, pues con frecuencia estos elementos influyen de manera inconsciente en las relaciones que entablamos con los niños durante la investigación, en el tipo de información recabada, y en las predisposiciones a orientar el análisis por determinados caminos.

Por otra parte, me parece importante subrayar que, más allá de perspectivas teóricas, adscripción disciplinaria o estilo de etnografía practicado, hoy día es notorio entre los académicos interesados por los niños el rechazo a ciertas formas previas de trabajar con ellos y de representarlos (por considerarlas etnocéntricas y/o adultocéntricas). Es igualmente visible el interés por ampliar los espacios de expresión y participación infantil en las investigaciones sociales. En ello me centraré a lo largo de este capítulo.

Los antecedentes: marginación, dispersión, sobregeneralización y mirada adulta en el estudio de los niños

Al revisar la literatura que refiere a la investigación social relacionada con los niños resulta frecuente encontrar denuncias de que el estudio de sus vidas y experiencias ocupó un lugar marginal en varias disciplinas hasta bien entrado el siglo xx e, incluso, ha llegado a plantearse que en algunos países los niños no tenían un espacio propio en el campo de las ciencias sociales (Voltarelli y Barros, 2019: 216). De acuerdo con Chacón (2015: 136) “hay una gran ausencia de documentos, textos, bibliografía, que rescaten discursos y prácticas de niños y niñas en la vida social [...] este grupo social y sus condiciones de vida quedan difusos en las reconstrucciones, en las historias y en lo que los científicos sociales dicen de la realidad”.

En el caso de la antropología, distintos autores (Meo y otros, 2018; Calderón, 2015; Lopes da Silva y Nunes, 2008; Szulc, 2006; De León, 2005; Colángelo, 2005; Hirschfeld, 2002) han enfatizado que hasta muy recientemente los niños ocuparon un lugar periférico. Otros (Razy, 2018; García Sosa, 2017; Lancy, 2010; LeVine, 2007; Pachón, 2009 y Montgomery,

2009), por el contrario, han destacado que los estudios sobre los niños han estado presentes desde las monografías clásicas de “los padres y madres fundadores de la disciplina” y que prácticamente desde los inicios algunos antropólogos se ocuparon de dar cuenta de que las condiciones y formas de la niñez varían en los distintos contextos culturales. Quienes señalan esto último reconocen, sin embargo, que ha habido poca visibilidad colectiva de los antropólogos que estudian la infancia debido a la dispersión de sus trabajos y la poca difusión de las investigaciones que no fueron publicadas en inglés (Razy, 2018: 34-35).

Se ha hecho hincapié, asimismo, en que en la mayoría de los textos antropológicos las actividades infantiles fueron exploradas desde la perspectiva adulta y en relación con las metas establecidas por las personas mayores, las enseñanzas que éstas buscan transmitir y la forma en que los adultos organizan el ambiente de los menores de edad para facilitar la adquisición de competencias apropiadas para la sociedad en que viven (Hirschfeld, 2002: 614), de modo que la descripción de las vidas infantiles quedó subsumida en el interior de investigaciones centradas en temas como crianza, socialización, ritos de iniciación, sistemas de parentesco, procesos de aprendizaje o formas de organización de las unidades domésticas (James, 2007: 263). En pocas palabras, los investigadores “no tuvieron precisamente la visión infantil, más bien observaron la transmisión de los patrones culturales de los adultos hacia los niños” (Calderón, 2015: 126).

En la sociología diversos autores llamaron la atención sobre la poca relevancia que antes de los años ochenta del siglo xx se había otorgado a la niñez como un tópico de interés en sí mismo (James y Prout, 2008: 7). Se ha reconocido, no obstante, que los niños, más que ausentes, estuvieron por mucho tiempo silenciados y desvalorizados en las investigaciones, pues los acercamientos a ellos se realizaron desde perspectivas que los conciben como objetos de las acciones adultas, como representantes pasivos de las futuras generaciones y como intrínsecamente asociados a la escuela y la familia, descuidando otros ámbitos de sus vidas y otras formas de estar presentes en las dinámicas sociales (James y Prout, 2008: 13-14).

Se ha señalado, además, que la sociología tendió a utilizar una sola forma de infancia (la de niños y niñas de lo que unos llaman *Norte global* y otros denominan como “sociedades occidentales”) como parámetro para analizar formas de niñez que resultaban ajenas a ésta, llegando incluso a hablar de “niños sin niñez” (Liebel, 2016: 246). Muchos trabajos, apoyándose en teorías desarrollistas, evaluaron y analizaron otras formas de infancia (como las de niños trabajadores, indígenas, campe-

sinos, pobres, desplazados, etcétera)¹ situándolas en grados o niveles de modernización o bien de cercanía/lejanía respecto a la construcción occidental de la niñez. Con esa mirada desvalorizaron, menospreciaron e invisibilizaron formas de niñez distintas a la hegemónica, quedaron “ciegos ante la realidad de otras infancias” (Liebel, 2016: 254). Pese a las mejores intenciones de los investigadores, las experiencias de los niños “del Sur” fueron (y con mucha frecuencia continúan siendo) tildadas de deficientes, subdesarrolladas o problemáticas, tal y como han denunciado Voltarelli y Barros (2019: 217).

Aunque no es privativo de los estudios sociológicos, en éstos muy a menudo los niños han aparecido únicamente como víctimas, como necesitados de protección y apoyo, lo cual ha significado reducirlos a “objetos de medidas de ayuda de aquellos que, supuestamente, mejor saben lo que niñas y niños necesitan, lo que les hace bien, lo que los puede salvar” (Liebel, 2016: 246) o bien han sido entendidos como “territorios” que hay que conquistar para controlar, proteger y guiar (Liebel, 2016: 258), reorientando su condición de niños hacia el modelo occidental (Fuentes y Candela, 2020: 107).²

En cuanto al campo de la psicología, se ha señalado de igual modo que el estudio de la infancia estuvo caracterizado durante muchas décadas por una descontextualización de las circunstancias culturales y sociales en las que las vidas de los niños se despliegan (Corona Caraveo, 2003: 14). Las explicaciones psicológicas sobre la socialidad infantil se caracterizaron por sus pretensiones universalistas y de ubicuidad. Los hechos biológicos fueron persistentemente usados para explicar los hechos sociales de la niñez con poca consideración de cualquier componente cultural, lo cual impidió ver y dar cuenta de muchas formas de niñez (James y Prout, 2008: 9-11). En ese sentido:

1 Fonseca afirma que hay una especie de obsesión por los niños pobres y al acercarse a ellos muchos investigadores lo hacen desde nociones etnocéntricas acerca de la familia, el trabajo, la educación. Lo anterior, desde su perspectiva ha ido acompañado de “una retórica específica que viene recorriendo el mundo y que, en su afán de convencer, incorpora muchas veces diagnósticos catastróficos, inverosímiles, alejados de la realidad, estigmatizantes de las familias, de los niños y adolescentes pobres, e inadecuados como faros para la acción” (2021: 168).

2 Fuentes y Candela (2020), entre otros autores, han insistido en que la Convención de los Derechos de los Niños de 1989 “no estuvo exenta del paternalismo eurocéntrico, reforzado por un discurso hegemónico en el que los derechos presentados estaban basados en el modelo occidental” (p. 107). La difusión de este marco jurídico ha contribuido al reforzamiento de posturas proteccionistas.

uno de los problemas con los datos obtenidos para la construcción del conocimiento sobre la infancia fue el enfoque basado en valores de la cultura occidental, tanto en los presupuestos teóricos como en las técnicas y las interpretaciones, cuyo punto de referencia eran niños europeos o estadounidenses de clase media, que difícilmente daban cuenta de lo que significaba la experiencia y el papel de la niñez en otras culturas [Corona Caraveo, 2003: 25].

Además, se reconoció que la mayoría de las propuestas de la psicología se habían construido sobre la base de condiciones experimentales o de entrevistas que utilizaban situaciones hipotéticas, no siempre ligadas a las experiencias reales y vivencias de los niños, y que estaban basadas en un enfoque que reduce y limita la observación de aspectos esenciales de la realidad infantil (Corona Caraveo, 2003: 25).

La búsqueda de ruptura con el etnocentrismo y el adultocentrismo

En la actualidad, aunque se reconoce la existencia de diferencias significativas en el concepto de infancia según enfoque teórico, preocupaciones temáticas de las disciplinas de procedencia de los investigadores e, incluso, posición del propio investigador en el espacio social, suelen asumirse abordajes de estudio que se reconocen a sí mismos como contrarios al etnocentrismo, sociocentrismo y adultocentrismo.

Se asume que resulta poco conveniente comprometerse con generalizaciones muy amplias (Corona Caraveo, 2003: 13) y que gran cantidad de temas vinculados a la vida de los niños y niñas pueden ser mejor comprendidos teniendo en cuenta las particularidades culturales, étnicas, lingüísticas, migratorias, sociales, económicas y políticas que moldean la infancia en los diferentes contextos (Voltarelli y Barros, 2019: 228). De ello se desprenden las reiteradas recomendaciones de que los acercamientos a los niños contemplen las particularidades del momento histórico y de las relaciones sociales en que ellos y sus grupos de pertenencia se insertan, así como “el entrecruzamiento de variables tales como clase, etnia, raza, género, nacionalidad, edad, generación” (Milstein, 2011: 223).

Partiendo de que diferentes configuraciones culturales y distintas circunstancias históricas dan lugar a diversas formas de niñez, que pueden incluir ideas, conceptos y formas de actuar muy diferentes (Liebel, 2016: 246), se insiste en que la noción de infancia como etapa separada de la vida

adulta y destinada a preparar la incorporación a ésta, en la que los niños deben gozar de protección y afecto no es universal, resulta insuficiente tanto a nivel geográfico como histórico e incluso puede ser considerada como una imagen inadecuada, negativa y disfuncional por muchas culturas (Fonseca, 2021: 165; Chacón, 2015: 143; Liebel, 2016: 257, 263).

Las posturas decoloniales no sólo hacen un llamado a considerar la diversidad histórica y cultural de la niñez, sino que convocan a asumir un posicionamiento político y a alejarse de la visión proteccionista de las sociedades económicamente desarrolladas acerca de los niños, rechazando la mirada que presenta a las infancias que se apartan del modelo hegemónico de niñez como feas, incorrectas, ignorantes, intrínsecamente vulnerables y necesitadas de apoyo (Ayora y Medina-Melgarejo, 2016: 51-56). Sugieren dejar atrás la “obsesión por el niño victimizado” y, por el contrario, proponen entender las diversas concepciones de los niños (*niño universal, niño pobre, niño ciudadano*, etcétera) como partes de un conjunto en el que cada representación sólo puede entenderse en relación con las otras (Fonseca, 2021: 162 y 165).

Las corrientes contemporáneas en el estudio social de los niños, como señalé antes, no sólo pugnan por dejar atrás el etnocentrismo, sino que con igual o mayor fuerza procuran apartarse del adultocentrismo. Son numerosas las denuncias respecto a la prevalencia de éste en décadas anteriores; expongo a continuación algunas de ellas:

En Brasil identificamos [...] el uso del término “adultocentrismo” ya en la segunda mitad de los años setenta por la investigadora Fúlvia Rosemberg. Esta investigadora, un referente internacional en el estudio de políticas de educación infantil y desigualdades en la infancia, utilizó el término para cuestionar la centralidad de los adultos en la investigación con niños [Voltarelli y Barros, 2019: 221, nota a pie de página].

La investigación sobre la participación de las infancias en sus diferentes entornos durante mucho tiempo se ha realizado sin ellas. Acercándonos a estos colectivos como objeto de estudio; interpretando sus realidades desde marcos representacionales desajustados y descontextualizados; suplantando sus voces; apropiándonos de sus saberes; y convirtiéndonos en defensores de sus necesidades interpretadas con mirada adulta. Por ello, no se puede negar que la investigación sobre la participación de las infancias ha tenido, y tiene, un carácter adultocéntrico [Esteban y otros, 2020: 21].

La visión imperante sobre los niños en los textos académicos suele presentarlos como incapaces de informarnos sobre la vida social, tal como si padecieran pasivamente los procesos de los cuales forman parte. En la mayoría de los textos etnográficos, los niños aparecen del mismo modo en que lo hace el ganado en el clásico libro *Los Nuer* de Evans-Pritchard: como condición esencial de la vida, pero mudos e incapaces de decirnos algo sobre la vida social” [idea tomada de Scheper-Hughes y Sargent, en García Palacios y Hecht, 2009: 164].

Tradicionalmente en antropología [...] la conducta [de los niños y niñas] ha sido estudiada a través del uso de técnicas de observación, que desatienden el significativo rol que tienen las interpretaciones de los actores sociales en la constitución de sus acciones. Esta aproximación a los niños “como si ellos no pudieran hablar” no los considera agentes capaces y reflexivos [Szulc y otras, 2012: 2].³

La postura adultocéntrica sigue dominando buena parte del quehacer antropológico. No hay duda de que existen diferencias entre ambos [niños y adultos], cada uno conlleva responsabilidades distintas. Sin embargo, parece que cuesta trabajo pensar en términos de similitudes, pero no en desemejanzas [Calderón, 2015: 136-137].

[Al esencializar la dicotomía adultos/niños] a niñas y niños se les obliga a verse a sí mismos con los ojos de aquellos que ostentan el poder sobre ellos y no se les permite rechazar las jerarquías del control, de la valoración y de las intervenciones en su vida [...] la subordinación de la niñez continúa perdurando tan endurecidamente porque la construcción científica de la dicotomía adulto-niño la ha apoyado y objetivizado [Liebel, 2016: 257].

Frente al adultocentrismo, hoy día se hace un llamado a encarar la investigación sobre las vidas de los niños con una perspectiva diferente. Voltarelli y Barros (2019), por ejemplo, hablan de analizar los contextos infantiles, acompañando a los niños en su cotidianidad con enfoques

3 Las autoras reconocen a Mary Goodman como una notable excepción que en 1957 ya planteaba que los niños tienen adecuadas habilidades para ser informantes etnográficos. Sin embargo, afirman que ella no logró distanciarse de la idea de la “inocencia de los niños” y asumió que sus cualidades como informantes eran transparentes (Szulc y otras, 2012: 2).

etnográficos y microsociológicos que rompan la centralidad adulta (p. 228) y que consideren que los niños no necesariamente saben menos, sino que saben cosas distintas por lo que la identificación de convergencias y divergencias con los adultos permitirá crear nuevo conocimiento (p. 229).

Otros, como Corona Caraveo (2003: 26) invitan a dejar de usar la condición adulta como base de contraste para analizar las prácticas, cogniciones y valoraciones infantiles. Calderón, a su vez, señala la necesidad de indagar de forma directa con los niños lo que hacen, piensan y representan en el contexto donde viven (2015: 135). García Palacios y Hecht subrayan su rechazo a pensar que los niños poco pueden informar sobre los procesos sociales y recomiendan, más bien, considerarlos como “agentes activos que construyen interpretaciones acerca de su propia realidad” (2009: 170). En un sentido similar al anterior, Szulc y sus colegas (2012: 2) llaman a desechar tendencias que desacreditan *a priori* las experiencias y perspectivas de los niños.

Sobre la base de planteamientos como los anteriores, en la actualidad es muy frecuente que se hable de hacer investigación *con* y *para* los niños, más que investigación *sobre* los niños. En el extremo, con miras a dar luz a cuestiones históricamente invisibilizadas (Voltarelli y Barros, 2019: 228), se reivindica la investigación realizada *por* los niños mismos (Ayora y Medina-Melgarejo, 2016: 51; Esteban y otros, 2020: 24; Hart, 1993; Gallagher, 2008; Milstein, 2011). Se busca que el adulto deje de ser quien, desde su propia percepción, determine cuáles son las perspectivas, necesidades y problemáticas infantiles, lo cual supone apostar por una participación real y brindar a los niños y niñas el espacio, el tiempo y el formato idóneo para que expresen sus opiniones, colocándolos en una posición de interlocutores y actores por pleno derecho (Mateos y otros, 2020: 96). Supone también romper con el rol tradicional del adulto como el que guía, aprueba o desaprueba el comportamiento de los niños, esto con la intención de anular (o al menos debilitar) la postura privilegiada típica en la relación adultos/niños y construir una posición de “adulto atípico” (Ciardella y Galian, 2020: 94).

El reconocimiento de la agencia infantil y de los niños como sujetos sociales

Los intentos por romper con perspectivas adultocéntricas han ido de la mano con el reconocimiento de la agencia infantil, de la cual hablé en el sexto capítulo de este texto. Así, son numerosos los investigado-

res que hoy reconocen que los niños (incluidos los más pequeños),⁴ al igual que los demás actores sociales, tienen una autonomía relativa, lo cual incluye capacidad de reflexionar, formarse sus propios juicios e intervenir de modo activo en la vida social interactuando con otros, junto con los cuales construyen, modifican y reconfiguran continuamente el mundo del que forman parte (Milstein, 2011: 223; Voltarelli y Barros, 2019: 228; Ayora y Medina-Megarejo, 2016: 54).

Varios procesos se sumaron para dar lugar al reconocimiento de la agencia infantil: Por un lado, la Convención Internacional de Derechos de los Niños, firmada en 1989, fue un paso fundamental para dejar de ver a los menores de edad como objetos de tutela y pasar a considerarlos sujetos de derecho (Di Iorio, Lenta y Gueglio, 2020: 122; Corona Caraveo, 2003: 17-18). Esto implicó que “se empezó a ver al niño como un ser que puede dar opiniones y, por lo tanto, puede y debe ser escuchado, además de que este sector de la sociedad tiene la importancia como cualquier otro dentro de una población” (Calderón, 2015: 130). Por otra parte, cobraron auge aquellas corrientes teóricas que hacían aportaciones sobre la capacidad de los individuos para enfrentar al poder y la determinación de las estructuras sociales y para modificar los contextos naturales, sociales y culturales en que están situados (Pavez y Sepúlveda, 2019: 193). De manera paralela, el feminismo llamó la atención sobre diversos sectores que habían permanecido silenciados, entre ellos los niños. Por último, las reivindicaciones combativas de algunos movimientos sociales, como los de los niños trabajadores, también han sido importantes para el reconocimiento de la agencia infantil (Menezes y otras, 2018: 49). Se trata de “movimientos sociales y políticos liderados por niñas y jóvenes que sacuden el mundo en los últimos tiempos, interpelando a la conciencia y al trabajo de los adultos” (Fuentes y Candela, 2020: 118).

Así pues, la premisa de que los niños deben ser reconocidos como sujetos activos que participan en la construcción de sus propias vidas está presente hoy día en la mayoría de los estudios sociales relacionados con la infancia. Como ha señalado Razy, en algunos casos esta premisa aparece prácticamente sin matices, y se asume la agencia de los niños de forma indiscriminada, sin definir ni problematizar el concepto y con poca claridad sobre los niveles y naturaleza de dicha agencia; en otros trabajos se subraya la relevancia de no menospreciar todos los elemen-

4 Por ejemplo, Ayora y Medina-Melgarejo (2016) apuntan que a los niños de 0 a 3 años los conciben como sujetos sociales actuantes que forman parte activa en la reconfiguración constante de su entorno social.

tos que restringen y condicionan el actuar infantil, a la vez que se llama la atención sobre los problemas éticos y epistemológicos que plantea el uso poco reflexivo de la noción de agencia (Razy, 2018: 44).

Aquellos autores que optan por manejar con reservas el concepto de agencia señalan, entre otras cosas,⁵ que:

1. Hay que dejar de ver a los niños como objetos pasivos, pero esto no debe llevarnos a “subestimar los factores socioeconómicos, los constreñimientos políticos y las relaciones que configuran la agencia en cada contexto sociohistórico específico (Szulc y otras, 2012: 6, traducción mía).
2. Hay que considerar que “la agencia no se posee, sino que se ejerce y sólo puede ser ejercida cuando las circunstancias lo permiten” (Esteban y otros, 2020: 23).
3. Debemos tener cuidado de no romantizar la agencia infantil pues ésta no es intrínsecamente beneficiosa o liberadora para los niños (Razy, 2018: 46). Una acción puede ser simultáneamente una táctica de resistencia al poder adulto y, a la vez, una estrategia de dominio sobre otros niños y, por lo mismo, tener un sentido colonizador (Gallagher, 2008: 146-147).
4. Necesitamos recordar que hablar de agencia es hablar de responsabilidad y esto tiene implicaciones respecto a las cuales hay que ser cuidadosos cuando abordamos, por ejemplo, lo que algunos han denominado “agencia táctica” de niños que forman parte de ejércitos, grupos delictivos, etcétera (Razy, 2018: 44).
5. Se requiere tener presente que las apreciaciones de los niños muchas veces hacen eco del discurso adultocéntrico sobre su falta de madurez y pensamiento crítico, por lo que rechazan intervenir en situaciones en las que están inmersos (Fuentes y Candela, 2020: 118). Si estamos interesados en retomar el sentido que los niños dan a sus vidas, es fundamental recoger también este tipo de interpretaciones de los niños en relación con sus propias experiencias.

En resumen, junto a la amplia difusión de la noción del niño agente, son cada vez más frecuentes los llamados a “no ceder ante el uso de las

5 En el capítulo 6, en el apartado sobre el niño agente expuse algunas otras consideraciones de quienes recomiendan ser precavidos al utilizar el concepto de agencia infantil.

nociones de *agency* y de la voz del niño, sin considerar sus presupuestos y sus consecuencias en el contexto particular del [trabajo de] campo etnográfico que ha sido realizado” (Razy, 2018: 47).

Si recordamos que la perspectiva del niño agente (actor social y sujeto en sentido pleno) ha avanzado de la mano del reconocimiento del derecho de los niños a opinar sobre los asuntos que les conciernen y de ser escuchados en los espacios en los que están presentes, no debe extrañarnos que el discurso de ‘dar voz a los niños’ se haya convertido en “un lugar común tanto dentro, como fuera del ámbito académico” (Szulc y otras, 2012: 3).

De hecho, hoy está muy extendido entre los investigadores el uso de métodos orientados a captar los puntos de vista infantiles; con este fin, incorporan en sus textos citas directas de los niños, narraciones y descripciones escritas por éstos, o bien dibujos y fotografías de autoría infantil (Reyes, 2018). Sin embargo, “dar voz a los niños no es simplemente dejarlos hablar” (James, 2007: 262).

No debemos dar por sentado que “oírlos más es escucharlos más”, que lo que se reporta en los resultados de investigación es un reflejo automático de lo que piensan o que sus relatos y expresiones representan realmente sus puntos de vista (James y James, 2008: 29). Por ello resulta central reflexionar sobre lo que distintos investigadores han entendido por ‘dar voz a los niños’, analizar la forma en que se han acercado a lo que los menores de edad dicen y someter a escrutinio tanto las relaciones entre investigadores y niños, como las formas de difusión de los estudios realizados con intención de captar las perspectivas infantiles.

Observar y escuchar a los niños El llamado a incorporar sus voces

Una premisa básica de quienes buscan acercarse a las perspectivas infantiles e incorporarlas a las investigaciones es que “al igual que los mayores, los niños no sólo expresan sus puntos de vista con palabras, sino también con gestos, con acciones, con sus producciones estéticas, con el uso que hacen de sus cuerpos, de las cosas y de los espacios” (Reyes, 2018: 94) y con frecuencia se expresan mejor mediante sus prácticas que a través de sus verbalizaciones (Hardman, 2003: 7). Lo anterior implica que, para captar los puntos de vista infantiles, lo que los niños tienen que decir acerca del mundo social en el que participan, hay que rebasar el plano de sus comunicaciones orales y considerar las expresiones sin habla de los niños (Liebel, 2016: 256). Tal observación resulta particularmente

relevante en investigaciones concernientes a niños muy pequeños. En ese sentido, Ayora y Medina-Melgarejo advierten que:

A diferencia de los niños más grandes, con los niños de 1.5 a 3 años el lenguaje oral no siempre es su principal forma de comunicación o lo es pero de forma básica; sus habilidades para la representación gráfica también apenas inician [...] los niños pequeños cuentan con una gran riqueza en su comunicación gestual, afectiva, a partir de sus interrelaciones [...] es decir, la expresión del niño sobre todo en los primeros años de vida, no se restringe al plano de lo oral, abarca una amplia gama de mensajes que debemos aprender a oír [...]. [En esa edad] El cuerpo y el gesto son básicos para comunicarse [2016: 65 y 71].

Admitir que los niños (no sólo los de menor edad) poseen múltiples formas de expresión se considera un punto de partida básico que demanda al investigador escuchar “con todos los sentidos y no sólo con los oídos” (Castro, Ezquerro y Argos, 2016: 112). Una segunda premisa, recurrente entre los investigadores interesados en la “voz de los niños” es que las expresiones comunicativas de los niños representan datos fundamentales para la generación de conocimientos sobre sus vidas y, por lo tanto, es necesario colocarse en condiciones que permitan una buena escucha. No obstante, en la definición de tales condiciones podemos observar posturas diversas. Inspirándome en los planteamientos de Moscoso (2014: 94) y tras la revisión de múltiples textos en los que se hacen propuestas y reflexiones metodológicas para el estudio de los niños, me parece que existen tres grandes tendencias:⁶

- 1) La primera, considera que los niños son tan diferentes de los adultos que sus puntos de vista deben ser abordados con técnicas y formas de trabajo distintas a las utilizadas cuando se realiza investigación con otros grupos etarios.
- 2) Se asume que las herramientas empleadas para entender el mundo adulto son suficientes y pueden aplicarse, sin más, al estudio de las experiencias infantiles.
- 3) Como una combinación de las dos anteriores, se incluyen algunas técnicas novedosas en la investigación social, pero se subraya que

6 Las dos primeras tendencias coinciden con las propuestas por Moscoso (2014). La tercera es similar a la postura intermedia que Moscoso asume en su investigación, pero no del todo coincidente con ésta.

éstas en sí mismas no garantizan una mejor comprensión de las vidas de los niños y requieren combinarse con otras herramientas tradicionalmente usadas en la investigación social, sobre todo la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Esta última tendencia suele insistir también en la importancia de retomar elementos fundamentales de la etnografía tales como la convivencia prolongada, la reflexividad, la contextualización sociocultural de lo analizado, el enfoque relacional y la búsqueda de perspectivas múltiples presentes entre los actores sociales a quienes concierne lo investigado.

Dentro de la primera y la tercera de estas tendencias es común el énfasis en “**brindar espacios** reales de participación” (Mateos y otros, 2020: 96); “**crear espacios y momentos** de calidad, comprensión, implicación con voz e influencia de las niñas y los niños” (Esteban y otros, 2020: 28); “**contar con espacios** donde puedan hablar con confianza y con oportunidades de expresarse “con independencia del sexo, las habilidades y/o capacidades y la edad” (Castro, Ezquerro y Argos, 2016: 110 y 112); “**generar un espacio** de confianza con los niños, exento de la mirada los adultos del barrio para que pudieran desplegar sus perspectivas y expresar sus opiniones de manera independiente” (García Palacios y Hecht, 2009: 167).

Las recomendaciones sobre las características que debían tener esos espacios *creados exprofeso* para escuchar las voces de los niños son múltiples; entre otras, Mateos y sus colegas (2020: 89) señalan las siguientes: estar dotados de recursos y estructuras apropiadas para participar, facilitar el acceso de los niños a la información, contar con instrumentos que permitan recoger directamente las opiniones de los niños y diversifiquen sus oportunidades de comunicación; permitir la expresión y gestión de quejas; uso de lenguaje no verbal como estrategia de acercamiento de los investigadores a los niños y empleo de vocabulario adecuado a las peculiaridades de los participantes. Di Iorio, Lenta y Gueglio (2020) agregan que es necesario que las actividades desarrolladas atiendan a las especificidades de los niños participantes “considerando que son sujetos concretos, en un tiempo particular, miembros de una clase social, de un colectivo étnicocultural, de un territorio, a los que se le asigna un lugar en cuanto al sistema de los géneros y en relación con el mundo adulto que los soporta-sostiene” (p. 122).⁷ Además, en casi todos los autores hay una insistencia

7 Algunos proponen tomar en cuenta también que las competencias verbales y la

en reducir las jerarquías y asimetrías entre niños e investigadores, para lo cual de modo reiterado se propone el uso de técnicas participativas (que examinaré más adelante) y en algunos casos se sugiere de manera específica el desarrollo de investigaciones etnográficas en colabor.⁸

Más allá de todas las recomendaciones anteriores, hay autores que piensan que para que los niños se expresen y para que los investigadores estén en condiciones de escucharlos realmente, no basta el uso de técnicas participativas, la creación de escenarios especiales de interacción o el diseño de técnicas novedosas. Insisten en que todo esto sólo puede ser exitoso si se enmarca en una estrategia metodológica más amplia, de carácter prolongado, reflexivo y dialógico, del tipo que suelen desarrollar las investigaciones etnográficas. En esa dirección, Fuentes y Candela (2020) afirman que para poder comprender “lo que sucede” desde el punto de vista de los niños y estar en condiciones de describirlo y explicarlo con el lenguaje usado por ellos se requiere un verdadero diálogo” (p. 108) y para esto son indispensables la observación y el acompañamiento continuado en actividades cotidianas de los niños, a fin de conocer las relaciones en las que participan, sus hábitos, preferencias, formas acostumbradas de actuar. Una fase previa de conocimiento directo –dicen– no sólo es útil, sino también necesaria para organizar la metodología de trabajo (p. 109).

En un sentido similar, García Palacios y Hetch (2009), al relatar su experiencia de investigación, advierten que el taller diseñado para que los niños participaran en el estudio fue pensado después de varios años de trabajo de campo y esto les permitió contextualizar y comprender mejor lo que emergía durante el desarrollo de las distintas actividades.

La crítica a quienes parten del supuesto de que hay que crear espacios especiales para “oír a los niños” pero dejan de lado la escucha cotidiana en su propio medio asume en ocasiones una forma drástica. Lo primero que se hace notar es que los niños se expresan en sus rutinas habituales, sin necesidad de nuestra intervención. Fernandes y Guedes (2020) precisan que el uso de metodologías “amigables con los niños” (tales como la producción de dibujos, videos y dramatizaciones), que se han difundido en los últimos años, no necesariamente deriva en mayor respeto y comprensión a los puntos de vista de los niños, ni se

capacidad de comunicar ideas abstractas varían mucho de una edad a otra, tal como lo han enfatizado Hill (2006: 63) y Rogers y otros (2006: 162).

8 En el capítulo sobre estilos etnográficos me referí a distintos tipos de investigación colaborativa.

traduce siempre en una mayor visibilización de éstos, en ocasiones más bien refuerza la visión polarizada que separa de modo tajante a niños y adultos y, a la vez, reproduce de manera inconsciente las jerarquías entre los primeros y los segundos. Por eso, dicen estos autores, tenemos que reflexionar sobre las potencialidades y límites de tales metodologías.

Debemos recordar, con Pavez y Sepúlveda (2019) que la agencia es una capacidad que no tiene garantizado su ejercicio, ésta no siempre se lleva a cabo, sino que una diversidad de factores determinará su alcance, fuerza y poder y esto sucede también en las relaciones establecidas durante la investigación entre niños y adultos, por lo cual los menores no siempre encuentran las condiciones para decir (con palabras u acciones) lo que quieren expresar, por más que se utilicen técnicas participativas.

Una actitud reflexiva puede prevenirnos de cometer muchos de los errores que Razy (2018) ha identificado entre quienes se han propuesto de manera acrítica abrir espacios a la agencia infantil y a la voz de los niños. Algunas de las prácticas investigativas poco acertadas, según la perspectiva de esta autora son las siguientes:

- Focalizar en el niño, dando poca importancia al análisis de sus relaciones con las demás personas de su sociedad y con su contexto cultural, lo cual lleva a no cuestionarse sobre muchos de los aspectos que moldean la voz de los niños.
- Asumir *a priori* la asimetría niños/adultos, sin explorar las concepciones locales de infancia y ciclo de vida en los lugares de estudio y sin preguntarse sobre la posibilidad de construir relaciones espontáneas, empáticas y de confianza entre investigador y niño cuando el primero simplemente participa de las actividades cotidianas del segundo.
- Dar por sentado que las normas verbalizadas por los niños, sus narraciones o discursos coinciden con las acciones en verdad desarrolladas.

Sobre la base de cuestionamientos como los expuestos, Di Iorio, Lenta y Gueglio (2020) anotan que, más que burocratizar o adoptar acríticamente determinados artefactos técnico-metodológicos, hay que problematizar los modos de escuchar, de mirar y de comprender a aquellos con quienes trabajamos, reflexionando críticamente acerca de las decisiones tomadas en el proceso de investigación (pp. 130-131). Una de las decisiones principales es sin duda la elección de las técnicas a utilizar.

Teniendo esto en cuenta, presento enseguida algunas reflexiones sobre el uso de técnicas tradicionales en la investigación con niños. Dejaré para el siguiente capítulo el análisis de las herramientas participativas que en la actualidad suelen utilizarse bajo el argumento de que son más amigables y adecuadas para trabajar con menores de edad.

Las técnicas de investigación tradicionales y su uso reflexivo en la investigación con niños

Hace tres décadas Hart (1993) observaba muchas divergencias sobre el grado en el cual las interpretaciones y opiniones de los niños debían ser integradas en los estudios sociales; asimismo denunciaba que la mayor parte de las investigaciones que involucraban niños se hacían de manera distante, con cuestionarios y entrevistas estructuradas que llegaban apenas a “la superficie de lo que los niños pueden decir” (p. 19). Muy probablemente compartían esta opinión quienes se interesaron en acercarse a los niños empleando (de manera central o en forma complementaria) herramientas tradicionales de la etnografía: las observaciones simples y las participantes, las pláticas informales y las entrevistas abiertas realizadas en los espacios donde se desarrollan las actividades habituales de los niños.

En el capítulo 5 expuse una serie de reflexiones que los etnógrafos han hecho sobre los actos de observar y escuchar. A mi juicio, todas ellas son pertinentes en la investigación con niños. Es de particular importancia no olvidar que la observación y la escucha nunca son independientes del observador: el marco teórico que sirve de guía, las experiencias personales del etnógrafo, sus ideas previas acerca de quiénes son y cómo son los sujetos a los que refiere su investigación, sus preocupaciones sociales y posicionamientos políticos, sus propias transformaciones a lo largo de la investigación e incluso sus sentimientos y estados de ánimo, filtran lo percibido.

Con base en todo lo anterior, podemos estar seguros de que lo que observamos y escuchamos, así como la lectura y el análisis que efectuamos de lo que los niños dicen a través de gestos, palabras y acciones, son siempre parciales, inacabados y contingentes (Hecht, 2010: 13; Dunn, 2006: 95; Emond, 2006: 126-127), por lo cual hacer uso de la reflexividad es una tarea indispensable.

Además, debemos tener en cuenta que las “voces” infantiles no hablan en el vacío, sino que se ubican en el contexto de las otras voces presentes en su entorno, y por esta razón es fundamental observar la

interacción de los niños con los otros actores sociales. Como señala Quecha, requerimos adentrarnos a toda una red que vincula a los niños tanto con sus familiares, como con otras personas, ya sean las que habitualmente forman parte de sus vidas o las que de improviso aparecen en ellas (Quecha, 2014: 233). Abrirnos espacio en la cotidianidad y redes de relaciones de cualquier actor social suele ser una tarea difícil y en el caso de los niños implica algunos obstáculos adicionales.

Uno de los primeros retos que suele enfrentar quien desea observar a los niños y escucharlos en sus espacios “naturales” es ganar la confianza de los adultos que se encargan del cuidado y/o supervisión de los menores para que le permitan el contacto cara a cara con éstos.⁹ Szulc (2006: 44) dice al respecto que las personas a cargo de los niños adjudican al investigador determinado “índice de peligrosidad” y, sobre esta base, determinan si le permiten o no trabajar con los menores.¹⁰ En términos de Emond (2006: 128) son por lo general los adultos quienes deciden en un principio si los niños pueden o no participar en el estudio o interactuar con el investigador. En algunas ocasiones ganar la confianza de los adultos puede llevar un buen tiempo (Pirés, 2007; Hecht, 2010; Emond, 2006). Habrá situaciones de campo en las cuales las personas sean especialmente recelosas de que un investigador forastero tenga interacciones no vigiladas con la comunidad infantil local; en otros casos, en cambio, puede resultar sencillo tener encuentros autónomos con los niños gracias a relaciones de familiaridad entre el investigador y algún adulto responsable de actividades escolares, productivas, culturales, religiosas o lúdicas realizadas por los niños.

Una vez ganada la confianza de los adultos o de manera simultánea a ello, el investigador deberá obtener también la aceptación y confianza de los propios niños para que éstos le permitan estar en sus espacios. Puede ser conveniente, además, generar formas de interacción con los niños que reduzcan la distancia habitual derivada de las diferencias de edad y de la común relación jerárquica entre adultos y menores de edad (Szulc,

9 Este reto no lo experimentan investigadores que, en su vida cotidiana, están en interacción cotidiana con los sujetos de su investigación (por ejemplo, docentes, entrenadores deportivos, catequistas). Quizá tampoco lo enfrentarán quienes realizan investigación con niños que se mueven con relativa autonomía como lo son algunos de los niños migrantes o de los niños que llevan a cabo comercio y servicios informales en la vía pública.

10 En la sección relativa a ética en la investigación con niños me detendré en la reflexión sobre la solicitud de consentimiento informado y sus complicaciones en la investigación etnográfica.

2006: 45), pero esto no siempre es posible en los ambientes cotidianos de los niños. En tales escenarios podemos observar directamente sus interacciones con las demás personas, ver cuáles son sus respuestas ante las enseñanzas adultas, cómo afrontan conflictos y tensiones, cómo lidian con los controles que los mayores intentan imponerles. Es probable que presenciemos intercambios verbales que giren en torno a los deseos, conductas e intenciones de las personas y esto nos ayudará a comprender mejor cómo los niños negocian significados y otorgan sentido a las situaciones cotidianas. Sin embargo, como nos recuerda Pirés (2007: 230) es inevitable que nuestra presencia introduzca cierta artificialidad en el contexto observado. Desde luego, esto sucede en cualquier caso en que se realice “investigación en ambientes naturales”, pero si nuestro trabajo se lleva a cabo en espacios donde los niños comparten con los adultos debemos estar atentos a diversos factores que impactan el acceso a los puntos de vista infantiles:

1. En presencia de personas mayores, los niños suelen expresarse menos abierta y espontáneamente (Hardman, 2003: 3).
2. Con la creciente difusión de los derechos de los niños, los adultos tienden a mostrar una imagen “políticamente correcta” de sí mismos y de las prácticas que desarrollan en relación con los niños, por lo cual lo que observamos no necesariamente es representativo de lo que por lo común pasa entre ellos.
3. Para los adultos es difícil aceptar que el etnógrafo sólo quiera convivir y pasar tiempo con los chicos. Por lo general la gente mayor espera que el investigador asuma responsabilidades relacionadas con el cuidado y conducta de los menores (Emond, 2006: 125-126), por lo que es usual que se le solicite que, mientras esté en los espacios cotidianos de los niños, los vigile, corrija, reprenda o incluso imponga castigos (Pirés, 2007: 233).
4. En muchos lugares no se permite a los menores intervenir en conversaciones de adultos o importunarlos con sus pláticas y preguntas, se considera que los mundos adulto e infantil no deben mezclarse (Pirés, 2007: 234). Esto puede derivar en que las personas mayores intenten mediar continuamente en las interacciones entre el investigador y los niños e incluso que obstaculicen la conversación entre ambos. Lo anterior es muy frustrante sobre todo cuando algún tema o asunto con alta valoración por parte de los niños surge durante la charla.

Para compensar, complementar o comprender mejor las acciones observadas y las verbalizaciones escuchadas en los espacios cotidianos de los niños, muchos investigadores tratan de propiciar encuentros con los menores en sitios donde puedan conversar informalmente o llevar a cabo entrevistas abiertas lejos de la mirada de otros adultos.

Por lo general se parte de que las experiencias y vivencias infantiles, como las de cualquier otra persona, son en cierta medida inaccesibles para quien investiga, ya que no es posible “entrar en la cabeza del niño”. Se asume, sin embargo, que preguntando o conversando podemos mejorar nuestros niveles de comprensión y acercar nuestro horizonte de interpretación al suyo (Greene y Hill, 2006), de ahí que las entrevistas y pláticas informales cobren relevancia. Respecto a éstas conviene recordar los señalamientos hechos en el capítulo 5 acerca de la escucha y hacer algunas reflexiones adicionales.

Es común que a quien quiere “recuperar la voz” de los actores sociales se le recomiende realizar entrevistas abiertas (también llamadas entrevistas en profundidad, semidirectivas, no estructuradas o etnográficas). Para llevarlas a cabo casi siempre se aconseja:

- Recabar con anterioridad información sobre el entrevistado y su grupo; tener en cuenta conversaciones informales previas y cosas o expresiones que se presenciaron.
- No usar preguntas cerradas, disyuntivas o insinuativas.
- No anticipar o suponer demasiado sobre los puntos de vista de la persona entrevistada.
- Poner atención a lo que el entrevistado dice y, sobre esa base, pedirle que clarifique, haga explícito, explique o desarrolle más.
- Usar formas de elicitación¹¹ que inviten a continuar hablando.
- Evitar el empleo de vocabulario poco ajustado a las características del entrevistado.
- Tomar en cuenta los gestos, las entonaciones, las variaciones emocionales; atender a los silencios.
- Preocuparse más por escuchar que por preguntar (Jociles, 2006; Montes, 2012; Merlano, 2012).

11 Elicitar es una adaptación del término inglés *to elicit* que en español corresponde a los verbos provocar o suscitar. En etnografía se refiere al empleo de fórmulas tales como “ah, qué interesante”, “ya veo”, “me estabas contando que...”.

Con variantes, estas recomendaciones se hacen también a quienes implementan entrevistas grupales abiertas o a los investigadores interesados en recopilar relatos autobiográficos.¹² Moscoso (2014), así como Jociles (2006) se preguntan si siguiendo los anteriores consejos y sugerencias podremos evitar imponer temas, periodizaciones o perspectivas al entrevistado. De acuerdo con la primera debemos ser muy cuidadosos, pues toda entrevista es un acto de intrusión: quien pregunta inicia el juego y establece las reglas (Moscoso, 2014: 93). La segunda halla que resulta paradójico que se den instrucciones generales para este tipo de entrevistas, cuando, en la práctica, las condiciones de realización son muy variadas y lo que se requiere es un conocimiento circunstanciado (p. 13); además, argumenta que la entrevista, como técnica de investigación social, contiene “imposiciones fundacionales” pues, tácitamente, establece convenciones entre los interlocutores hasta tal punto que:

resulta extremadamente improbable que el entrevistado pregunte al entrevistador, incluso cuando éste, para responder a la exigencia de reciprocidad recomendada por algunos autores, cuenta alguna anécdota personal o expone su pensamiento con el objeto de hacer que el entrevistado se vea apoyado en sus confidencias y continúe hablando sobre ellas [Jociles, 2006: 38-39].

En una parte de su argumentación (que reproduzco en extenso por su contundencia) puntualiza expresamente que:

La pretensión de recuperar el punto de vista de los actores sociales, sea de “los excluidos”, “los marginados” o “los vencidos”, sea de “los notables” o “los vencedores” (para utilizar unas expresiones que menudean en los estudios de historia oral), no lleva por sí sola a que tal recuperación se produzca, no equivale a que las palabras que los actores sociales construyen sean las suyas, ni siquiera en los casos en que se tratan de seguir (o se siguen) las pautas, prescripciones o normas de interrogatorio recomen-

12 Los relatos autobiográficos no suelen ser usados en las investigaciones con niños, a ellos es más común que se les interrogue sobre sus expectativas de futuro. Se argumenta que dada la edad de los sujetos tienen pocos recuerdos y pocas competencias para relatar sus experiencias (Moscoso, 2014: 94). Pese a lo anterior esta autora cree que tales relatos pueden ser muy útiles en estudios acerca de la infancia, pero requieren un entendimiento de las condiciones de existencia y de los condicionamientos sociales vinculados a la posición de los entrevistados en el espacio social (p. 98).

dadas para la denominada entrevista abierta [...]. En muchas ocasiones, lo que el entrevistador consigue no es otra cosa que una réplica de su propio discurso, esto es, impone en el del entrevistado contenidos, marcos de sentido, categorías, premisas, “perspectivas”, periodizaciones, etc., y buena parte de las veces, todo ello a la vez.¹³ En suma, como dice Mauricio Catani, “le dicta la palabra” (1990: 156) o, como diría Pierre Bourdieu, se la impone (1999: 529) [Jociles, 2006: 10].

Es preciso hacer hincapié en el hecho de que estas imposiciones se producen –como se ha indicado– incluso cuando se intentan seguir (o se siguen) las pautas de la entrevista abierta y, por tanto, el entrevistador piensa que ha establecido ya las condiciones necesarias para no imponer su punto de vista; lo cual resulta especialmente grave por cuanto se corre el riesgo de que los resultados no sean problematizados ni siquiera en el momento del análisis. Es decir, el dictado de la palabra tiene (y puede tener) lugar aunque no se confeccione y/o no se aplique un guión pre-establecido de preguntas y se relancen al entrevistado las que son sugeridas por lo que él ha enunciado previamente, aunque la actitud del entrevistador sea plantear pocas preguntas y prestar atención a lo que el otro dice, aunque no exprese sus opiniones o juicios de valor sobre lo dicho y, para mencionar una sola cosa más, aunque no formule cuestiones cerradas/falsamente abiertas, insinuativas/dirigidas o disyuntivas” [Jociles, 2006: 9-10].

El riesgo de obtener una réplica de nuestro propio discurso y de “dictar la palabra” es aun mayor cuando se hace investigación con niños ya que, aun teniendo relaciones de empatía y confianza con el etnógrafo, los comentarios que los niños le hacen o las respuestas que dan a sus preguntas suelen ser poco detallados y en ellas establecen escasas conexiones entre los elementos contenidos en aquello de lo que hablan (Westcott y Littleton, 2006: 146). Ante este panorama, el investigador puede estar fuertemente tentado a introducir, mediante preguntas y comentarios, temas o perspectivas ajenas a los niños.

Además, debe tenerse en cuenta que en muchos contextos los niños no están acostumbrados a que se les pregunte o se les solicite su opinión, pues raras veces se les pide que hablen a menos que hayan

13 El texto de Jociles y Poveda (2020) expone con detalle cada una de estas formas de imposición.

hecho algo “incorrecto” (Hill, 2006: 63; Westcott y Littleton, 2006: 141). Para los niños puede ser difícil creer que un adulto tomará en serio sus puntos de vista, cuando en la vida diaria los mayores hacen lo contrario (Greene y Hill, 2006: 10). Fuentes y Candela (2020: 118), por ejemplo, afirman que, en una investigación que hicieron, se toparon con que los niños no creen que en verdad los adultos los quieran tomar en cuenta, sino que más bien desconfían de las opiniones de los niños o sólo las consideran “a medias tintas”. Esta situación puede dar lugar a respuestas monosilábicas y otras formas de resistencia a los intentos de diálogo del investigador, ocasionando, una vez más, que éste les “dicte la palabra” y que, en resumen, no logre acceso a las perspectivas de los niños.

Por lo anterior, es necesario un ejercicio de reflexividad que permita evaluar cómo el medio sociocultural general y la situación específica de una entrevista o conversación está afectando lo dicho por los niños. Debemos recordar que ellos, como todos los seres humanos, no tienen una voz unificada, sino que, lo que dicen varía según cuándo, dónde y con quién están interactuando. Algunos contextos posibilitan más la expresión abierta de sus ideas, otros la restringen.

Con base en lo anterior, y buscando que los niños se sientan más libres para expresarse, algunos etnógrafos buscan establecer contacto con ellos fuera de los espacios cotidianos en que ellos se desenvuelven. En ocasiones son espacios más formalizados, como los que se utilizan para el desarrollo de las técnicas participativas de las que hablaré más adelante; en otros casos se trata de espacios más informales, como los que trató de establecer Pirés (2007) durante su investigación. Ella relata que, sin embargo, la alternativa elegida no estuvo exenta de dificultades. Al propiciar la creación de un espacio informal donde los niños se expresaban y actuaban con mucha libertad, fácilmente fue considerada por los adultos como una persona irresponsable, que no actuaba como correspondía a una persona mayor de edad:

Para llevar a cabo mi trabajo, por un lado, era preciso aproximarme a los niños y, hasta cierto punto, ‘hacerme’ uno de ellos; por el otro, no podía comportarme excesivamente como niña, pues corría el riesgo de perder la confianza de sus padres, comprometiendo el futuro de la propia investigación [Pirés, 2007: 231].

Los obstáculos hasta ahora descritos para realizar observaciones e intercambios orales en los espacios cotidianos, usando técnicas tradicionales, ha llevado a buscar otros caminos para que los niños expresen su mirada de la realidad y ésta sea incorporada a las investigaciones. En muchos casos, como veremos a continuación, no sólo se pretende que aporten información directa al estudio de sus vidas, sino que participen ellos mismos en las decisiones y tareas que la investigación conlleva.

8. TÉCNICAS PARTICIPATIVAS EN LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

En el capítulo anterior señalé un conjunto de factores que propiciaron el amplio reconocimiento del derecho a los niños a opinar sobre los asuntos que les conciernen, mismo que paulatinamente permeó diferentes ámbitos, incluido el de la investigación. Pero hoy día no sólo se demanda que los conocimientos y opiniones de los niños sean escuchados, sino también que se respete su derecho a **participar** en los espacios y asuntos que los involucran. Esto, sumado a las dificultades que se presentan con el uso de técnicas tradicionales en la investigación con niños, a los debates en el interior de las disciplinas sociales respecto a las disparidades de poder en las investigaciones (con sus consecuencias en la construcción de conocimiento) y a los posicionamientos políticos de los estudiosos de la niñez, ha llevado a que gran parte de los académicos que se interesan por comprender las experiencias infantiles recurran en la actualidad, en forma exclusiva o complementaria, al empleo de técnicas participativas.

Martorell-Faus (2020: 63) señala que:

Las técnicas centradas en la infancia se consideran participativas cuando permiten tratar a los niños y niñas como expertos y agentes de sus vidas (Clark y Moss, 2001), poniendo en valor el conocimiento generado sobre ellos mismos, reconociendo su papel protagonista en la investigación y desplegando un enfoque colaborativo y no jerárquico.

Ya que se busca involucrar a los sujetos al menos en la construcción de los datos y, en ocasiones, también en otras fases de la investigación (por ejemplo, en el diseño, la interpretación y análisis, y/o la difusión de resultados), es en los estudios participativos donde más se insiste en que la investigación debe hacerse **con** los niños y no **sobre** ellos.

Heterogeneidad de herramientas,
propósitos múltiples y beneficios esperados

El abanico de **técnicas y estrategias participativas** en investigaciones con menores de edad es muy amplio. En la revisión bibliográfica que realicé pude encontrar ejemplos y menciones de las siguientes: recorridos guiados, comentados y registrados por los niños; encuestas y entrevistas hechas por éstos a sus familias y comunidades; elaboración de diagramas para registrar movilidad y trayectorias de vida; confección de *collages*, posters familiares y maquetas; realización de dibujos y autorretratos; producción y/o interpretación de fotografías y videos; creación de programas de radio y televisión dirigidos por los niños; cartografías; escritura, por parte de los niños, de diarios, narraciones, historias de vida y cuentos; dramatizaciones, obras de títeres y conversación con personajes de juguete; talleres de cuentos, narrativas y memoria barrial; participación en redes virtuales; juegos de cartas; y elaboración de publicaciones colectivas. Para trabajar con niños de muy corta edad encontré referencias a un taller de literacidad en el que éstos participaban junto con sus madres (Ayora y Medina-Melgarejo, 2016) y, en otro caso, al uso de emojis como “enfoque práctico y perspicaz para obtener las voces de los niños más pequeños” (Fuentes y Candela, 2020: 109). En muchas ocasiones, pero no en todas, las técnicas participativas se combinaron con grupos de discusión y con estrategias etnográficas tradicionales o, bien, se emplearon varias de las herramientas enunciadas a manera de “mosaico de técnicas” o “multimétodo participativo” (Castro, Ezquerro y Argos, 2016: 113).

Las **modalidades de la participación** que pueden encontrarse en la bibliografía sobre el tema son igualmente variadas. De acuerdo con Esteban y otros (2020: 30) éstas se distinguen en función de algunas cuestiones tales como la finalidad del estudio realizado; el sentido de la incorporación de los niños y el rol que ejercen dentro de la investigación (informante, validador, planificador, coinvestigador); el momento o etapa de ésta cuando se busca que los niños participen (diseño de la investigación, diseño-validación de instrumentos, trabajo de campo, análisis de resultados); la intensidad de la colaboración (tangencial, puntual, en sólo una etapa, en todo el proceso); niveles de confianza entre investigadores adultos y niños. En situación ideal se busca que niñas y niños participen desde el diseño hasta la presentación de resultados.

Entre los **propósitos de los investigadores** al promover técnicas participativas localicé los siguientes: ofrecer a los niños oportunidad de

expresar sus puntos de vista sobre la realidad en sus propios términos y con un “lenguaje más próximo a la infancia” (Mateos y otros, 2020: 91); generar formas de recogida de datos diversas y acordes con las múltiples formas de expresión infantiles, de manera que dieran cabida a la multivocalidad infantil (Esteban y otros, 2020: 25); superar las limitaciones de los tradicionales abordajes metodológicos y conceptuales para captar fenómenos emergentes (Jociles y Poveda, 2020: 49); posibilitar procesos de reflexión y de construcción conjunta de significados y sentidos entre los adultos y los niños (Castro, Ezquerro y Argos, 2016); superar perspectivas coloniales en la construcción de conocimiento (Fonseca, 2021; Marco y Gómez, 2020; Liebel, 2016; Ayora y Medina Melgarejo, 2016); promover la ciudadanía infantil (Hart, 1993); “capturar” las voces infantiles para poder retransmitirlas directamente ya que el lenguaje académico muchas veces es incompatible con el de los niños (Menezes y otras, 2018: 65). Acompañando a las anteriores, la finalidad más reiterada en los estudios de la niñez que emplean herramientas participativas es la de construir relaciones menos jerárquicas, más horizontales, entre investigadores y niños. Casi todos los autores consultados hacen alusión a ello.

Como señala Gallagher (2008: 140), tras el último propósito que he enunciado subyace la idea de que las técnicas participativas limitarán el poder que tradicionalmente han tenido los investigadores para determinar los objetivos y estrategias de investigación, establecer las formas de recoger, interpretar y presentar los datos, así como para definir el tipo de relaciones entabladas con sus interlocutores. Se considera necesario, entonces, “compartir” este poder con los sujetos de estudio.

Sin embargo, Gallagher previene respecto al uso acrítico de esta perspectiva, la cual asume 1) que el poder es un objeto, un bien o una capacidad que se posee y por lo mismo, puede menguar o acrecentarse, compartirse con o ser negado a los sujetos de estudio y 2) que el reto es balancear el poder en las relaciones entre investigador y niños, disminuyendo el poder del primero y pasándoselo o transfiriéndolo a los niños (p. 140). En otras palabras, según el autor, este discurso se sustenta en la idea de que el poder es algo que unos tienen (los investigadores adultos) y de lo que otros carecen (los niños a los que refiere la investigación). Se considera que el desbalance entre ambos ocasiona que los adultos dominen, controlen y exploten a los niños y que, para moverse de esta situación injusta, hay que quitar algo de poder a los adultos y dárselo a los niños (Gallagher, 2008: 140). Desde su perspectiva, ésta es una forma errónea de entender el poder.

En contraposición a lo anterior, Gallagher sugiere reconceptualizar las concepciones de poder que subyacen a la mayoría de las investigaciones participativas con niños y considerar, siguiendo a Foucault y De Certeau que:

- El poder no es una cosa que se posee o se reparte (y, por tanto, que los investigadores puedan transferir a los niños), sino una acción que se ejerce sobre otras acciones: las induce, las inhibe, las facilita, las constriñe o, en el extremo, las prohíbe.
- El poder puede actuar en diferentes escalas (intraindividual; interpersonal; interinstitucional, etcétera).
- Las acciones que el poder ejerce sobre otras acciones no siempre tienen el efecto deseado, o bien pueden producir el resultado esperado y, además, efectos imprevistos y no deseados.
- El poder es inestable y (salvo en casos de tortura o ejecución) siempre deja resquicios por donde se puede resistir, no implica determinación absoluta, ni dominio total de los grupos hegemónicos sobre los subalternos.

Según Gallagher, tener en cuenta lo anterior lleva a no romantizar la participación y a no suponer que acceder a las voces de los niños mediante técnicas participativas es un proceso simple, mecánico o carente de tensiones. Por el contrario –argumenta– es necesario tener presente que los niños también pueden resistirse al logro de los propósitos sugeridos por el investigador y pueden redirigir, subvertir, boicotear y hacer uso inesperado de su presencia (por ejemplo, dando información falsa, moviéndose de situaciones que acompañan el desarrollo de la investigación, saltándose las formas, cambiándose los nombres para confundir al investigador, intentando dominar a sus compañeros, etcétera).

Las técnicas participativas, concluye Gallagher (2008), brindan interesantes formas de intervenir en los juegos de poder, pero no proveen al investigador de un medio para trascender tales juegos; no hay razones para sostener que los métodos participativos sean, en sí mismos, liberadores o empoderadores para los niños, pero tampoco puede plantearse que sea imposible usarlos en formas emancipadoras. Por todo lo anterior, el autor hace hincapié en que requerimos desarrollar una reflexión cuidadosa respecto a los métodos que usamos (p. 147).

Sin incorporar necesariamente la reflexividad sugerida por autores como Gallagher (2008) o Razy (2018) es usual que a las técnicas de

investigación participativas usadas con niños se les atribuya de manera mecánica una serie de ventajas. Entre otras se les adjudican las siguientes: ahorrar tiempo y dinero y resultar prácticas para estudios comparativos; tener potencial para adaptarse a circunstancias diversas; producir mejores conocimientos (al valorizar saberes marginados o silenciados con anterioridad y tomar en cuenta la subjetividad de los participantes); ser éticamente superiores por respetar los derechos de los niños a ser informados, opinar y participar; ser amigables con los niños en el sentido de que: a) por lo general son conocidas por los niños en su vida cotidiana; b) por lo común les resultan agradables pues suelen tener algún componente lúdico; c) pueden realizarse en grupo, aumentando así la confianza y seguridad de los niños frente a la presencia del investigador; d) se pueden combinar con grupos focales, charlas informales y entrevistas, propiciando que la conversación se enriquezca y tenga más sentido; e) permiten generar registros diversos de la información de campo (Jociles y Poveda, 2020; Castro, Ezquerra y Argos, 2016; Di Iorio, Lenta y Gueglio, 2020; Fuentes y Candela, 2020).

La exposición de ventajas de las técnicas participativas en muchos casos va acompañada del señalamiento de condiciones o requisitos para obtener sus beneficios. Al respecto, se apunta que el reconocimiento de los niños como expertos en sus propias vidas es indispensable, además de que se requiere una actitud dialógica y mucha flexibilidad y creatividad por parte del investigador adulto. Se ha señalado también que es imprescindible deslindarse del grave error de investigar la infancia desde la propia experiencia infantil de quien indaga, advirtiendo que las generalizaciones acerca de la infancia a partir de señalamientos tales como “todos hemos sido niños” o “todos llevamos un niño por dentro” son muy peligrosas. Se piensa igualmente perjudicial intentar convertirse en niño o niña, en nativo (Chacón, 2015: 146). Para los autores más críticos todo ello es insuficiente si no se hace uso de la reflexividad y la vigilancia epistemológica y si no se toman en cuenta las condiciones de existencia y los mecanismos sociales que tienen efecto (restrictivo o potenciador) sobre la categoría social de la que forman parte los participantes en la investigación (Moscoso, 2014: 95).

Algunos insisten en que pese a las intenciones de lograr horizontalidad mediante la participación de los niños en la investigación, es frecuente que se entablen con ellos relaciones de colonialidad, sobre todo cuando se trata de niños indígenas, trabajadores, pobres u otros cuyas vidas se alejan del modelo típico de infancia en el Norte Global y a los que

los investigadores ven como víctimas a las que hay que rescatar, guiar o encauzar, otorgando poco o nulo reconocimiento a sus saberes, prácticas y estrategias de vida (Liebel, 2016; Marco y Gómez, 2020).¹

Con mayor o menor presencia de una actitud reflexiva y crítica hacia las herramientas participativas en la investigación con niños, lo cierto es que en este campo han tenido amplia difusión técnicas participativas que décadas atrás no eran dominantes en disciplinas como la antropología o la sociología, y destacan en especial las que se apoyan en recursos visuales.

El dibujo como soporte de conversación (*draw-and-tell-techniques*)

En innumerables investigaciones se propicia que los niños hagan dibujos en torno a los temas abordados. Esta técnica no es del todo novedosa en estudios sociales relativos a la niñez; los psicólogos hace tiempo que la utilizan y fue empleada por Margaret Mead en sus investigaciones; ella solicitaba dibujos a los niños *manus* y luego los analizaba poniéndolos en relación con la observación participante de sus actividades cotidianas (García Palacios y Hecht, 2009: 171). Sin embargo, el uso de dibujos se extendió con amplitud a partir de los debates recientes sobre los límites de las metodologías tradicionales en la investigación con menores de edad (Martorell-Faus, 2020: 63). Se ha juzgado que estas producciones infantiles pueden ser vistas como “mensajes pictóricos” mediante los cuales los niños pueden comunicarse con el mundo externo y romper la cultura del silencio impuesta sobre ellos (Karczmarzyk, 2012: 554).

Quienes promueven los dibujos en las investigaciones con niños sostienen, entre otras cosas, que:

1 Marco y Gómez (2020) subrayan que, tras la apariencia democrática e inclusiva de muchos estudios participativos con menores de edad cuya niñez está muy apartada del modelo hegemónico de infancia, es común que en forma explícita o subyacente se presente una visión de los varones como seres “en peligro de convertirse en delincuentes” y cuando se trata de niñas se induzca a considerarlas como posibles “heroínas” que mediante el esfuerzo y la formación escolarizada pueden dejar atrás sus formas actuales de vida. En ambos casos valoración de sus experiencias de vida está ausente.

Liebel (2016), por su parte, muestra que el acercamiento a estos niños como “vulnerables” propicia, por una parte, que se dejen de lado todas sus fortalezas y, por otra, que la vulnerabilidad sea vista como parte constitutiva de estos niños y no como condición resultante de un sistema que los vulnerabiliza. Esta representación, de acuerdo con su argumento, reproduce relaciones de dominio y no siempre coincide con las perspectivas e interpretaciones de los propios niños acerca de sus vidas.

Dibujar posibilita a los niños y las niñas comunicar sus experiencias en sus propios términos y los anima a participar [...] Este recurso les invita a hablar desde la metáfora y potencia la comunicación desde un lenguaje más cercano a la infancia [...] permite expresar vivencias personales de manera más libre y personalizada. Así mismo, el dibujo como estrategia de comunicación, les permite expresarse sin una interpelación excesiva del adulto, lo que ayuda a transmitir estados emocionales y experiencias personales difíciles de contar verbalmente [Mateos y otros, 2020: 91-92].

A partir de dibujos se ha podido tener un acercamiento y mayor facilidad de trabajar con los niños, debido a que les es más agradable este tipo de ejercicios y al investigador le permiten conocer lo que piensan o lo que nos quieren decir sin darle la mayor importancia a las entrevistas [Calderón, 2015: 133].

En algunos autores el dibujo no aparece como alternativo a la comunicación a través de palabras, sino que más bien se le utiliza como soporte a partir del cual es posible ya sea charlar o bien comunicar ideas por escrito. Algunos como Martorell-Faus (2020) emplean los dibujos como detonadores de diálogo durante entrevistas individuales o grupales semiestructuradas; otros, como Milstein (2011: 229) consideran muy importante lo que dicen los niños al estar dibujando, por lo cual toman nota y graban las conversaciones entre los niños mientras ellos dibujan, esto –en el momento del análisis– hace posible recuperar el contexto en que las producciones infantiles fueron elaboradas.

De acuerdo con Martorell-Faus (2020: 63 y 70), el dibujo combinado con narrativas orales ha sido muy valorado debido a las siguientes razones:

- Su presencia es cotidiana en la vida de muchos niños.
- Se le considera no intimidatorio y entretenido.
- Funciona como estrategia de elicitación (detonador de narrativas y conversación).
- Puede ser excusa para evocar y estructurar recuerdos, así como para propiciar reflexión y empoderamiento.
- En estudios relativos a procesos multisituados o a movilidad puede ser una alternativa para “seguir a las personas”.

A lo anterior, Podestá (2007: 46-47) agrega que, de acuerdo con su experiencia, cuando los dibujos se complementan con escritos y expli-

caciones orales de los niños se permite a los menores de edad explayarse sobre sus propias representaciones y dar cuenta de la jerarquía que asignan a los temas presentes en lo que han dibujado. Además, los dibujos de los niños pueden advertir al investigador sobre asuntos que no había contemplado y que, sin embargo, son de interés para aquellos, o sobre tópicos en los que requiere profundizar.

García Palacios y Hecht (2009) distinguen dos tipos de dibujos que pueden resultar útiles en la investigación con niños: a) libres o espontáneos; b) controlados o realizados a solicitud del investigador, quien comúnmente propone el tema y da algunas indicaciones generales. Aseguran que:

No puede considerarse que uno sea más propicio de antemano que otro para los fines de la indagación ya que todos los materiales producidos son en sí mismos fuentes interesantes. Al realizarlos en el contexto de una etnografía incrementan aún más su valor analítico ya que la etnografía es el marco que permite complementar y poner en tensión los datos construidos [García Palacios y Hecht, 2009: 173].

Los dibujos individuales y los colectivos también pueden alternarse en la investigación. A este respecto Podestá afirma que, en los casos por ella analizados, la modalidad colectiva le permitió apreciar distintos elementos relativos a las interacciones entre pares, por ejemplo:

cómo se distribuyen el trabajo, si cuentan con una misma interpretación del tema, si se ponen de acuerdo rápidamente, o si cada uno escoge sin aceptar opinión alguna, plasmando su idea, aunque no sea armónica con el todo y esto dé como resultado un collage de elementos no siempre en correspondencia con su entorno y con el de sus otros compañeros [Podestá, 2007: 46].

Asimismo, al permitir a los niños organizar colectivamente los dibujos a manera de un libro en el que hablaran sobre su entorno, Podestá hizo posible que participaran no sólo en la generación e interpretación de los datos, sino también en la elaboración de uno de los productos resultantes de la investigación.

Las observaciones que he presentado en torno a las llamadas *draw-and-tell-techniques* nos permiten apreciar las ventajas que puede tener su utilización en las investigaciones con niños. Sin embargo, hay

que tener presentes también los riesgos y limitaciones que sobre este tipo de herramientas han planteado diversos autores. Varios nos ponen en guardia respecto a la asociación mecánica entre los niños y la práctica del dibujo. Martorell-Faus (2020: 63) menciona resistencias y sospechas de quienes consideran que la utilización de dibujos en la investigación con menores de edad se apoya en un paradójico proceso de infantilización que propicia que en ciertos ambientes se manifieste una desvalorización –incluso ridiculización– de datos generados con base en apreciaciones superficiales y anecdóticas de las producciones visuales. Razy, por su parte, señala:

Parece obvio hacer dibujar a los niños, ¡aun en las sociedades donde los niños no lo hacen! Pero como ya lo sabemos, preguntar “lo obvio”, es la primera tarea que se asigna la antropología. Estas innovaciones no son malas por sí mismas, pero requieren un análisis cuidadoso. ¡No podemos darnos el lujo de experimentar todo y cualquier cosa, con el pretexto de que trabajamos con niños! Esto reproduciría una relación de dominación que se cuestiona en las mismas investigaciones. Otra opción sería dejar a los niños expresar su modo preferido de comunicación en la relación etnográfica. Privilegiar esta opción requiere de mucho tiempo, como todo tipo de trabajo etnográfico [2018: 43].

Martorell-Faus (2020) agrega otras objeciones al uso indiscriminado y acrítico de los dibujos en la investigación con niños, afirmando que:

- No a todos los niños les gusta dibujar; muchos expresan su preferencia por el relato verbal.
- Las capacidades de expresión gráfica no siempre están desarrolladas.
- A algunos niños les tensa sentir que no saben “dibujar bien”.
- Algunos perciben la técnica como infantilizante.
- Los conceptos que empleamos al solicitarles un dibujo (por ejemplo, el concepto de *mapa*) pueden tener un significado por completo diferente para ellos.
- Unos sólo participan para eludir responsabilidades escolares o domésticas, sin implicarse realmente en la actividad.
- Muchos hacen el dibujo como si se tratara de un ejercicio escolar (preocupados por la forma más que por el contenido, volcados a la aprobación externa, sin conectarlo con sus vivencias).

- El proceso de elaboración del dibujo puede desatar memorias cargadas de fuertes emociones y abrir heridas. El investigador debe tener cuidado de que esas heridas cierren de forma adecuada.
- Las llamadas *draw-and-tell techniques* presuponen una cierta simultaneidad o contigüidad entre el acto de dibujar y los comentarios sobre el dibujo, pero se ha observado que en ocasiones los niños no quieren hacer relatos sobre lo que dibujaron o no dibujan nada acerca de aquello que relatan en entrevistas y conversaciones informales.

Karczmarzyk (2012: 554-558), por su parte, ha hecho notar que muchos investigadores leen el dibujo infantil de forma esquemática, olvidando que los dibujos son polisémicos: múltiples significados pueden ser asignados a un único dibujo por aquellos que los ven y el propio niño que lo hizo puede otorgarle diversos sentidos. Además, al introducirse a la cultura, los niños aprenden a mirarla a través de códigos convencionales, de modo que en sus dibujos los niños suelen usar signos convencionales: soles, sonrisas, corazones rojos, etcétera. Muchas veces tras estos elementos hay patrones impuestos por figuras de autoridad. Así, por ejemplo, los dibujos sobre la familia tienden a estar asociados con el modelo tradicional de familia y ser muy distantes de los familiares del niño.

De acuerdo con Karczmarzyk (2012), los adultos, además de pasar por alto la polisemia de los dibujos, tienden inconscientemente a interpretar los dibujos de los niños según ciertos patrones. En su investigación encontró, por ejemplo, que:

- Adultos miembros de instituciones de atención a niños tendían a vincular los dibujos con etapas de desarrollo.
- Los artistas daban cabida en su interpretación a las posibilidades de los niños de usar la fantasía y la creatividad.
- Los psicólogos dejaban traslucir una desvaloración de las creaciones infantiles al usar muchos diminutivos para referirse a lo dibujado.
- Los varones hacían comentarios asociados a roles estereotipados de género.

Sobre la base de argumentos como los planteados hasta aquí, Martorell-Faus (2020) asevera contundente que se ha dado un “fetichismo

de lo visual: la consideración del dibujo como producto final y dato en sí mismo, sin contextualización ni interpretación del proceso de producción” (p. 63). Con relación a esto, Milstein (2011: 227) sostiene que hay que tratar a los dibujos como documentos que lejos de ser independientes o de gozar de autonomía, deben ser entendidos dentro de la relación social en la que se producen (como parte del encuentro etnográfico).

En un sentido similar, Martorell-Faus (2020) señala que es necesario articular los dibujos con las interacciones que se desarrollan durante el trabajo de campo, pues sabemos que “el acto de dibujar está profundamente imbricado con interacciones –juegos, conflictos, conversaciones– previas y posteriores” (p. 72). El verdadero alcance del dibujo, agrega este autor, depende de la habilidad para generar confianza y establecer relaciones significativas con los niños. Desde su perspectiva, la emocionalidad generada por el dibujo puede reforzar lazos entre el investigador y los niños, e incluso el acto de dibujar y comentar el dibujo puede llegar a significar un espacio que reconforta y alivia en situaciones difíciles.

Desde otro ángulo, García Palacios y Hecht (2009) insisten reiteradamente en la necesidad de vincular los dibujos con el resto de los datos etnográficos para establecer su valor analítico.

Fotografías y videos La mediación tecnológica y el acceso a las voces infantiles

Las fotografías y videos se encuentran también entre lo que suele denominarse técnicas visuales. Al igual que los dibujos, estas técnicas son por lo general consideradas útiles para acceder a las perspectivas infantiles sobre diversos temas y para difundir directamente las concepciones de los niños. Además, algunos autores recomiendan su uso como instrumentos de denuncia accesibles a los menores de edad, mediante los cuales ellos pueden condensar percepciones de su entorno y cuestionar situaciones que les afectan.

Se espera que la “voz de los niños” se torne audible a través de charlas y entrevistas que tienen como base los materiales visuales, mediante los comentarios orales o discursos infantiles que con frecuencia acompañan la exposición de fotos y videos o bien en el diálogo que los niños entablan entre sí o con otros actores sociales durante el proceso de producción o de exhibición de materiales visuales. Bajo esta premisa, hay dos formas básicas de utilizar las fotografías y videos: 1) los niños simplemente comentan o discuten producciones visuales creadas por

otros (ya sea que la autoría sea del investigador o de agentes ajenos a la investigación, pero cuyos materiales se encuentran al alcance y pueden ser empleados en grupos de discusión y entrevistas individuales); 2) los propios niños crean los productos visuales y luego los discuten o los acompañan de textos escritos para exponer su interpretación. En el segundo caso, a su vez, se presentan dos modalidades según sea la postura del investigador adulto que interactúa con los niños: a) acompaña de manera directa a los niños en los recorridos y actividades implicadas en el proceso de producción; b) actúa como facilitador que da gran autonomía a los niños respecto a qué filmar o fotografiar, cuándo y dónde hacerlo, cómo presentarlo, y reduce su papel a capacitar a los niños en el manejo de cámaras y otros aspectos técnicos.²

Ciardella y Galian (2020: 90 y 97) piensan que el empleo de la fotografía en la investigación con niños, cuando son ellos mismos quienes toman las fotos, tiene varias ventajas respecto a formas tradicionales de hacer investigación:

- Da cabida a un rico proceso de creación, que involucra un posicionamiento crítico respecto al contexto fotografiado y hace visible la alteridad de los niños y lo que ellos interpretan de la realidad de la que forman parte.
- Evita el tipo de respuestas deseadas por las figuras de autoridad para el niño (éstas emergen con facilidad en entrevistas estructuradas).
- Ofrece a los niños un instrumento usualmente controlado por los adultos, lo cual les hace sentir que los mayores han depositado confianza en ellos.
- Permite integrar a los niños al proceso de generación de datos y hace efectivo su derecho a la participación.

Además, estos autores nos recuerdan que:

las fotografías de los niños educan a los adultos sobre las formas de ver a los niños pequeños. Estas imágenes subvierten nuestra comprensión, a veces naturalizada, presentándonos oportunidades de cuestionarla, haciendo extraño lo que tomamos como natural, provocan atender a las

2 Por ejemplo, Podestá (2007) apunta: “Técnicamente no dábamos mayor instrucción que la de mirar por el lente y cómo usar el *flash* si era de noche” (p. 49).

miradas, obligándonos a transformarlas y buscar nuevas formas de ver [Gobbi, cit. en Ciardella y Galian, 2020: 97, traducción mía].

Por su parte, al reseñar su experiencia con tres grupos distintos de niños que tomaron fotografías como parte de una estrategia de investigación en la que debían mostrar a otros niños cómo era su mundo, Podestá subraya el atractivo de esta herramienta para los menores y la facilidad con la que pueden adoptarla:

Sacar fotografías les apasionó, aunque muchos jamás habían tenido una cámara en sus manos [...] Escogían libremente, no llevaban guion, sólo era necesario recordar qué estaban realizando y para quién [...].

[A] aquellos que no habían tenido contacto directo con esta tecnología [...] se les iluminaban los ojos al ver la cámara, nunca demostraron miedo y prestaban mucha atención cuando se les explicaba su funcionamiento [2007: 47].

Al intercambiar sus fotografías, según la autora, los niños descubrieron “mundos distintos y a los *otros* en una nueva dimensión que no ofrece la escritura ni la oralidad” (Podestá, 2007: 47).

Milstein empleó también las fotografías tomadas por los niños dentro de una estrategia de investigación, pero no lo hizo como Podestá. En su caso, implicaba recorridos realizados de manera conjunta entre los niños y la investigadora. Al respecto comenta:

Entendí la relevancia que tenía seguirlos en las maneras que recorrían los lugares, tanto en cuanto al tipo de marcha como a la dirección y el sentido que le daban a las trayectorias, porque era en ese andar del lugar que se revelaban modos de vivir el espacio [...] Y esos modos luego se articularon con la tarea de selección de fotografías que ellos habían tomado [en sus recorridos] [Milstein, 2011: 228].

La combinación de los recorridos con la toma de fotografías, según Milstein, propició que salieran a la luz los sentidos que los niños daban a los lugares; las relaciones que establecían con diferentes sitios, las identidades y alteridades que reconocían; las marcas con las que diferenciaban lo limpio de lo sucio, lo puro de lo impuro, el orden y el desorden, el adentro y el afuera. Asimismo, al discutir qué foto tomar, desde cuál ángulo y en qué momento, los niños realizaban una organización espacial. La

imagen producida, junto con el texto que luego elaboraban para acompañarla, condensaban de un modo integral una percepción colectiva del lugar. Al transformar experiencias y percepciones compartidas en objetos, los niños lograban evocar el espacio vivido: sus olores, colores, formas y otras dimensiones sensoriales (Milstein, 2011: 233).

Nuevamente, como en el caso de los dibujos, resulta claro que el uso de fotografías puede enriquecer las investigaciones con niños y algo similar ocurre con la producción de videos. Monteforte (2018) relata el entusiasmo con el que niños de ocho comunidades indígenas de Oaxaca se integraron a la producción de otros tantos videos, como parte un proyecto de investigación acción participativa. Los videos recogían escenas cotidianas de la vida y de las comunidades de los niños; estaban destinados a recopilar y dar a conocer saberes y costumbres suyas y de sus familias a niños de otros lugares, invitándolos a dialogar y comparar. Este ejercicio sirvió de base para entablar diálogos con los pares distantes (los niños de otras localidades) y también con profesores, familiares y vecinos de sus propias comunidades. Mediante las videocartas, asegura Monteforte

[los niños] de manera divertida y ligera hicieron un bellissimo ejercicio de reconocimiento a los pueblos indígenas, de derribar prejuicios y estereotipos al declarar una fuerte manifestación de identidad. Realizar videocartas es una acción que ayuda a abrir la mente a una verdadera interculturalidad, donde todas y todos nos reconocemos en nuestra propia cultura y también en otras, y nos motiva a compartir lo que conocemos y a reconocer la importancia de aprender de los demás [2018: 236].

El uso de fotografías y videos, sin embargo, como toda técnica de investigación tiene límites y más cuando se utilizan como herramienta investigativa al margen de otras vías de generación de datos e interpretaciones. Jociles y Poveda (2020: 52) al analizar varias investigaciones en las que se emplearon técnicas visuales observaron que algunas producían imágenes estáticas, no reflejaban dinamismo ni procesos; otras captaban roles, pero no relaciones o predisponían a la inclusión de roles tradicionales, dificultando la representación de situaciones no-convencionales. En otros casos eran instrumentos muy preestructurados y suponían mucha abstracción por lo que no eran accesibles para niños muy pequeños.³

3 Como alternativa para lidiar con las deficiencias que habían observado en estudios que recurrían a técnicas visuales con niños, estos autores diseñaron y aplicaron una estrategia metodológica que suponía la confección de pósteres de familia ela-

Otros autores, como Ciardella y Galian (2020) hallaron, más bien, dificultades de carácter práctico. Relatan que, durante las salidas para acompañar a los niños a tomar fotografías, requerían equilibrar su propósito de no intervención con la necesidad de no ser displicentes con la autoridad que como adultas se les había conferido para cuidar a los niños. Se preguntaban asimismo ¿cómo mantener el distanciamiento indispensable para que los niños pudieran actuar y relacionarse libremente entre ellos y, a la vez, la cercanía suficiente para captar los momentos significativos? (p. 94). Además, siguiendo a Corsaro, reconocían que para estudiar las producciones culturales infantiles el investigador debe invertir mucho tiempo observando y participando en aspectos triviales de la vida diaria de aquellos que están siendo focalizados como grupo, pues sólo así podrá acceder a datos variados y consistentes que le permitan contextualizar los sucesos o eventos como son entendidos por los niños (Ciardella y Galian, 2020: 90).

En un tono aún más crítico sobre el uso de fotografías en la investigación, Fernandes y Guedes (2020) hacen un conjunto de planteamientos que pueden extenderse a los estudios que incorporan la filmación de videos. Señalan en primer lugar que las fotografías por sí mismas no transmiten la voz de los niños. Añaden que si defendemos que los niños son sujetos activos de derechos, autores de su historia, interlocutores relevantes y especialistas en la interpretación de sus mundos de vida, pero no analizamos con ellos los procesos de fabricación de las imágenes, no los integramos a la reflexión respecto a cómo las fotografías que producimos pueden predisponer a quienes las miran a generar ciertos pensamientos, actitudes y prácticas respecto a las personas y lugares retratados, no los incluimos en la toma de decisiones sobre cómo usar sus imágenes en los productos de investigación, en resumen, si como investigadores no nos cuestionamos sobre la manera de incluir las fotografías en nuestras investigaciones, “corremos el riesgo de generar nuevas subalternizaciones de importancia ontológica y metodológica que favorecen el protagonismo de los adultos” (Fernandes y

borados por los niños y sus cuidadores habituales, combinando lo anterior con sesiones individuales y colectivas para compartir estas producciones. La elección de esta alternativa de trabajo no estuvo, sin embargo, exenta de dificultades. Los autores reconocen que si bien esta opción delega a las familias la construcción de datos y el diseño del artefacto, otros aspectos importantes del proceso de investigación como la formulación de las preguntas de investigación, el marco teórico de partida o incluso el análisis y el desarrollo de las conclusiones quedan en manos del equipo de investigación –y en ocasiones no reflejan del todo la perspectiva o interpretaciones de las familias (Jociles y Poveda, 2020: 58).

Guedes, 2020: 16, traducción mía). Por lo anterior, aseguran que es imprescindible problematizar y cuestionar nuestras prácticas investigativas, nuestra relación con los niños y la forma en que movilizamos los recursos tecnológicos.

Los cuestionamientos de Fernandes y Guedes (2020) se apoyan en la revisión de diversos trabajos en los cuales la fotografía se empleó como herramienta para la investigación con niños. Exponen con detalle varios casos, con éstos ilustran prácticas cuestionables o ejemplifican tensiones éticas que suelen presentarse durante el trabajo de campo. Se detienen así en el uso y difusión de fotografías que reproducen estereotipos, que no han sido autorizadas por quienes en ellas aparecen, que violentan costumbres locales o que, al seguir formalismos jurídicos sobre anonimato y cuidado de datos personales, dejan fuera gestos, miradas, expresión facial, es decir marginan justo aquellos elementos en los que la “voz de los niños” se expresaba y sobre lo cual el investigador quería llamar la atención.

Con base en lo anterior plantean que las imágenes que producimos o usamos en las investigaciones deben ser empleadas de modo reflexivo y no meramente decorativo, que es menester asegurarnos de que los niños están informados acerca del proceso completo de la investigación y de todos los matices que la rodean, “para que puedan posicionarse, elegir, tomar decisiones junto con sus tutores legales y los investigadores sobre cómo quieren aparecer en los informes de investigación” (Fernandes y Guedes, 2020: 18, traducción mía).

Talleres, cuentos y narrativas

Los dibujos, así como las fotografías y videos, examinados en los apartados anteriores, con frecuencia se utilizan en el marco de talleres que incluyen otros recursos de investigación (por ejemplo, se usaron en el Taller de Memoria del Barrio e Identidad del que hablan García Palacios y Hecht [2009] junto con entrevistas y recorridos realizados por los propios niños), pero bajo la modalidad “taller” (que focaliza en la idea de un hacer o producir algo juntos) también se promueven otras herramientas de investigación participativa, entre las que destacan la creación o la interpretación colectiva de cuentos, narraciones y descripciones.

Los cuentos se usan de múltiples formas, por ejemplo, Ayora y Medina-Melgarejo (2016) describen la implementación de un taller en una investigación que realizaron con niños muy pequeños (de 1.5 a 3 años de edad, que asistían a un centro de educación inicial en una pequeña localidad rural). Los menores acudían al taller acompañados de sus

madres o de sus cuidadoras habituales. Según explican las autoras, en una primera fase (“Taller de lectura”), a través de la escucha colectiva de cuentos, seleccionados antes, buscaron construir espacios de diálogo, interaprendizaje y convivencia intercultural e intergeneracional. Tal convivencia, combinada con otras actividades etnográficas, hizo posible arribar a una interpretación informada y contextual del rico lenguaje gestual de los niños pequeños; en ello tuvieron un papel clave las percepciones y significaciones expertas de las adultas participantes en el taller y que de manera cotidiana se relacionaban con los niños.

Adicionalmente, las participantes compartían en el taller lo que había sido significativo para ellas de los cuentos y, luego, las convocantes de la actividad intentaban deconstruir los textos leídos junto con las otras asistentes, pues partían de que los cuentos tienen una carga ideológica. Por último se propiciaba la contrastación de las historias leídas con las narraciones presentes en la comunidad, todo ello con miras a la transformación de situaciones de colonialidad.

Así, en una segunda fase (a la que denominaron “Taller de literacidad”) Ayora y Medina-Melgarejo buscaron atender otro de los propósitos de la investigación: generar (con una metodología calificada por las autoras como horizontal y dialógica) procesos que pudieran “abonar a la transformación crítica y a la interculturalización de la escuela para la construcción de ciudadanía, sin importar qué tan pequeños sean los actores infantiles” (2016: 59). Para ello propiciaron que sujetos locales compartieran en el taller narraciones sobre actividades, sucesos y personas de la comunidad. Descubrieron que esta metodología ofrecía a niños, mamás e investigadoras un espacio para divertirse, relajarse y compartir con otros.

Otro uso de los cuentos en la investigación con niños es el que reporta Calderón (2015), al referirse a un estudio en el que se empleó la estrategia del cuento inconcluso, la cual consistió en leer un relato infantil que no tenía final y solicitar a los niños que redactaran su conclusión. A través de las narraciones con las que los niños completaron la historia, el responsable de la investigación intentó saber cuál era su opinión sobre diversas situaciones. En este caso se llegó también a una valoración positiva de la técnica: “sus cuentos nos permiten asomarnos a lo que ellos y ellas entienden como justo, normal y racional, y sus respectivos contrarios” (Urmeneta, cit. en Calderón, 2015: 133).⁴

4 Una estrategia similar fue la usada por Mateos y otros (2020), pero en su caso, en vez de usar cuentos inconclusos, idearon un juego con cartas. Se les pedía a los participantes escoger una relativa al tema sobre el cual estaban reflexionando y

Por su parte, Ciardella y Galian (2020) utilizaron con éxito los cuentos para motivar a los niños a tomar fotografías de su entorno. Para ello les leyeron dos cuentos en los que las cámaras fotográficas y sus usuarios tenían un papel destacado y, después de comentarlos colectivamente, invitaron a los niños a tomar fotos para la investigación.

En la bibliografía revisada hay también referencias a otro tipo de talleres (o a dinámicas independientes de investigación) en donde las narrativas tuvieron de igual modo un papel central, pero en donde se buscó que los niños, sin entrar en contacto con cuentos o historias creadas por otros, produjeran sus propias narrativas –orales o escritas–. Así, se les convocó a elaborar autobiografías (Moscoso, 2014), pósteres familiares (Jociles y Poveda, 2020) o cartas (Podestá, 2007) o relatar experiencias vinculadas a las imágenes de un juego con cartas (Mateos y otros, 2020).

El uso de estas técnicas participativas, como el de tantas otras, de nuevo revela problemas tras sus innegables ventajas. El primero es que en muchos de los contextos en los que se lleva a cabo la investigación con niños éstos tienen enormes dificultades para la lectura de textos, la expresión escrita de sus ideas o se sienten incómodos al hablar de sus vivencias frente a adultos, sobre todo cuando éstos no pertenecen a su mundo de vida habitual. Prácticas racistas y discriminadoras que los niños han observado o vivido, desigualdades persistentes en el ámbito de la formación escolar, pocos espacios cotidianos para la expresión de sus ideas y sentimientos pueden generar rechazo o resistencia a técnicas que tienen la narrativa como eje.⁵

Por otra parte, al igual que en la investigación con adultos, debemos considerar que si bien las *narraciones* y las *reacciones* de quienes las escuchan son una fuente importante de información sobre lo culturalmente significativo para los sujetos, ni unas ni otras pueden entenderse al margen de la comprensión del contexto en el que éstos se desenvuelven (Montes, 2012: 47), por lo cual se hacen necesarias técnicas de investigación complementarias.

De manera similar a cuando estudiamos a otros sujetos sociales, cuando investigamos con niños requerimos tener en cuenta que las na-

compartir sus experiencias al respecto. Según señalan, las imágenes en las cartas fueron “fuente de inspiración para la elaboración del discurso de los y las participantes” (p. 94).

5 Ayora y Medina-Melgarejo (2016) dan cuenta de que no sólo los niños, sino también los responsables habituales de su cuidado pueden tener reticencias a integrarse a actividades que involucren narrativas, como sucedió con algunas de las participantes del taller de literacidad que ellas desarrollaron.

rrativas son una forma de representar la realidad, no la realidad misma; en ellas se organizan experiencias y memorias a modo de historias, excusas, razones, sobre la base de lo que es significativo para el protagonista o narrador en función de sus pensamientos y sentimientos del momento y, con frecuencia, haciendo un cálculo de los efectos que ocasionará en sus escuchas (Montes, 2012: 45-46).

Si bien las narrativas que las personas hacen sobre sus vidas ayudan al investigador a no verlas como pasivas, como simplemente aceptando y adaptándose a las situaciones, y brindan información relativa a sus motivaciones, hábitos y prácticas y, por otra parte, las respuestas y comentarios de los sujetos de investigación frente a una narrativa (escrita, visual, oral) abren cauces para entrar en contacto con sentimientos, valoraciones y significaciones (Zirión, 2021), se requiere complementar ambos tipos de información con la proveniente de la observación directa de comportamientos y actitudes de los sujetos (sean niños o adultos) en actividades cotidianas; esto nos evitará caer en lo que Martorell-Faus llama “sobreinterpretaciones descontextualizadas” (2020: 70).

Debemos tener en cuenta también que, al solicitar a los niños la elaboración de narrativas o comentarios sobre historias, imágenes o cuentos **dentro del marco de un taller**, corremos el riesgo de caer en “comportamientos demasiado pedagógicos y paternalistas” (Hart, 1993: 21) o en lógicas y prácticas parecidas a las que suelen darse en las escuelas (“técnicas escuela-céntricas”⁶ las llama Martorell-Faus [2020: 69-70]), lo cual restringe y condiciona las formas de expresión de los participantes.

Apartándose de esos modelos “escuela-céntricos” algunos investigadores han intentado otro tipo de estrategias en las cuales las narrativas eran importantes. Podestá (2007), por ejemplo, incentivó el intercambio de cartas entre niños de tres localidades diferentes. Por su parte, Arévalo (2013) solicitó a las niñas con las que trabajó permiso para observar sus muros y chats en internet. En estos casos (igual que cuando se incentiva la producción de autobiografías, cuentos o narraciones de experiencias en el marco de los talleres) el investigador debe tener presente que las producciones infantiles implican reorganización, composición, construcción de los niños en torno a sus vivencias, no son reflejo fiel de ellas. Además, hay que considerar que el autor de un discurso puede adoptar distintas

6 Martorell-Faus se refiere sobre todo al uso de dibujos y técnicas visuales, pero sus observaciones pueden hacerse extensivas a técnicas que se apoyan en cuentos y otros tipos de narrativas empleadas bajo el formato de taller participativo como estrategia de investigación.

perspectivas en momentos diversos y que su discurso se construye en relación con otros discursos, por lo que es necesario tener en cuenta la situación particular en la cual el discurso se produce, la relación entre los interlocutores, el dinamismo de los puntos de vista y las relaciones entre la perspectiva del actor y las otras perspectivas dentro del espacio social en que éste se sitúa (Moscoso, 2014; Jociles, 2006).

Con lo dicho hasta ahora resulta claro que la aspiración de captar “las voces de los niños”, de comprender las significaciones que dan a sus experiencias, de hacer visibles sus puntos de vista sobre asuntos que son de su interés no es una tarea sencilla. Gallagher (2008) afirma al respecto que, aun cuando los métodos participativos son por lo general descritos como centrados en los niños o amistosos con ellos, abundan experiencias en las que las invitaciones a participar no son bien recibidas y se piensan como una intrusión en la vida de los niños (pp. 142-143). Respalda esta aseveración con una serie de ejemplos tomados de su propia experiencia o de las declaraciones (confesiones) de otros investigadores. Así, da cuenta de situaciones como las siguientes, que aparecen de forma recurrente en las investigaciones con niños:

- Para hacer más manejables los grupos de discusión o las actividades colectivas, el investigador fija el número de integrantes de los equipos de trabajo, excluyendo propuestas alternativas hechas por los niños respecto a la organización de las tareas grupales.
- El investigador dirige a los niños hacia su agenda cada vez que ellos intentan desviarse y/o se muestra poco respetuoso de los ritmos de los chicos con tal de apegarse a su cronograma de trabajo.
- Los niños dan respuestas evasivas, juguetonas, burlonas o francamente hostiles a lo que el investigador les propone.
- Las sesiones para la implementación de la técnica de investigación se vuelven un caos, los niños toman el control de las interacciones y las dirigen hacia sus propios fines. El investigador acaba actuando como “policía” o asumiendo el rol tradicional de maestro para mantener el orden.
- Dinámicas que se suscitan en redes amplias de relaciones de poder se introducen en los microespacios en los que se espera dar cabida a la participación infantil.
- Se generan violencias de género o dominio de un subgrupo sobre otro. Un sector acaba imponiendo su voluntad a otro.

- Los niños ejercen su agencia, pero no en la forma que el investigador preveía.

Por todo lo anterior, según señala Gallagher (2008: 144), algunas versiones pesimistas de corte postestructural “sugieren que las técnicas participativas, lejos de ir contra el poder, en la práctica se convierten en [nuevas] formas mediante las cuales el poder puede dominar, regular y gobernar”.⁷ Con una óptica más esperanzadora respecto a las posibilidades de los investigadores para hacer frente o evitar situaciones como las enunciadas arriba, Gallagher sugiere la reflexión cuidadosa de las estrategias metodológicas que empleamos en la investigación.

Otros autores, como veremos a continuación, asumen también que la reflexividad es indispensable para romper con prácticas adultocentradas y abrir caminos a una participación significativa de los niños en la investigación. En este sentido, juzgan fundamental reflexionar sobre los niveles de participación que pretendemos lograr y los que realmente alcanzamos cuando diseñamos metodologías participativas de investigación.

¿Manipulación o participación?
¿Simple consulta o coinvestigación?

No son pocos los investigadores que se plantean realizar investigaciones en colaboración con los niños (entre otros: Milstein, 2011; Núñez y Alba, 2012; Esteban y otros, 2020; Ayora y Medina-Melgarejo, 2016). Se proponen hacer estudios basados en relaciones horizontales y en diálogos que dejen atrás formas tradicionales de exclusión y dominio, que apoyen y respeten la diversidad cultural, el pluralismo de valores y la autonomía de los sujetos resistiendo y cuestionando visiones hegemónicas; que den visibilidad a nociones, ideas, percepciones, categorías y fenómenos que habían pasado inadvertidos; que permitan generar libertad sin anular las identidades de los otros. Intentan subvertir relaciones de dominio y propiciar cambios en las formas de producción de conocimientos; buscan la “transformación de prácticas mono-epistémicas en multi-epistémicas, reconociendo que la colaboración no implica necesariamente ausencia de conflicto o compartir plenamente los puntos de vista de los demás (Ayora y Medina-Melgarejo, 2016; Núñez y Alba, 2012).

7 La colección editada por Cooke y Kotharia en 2001 con el título *¿La participación: una nueva tiranía?* es citada por Gallagher (2008: 144) como la más representativa e influyente de esta posición de crítica radical a los métodos participativos.

Sin embargo, no siempre se logran los niveles esperados de participación de los niños y de colaboración mutua entre investigador y niños. Esto sucede en diversos tipos de estudios, incluso en los que asumen como metodología la llamada investigación-acción o el trabajo en colabor. Por ello es que varios autores distinguen modalidades o niveles diversos de participación. Por ejemplo, Guerrero y otras (2018: 81) al hacer una revisión sobre el estado del arte en investigaciones sociales sobre infancia en Colombia, encontraron las siguientes modalidades de participación:

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

De manera similar, Mateos y otros (2020) plantean los siguientes niveles:

- **Consulta:** Los adultos preguntan a niños, niñas y adolescentes por sus puntos de vista, no involucrándoles más allá. Es común en la investigación tradicional mediante el uso de encuestas, entrevistas y grupos focales.
- **Investigación por pares:** Se permite a los niños adoptar el rol de investigador participando en *algunas* tareas como en asesoría sobre premisas de la investigación, diseño de instrumentos, análisis de datos y actividades de difusión.
- **Colaboración:** Adultos y niños trabajan juntos, comparten roles y responsabilidades en la planificación y realización de actividades
- **Coproducción:** Se garantiza que niños e investigadores adultos se encuentren a un mismo nivel de importancia y participen unos como expertos académicos y otros como expertos en función de sus experiencias de vida sobre el tema investigado. Hay preocupación epistemológica por la mutualidad y la democratización de procesos de producción de conocimiento

- **Proactivismo:** cuando además de investigación se pretende incidir en la realidad social y las actividades son iniciadas, organizadas o dirigidas por los niños [los adultos sólo les apoyan] (pp. 90 y 95).

Hart (1993: 9-18) a su vez distingue ocho distintos niveles, mismos que agrupa en dos categorías: *modelos de no-participación* y *modelos de participación genuina*. Su propuesta es la siguiente:

a) Modelos de no participación

1. **Manipulación:** Se les solicita a los niños elaborar algo (dibujos, composiciones, etcétera). “Si los niños no comprenden de qué trata el proyecto y por lo tanto no entienden sus propias acciones, entonces se trata de manipulación”. Otro ejemplo de manipulación: se piden dibujos a los niños, los adultos sintetizan las ideas de los niños y luego no hay retroalimentación. El proceso de análisis no se comparte con los niños y éstos no saben cómo fueron utilizadas sus ideas (p. 9).
2. **Decoración:** Los niños están presentes desarrollando alguna tarea simple dentro del proyecto. Los adultos no pretenden hacer creer que los menores de edad han inspirado el proyecto. Sencillamente usan a los niños para fortalecer de forma indirecta alguna causa (p. 11).
3. **Participación simbólica:** “Aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad o ninguna de formular sus propias opiniones” (p. 11). En otros casos, los adultos seleccionan a niños encantadores y que se saben expresar sin ninguna consulta a los otros niños a los que se supone que representan (p. 11). Dado que los niños no son tan ingenuos como con frecuencia se supone que son, esas experiencias les enseñan que la participación puede ser una farsa (p. 11).

b) Modelos de participación genuina

4. **Asignados, pero informados.** El proyecto es diseñado y dirigido por adultos. Se asigna alguna tarea a los niños, ellos comprenden lo que se espera de ellos y lo hacen, en un contexto en el que tienen información general sobre el proyecto.

5. **Consultados e informados.** El proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero éstos consultan a los niños, quienes comprenden el proceso y sus opiniones se toman muy en serio para el diseño y durante la ejecución, pero los niños no participan en el análisis de los datos (p. 14).
6. **Iniciada por los adultos, decisiones compartidas por los niños.** Aunque los proyectos son iniciados por los adultos, las decisiones durante todo el proceso se comparten con los niños.
7. **Iniciada y dirigida por niños.** Es difícil encontrar proyectos de este tipo porque por lo general los adultos no son capaces de responder a las iniciativas de los más jóvenes. A veces los dejan diseñar, pero les resulta difícil no intervenir en la dirección del proyecto. No obstante, los niños pueden diseñar y dirigir proyectos complejos y trabajar cooperativamente en grandes grupos (p. 17).
8. **Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos.** Los niños logran incorporar a los adultos en proyectos que ellos diseñaron y comparten con los mayores las decisiones. Se requiere apertura y sensibilidad de los adultos para captar y comprender los intereses de quienes iniciaron el proyecto (p. 18).

Las tipologías y categorías de participación que los autores proponen a partir del análisis de las formas de proceder en distintas investigaciones con niños son diversas, lo que no varía es la idea de que son pocos los estudios que alcanzan los niveles más altos de participación y que, en cambio, son frecuentes las investigaciones en las que la participación de los niños es más bien simbólica y en las que, por tanto, no se logra una ruptura total con las posturas adultocéntricas. Esta situación, junto con las dificultades que he expuesto respecto al uso de las diversas técnicas participativas, genera una serie de retos; para enfrentarlos pueden ser de gran ayuda algunas de las prácticas comunes en la investigación etnográfica y que expuse en la primera parte del libro.

9. DESAFÍOS EN LOS ESTUDIOS ETNOGRÁFICOS Y LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

No todo lo que brilla es oro, reza un conocido refrán. De manera similar, no toda investigación que se presenta como etnográfica integra elementos que la etnografía ha revelado como valiosos en su continuo proceso de desarrollo y transformación. A lo largo de esta obra he insistido en que aunque existe una amplia gama de posiciones epistemológicas y de formas de trabajo entre los etnógrafos, diversas perspectivas coinciden en que las investigaciones se enriquecen al apoyarse en la interacción cotidiana, empática y prolongada (virtual o directa) con los protagonistas de los procesos bajo estudio, la alternancia de familiaridad y extrañamiento, la disposición a reformular los presupuestos iniciales y a cuestionar las propias certezas, el interés por las interconexiones entre diferentes elementos de la vida social, la recuperación de la dimensión subjetiva de la vida social y la exigencia de reflexionar sobre el impacto de las decisiones tomadas en cada una de las fases del proceso de investigación.

Algunos de estos elementos ya eran valorados en lo que aquí he llamado etnografía tradicional, otros, en cambio, han adquirido relevancia conforme los etnógrafos han cobrado conciencia de las deficiencias de estilos etnográficos iniciales, del tipo de relaciones de poder que propiciaban, del efecto político de las representaciones construidas sobre los diversos grupos humanos y de su insuficiencia para dar cuenta de fenómenos emergentes. En ocasiones, los intentos por superar viejos problemas (entre otros, el etnocentrismo, la esencialización de los grupos, la insuficiencia de las herramientas de investigación para lidiar con las múltiples escalas de los procesos analizados, la ausencia de horizontalidad entre quien investiga y los sujetos de estudio) han evidenciado ser falsas salidas, por lo cual es indispensable la continua revisión y replanteamiento de las propuestas que van surgiendo para mejorar las investigaciones etnográficas o para emplearlas en campos de estudio específicos.

Numerosos retos, analizados en los capítulos precedentes y aquí sintetizados, tendrá que enfrentar quien se proponga realizar un es-

tudio asentado en las valiosas características de la etnografía que he mencionado, entre otros, requerirá encontrar caminos que le permitan:

- Combinar la flexibilidad y apertura con registros rigurosos y con el análisis minucioso enmarcado en los debates teóricos contemporáneos.
- Mantener una constante vigilancia epistemológica que dé cuenta de cómo la subjetividad del investigador deja su huella en la construcción y análisis del objeto, pero sin caer en esa suerte de relato intimista y egocéntrico que se ha cuestionado reiteradamente a ciertas formas de etnografía experimental.
- Considerar en sus investigaciones las dimensiones no visuales del mundo social, que han sido descuidadas por las formas tradicionales de observación, representación y difusión de resultados.
- Analizar cómo las situaciones locales, los sucesos de pequeña escala, las prácticas cotidianas de grupos reducidos se articulan con procesos regionales, nacionales y globales.
- Dar cuenta de cómo los procesos emanados de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se entrecruzan hoy día con los que suceden al margen del ciberespacio y afectan incluso a aquellas personas y grupos que parecen carentes de contacto con las tecnologías digitales.
- Afrontar que, aun al estudiar el propio mundo, es imposible escapar de las dificultades, responsabilidades éticas y cuestionamientos que supone representar a otros e intentar dar cuenta de su punto de vista, pues todos los grupos sociales (incluido el del etnógrafo) son heterogéneos e incluso en el formato de autoetnografía es necesario referirse a actores sociales diversos, por lo que persisten los retos en cuanto a cómo acceder a los significados que los demás dan a sus vidas, cuál es la mejor forma de referirnos a ellos, cómo evitar caricaturizar, malinterpretar o simplificar la visión de los demás.
- Inducir modos verdaderamente colaborativos de producción del conocimiento que, más allá de un formato participativo, den lugar a interacciones simétricas, a auténticos diálogos horizontales con la población a quien conciernen las investigaciones y a intercambios de saberes en condiciones de equidad y mutuo reconocimiento.
- Lidar con las exigencias imperantes hoy en el mundo académico (rígidos protocolos de investigación, géneros estandarizados

de presentación de resultados, criterios cuantitativos en la evaluación de actividades y publicaciones, etcétera) sin descuidar las interacciones prolongadas con los interlocutores, la reconfiguración de la escucha y la mirada, la pausada reflexividad, la atención a los dilemas éticos que el proceso investigativo va planteando.

- Ser creativo y, a la vez, alejarse de la idea de que la innovación es un valor por sí mismo. Numerosos estudios muestran que la recuperación crítica de conceptos, de metodologías, interpretaciones y planteamientos teóricos de etnógrafos tradicionales pueden iluminar el estudio de procesos actuales y, viceversa, la imitación acrítica de modas académicas puede conducir a la imposición de premisas, formas de indagación y explicaciones alejadas de las condiciones socioculturales en las que se inscriben los fenómenos situados que se pretende comprender, además de perpetuar la hegemonía de unas pocas naciones en la producción de conocimiento sobre lo social.
- Deconstruir conceptos cuyo contenido, a fuerza de su recurrente uso y por su inserción en sistemas dominantes de interpretación del mundo, propician el entendimiento de situaciones, procesos y categorías sociales como si fueran universales y portadores de esencias inmutables.

Todos estos desafíos toman formas particulares en los distintos ámbitos de investigación, en los variados escenarios de estudio y al trabajar con sujetos específicos. Describiré a continuación algunas de sus manifestaciones en el estudio de las vidas infantiles que ha sido el foco de atención en la segunda parte de este libro. Iniciaré con el último reto enunciado: la necesidad de cuestionar las nociones dominantes sobre los conceptos centrales de nuestras investigaciones.

Estudiar las experiencias de los niños no es una tarea sencilla y supone, en primer término, cuestionar nuestras nociones naturalizadas de los niños y de la niñez para dar cabida a una comprensión de la infancia como construcción social. Tal concepción implica que:

- a. La forma de concebir y dividir el curso de la vida no es universal, sino que difiere en distintos grupos sociales (varía en los diversos lugares, tiempos, estratos sociales, etnias, comunidades religiosas, etcétera).

- b. Las características atribuidas a cada etapa y a los individuos que transitan por ella, no son naturales; tampoco constituyen esencias, rasgos fijos o atributos universales.
- c. Tales características son producto de prácticas y representaciones que los actores individuales y colectivos desarrollan en el marco de estructuras biológicas, mentales y sociales que *limitan* más no *determinan* los desarrollos posibles.
- d. El significado de las etapas y de los rasgos considerados como propios de quienes se encuentran en cada una de las fases está sujeto a un proceso constante de lucha y negociación. Distintos discursos, representaciones y prácticas compiten entre sí, y las posibilidades que éstos tienen de ganar legitimidad, objetivarse en instituciones, dar forma a actitudes y conductas e incidir sobre las interacciones sociales se vinculan siempre con la distribución de tareas, autoridad, prestigio y poder entre los grupos de edad que son socialmente reconocidos en determinado lugar y momento.

Como señala Chacón, requerimos fijar la atención en la manera como se generan, persisten y transforman las interpretaciones que los grupos humanos hacen del recorrido temporal de los sujetos; entender cómo, en las distintas colectividades y en los diversos momentos históricos, se ponen en práctica visiones y valores acerca de los niños, mismos que han sido generados en dinámicas inter- e intrageneracionales mediadas por relaciones de poder (2015: 136-137) y que afectan (constriñendo o potenciando) los comportamientos y vivencias infantiles.

Un segundo reto, ligado con el anterior, es dar cuenta de que en cualquier sociedad donde realicemos investigación los niños son heterogéneos y, al relacionarnos con ellos, debemos considerar varias dimensiones; entre otras su edad, género, clase social, pertenencia étnica, adscripción religiosa y relaciones con el trabajo y la escuela. Como señalan García Botero y Gallego Betancur (2011: 18), reconocer la diversidad de infancias hace que no se pueda pensar en prácticas y formas homogéneas de relacionarse con los niños o de fomentar su participación en los procesos de investigación. Es indispensable, además, revisar las formas como los representamos en nuestros textos, pues muchas de ellas subestiman sus conocimientos, actitudes y prácticas por apartarse de la forma hegemónica de vivir la niñez (Liebel, 2016). Particular cuidado debemos tener con visiones que sitúan a algunos niños como

víctimas, dejando de lado sus fortalezas y capacidades y adjudicándoles, a manera de esencia portada por ellos, atributos que son resultado de relaciones de dominio y de procesos de vulnerabilización social (Marco y Gómez, 2020).

Lo antes dicho permite entender por qué un tercer reto al abordar temas vinculados con las diversas formas de niñez es considerar sus vínculos con el contexto sociohistórico del que forman parte, en el cual actúan distintos sectores sociales. El enfoque relacional típico de las investigaciones etnográficas puede contribuir significativamente a la comprensión de las vidas infantiles, sobre todo al incluir la dimensión intersubjetiva de las dinámicas sociales. Como señalan Szulc y otras (2012), debemos evitar la perspectiva que descuida las prácticas y representaciones propias del contexto cultural (p. 3) y tener presente que el conocimiento etnográfico se construye a partir de la comparación y la articulación entre los distintos tipos de entendimientos que sobre los temas estudiados tienen los diferentes (y desiguales) actores sociales (p. 5). Por lo mismo, es necesario considerar a diversos sujetos sociales y no centrarnos de modo exclusivo en los niños.

Si, además de estar interesados en estudiar las experiencias infantiles, queremos hacerlo con una perspectiva que tome en cuenta sus puntos de vista, sus opiniones y saberes –en síntesis, que atienda a las “voces infantiles”–, será también un gran desafío no perder de vista las particularidades de tales voces, los factores que las afectan y la forma en que se ven influidas por nuestro proceder durante la investigación.

No podemos creer que basta con hacer las preguntas correctas o utilizar técnicas creativas para acceder a las interpretaciones que los niños hacen de su vida y de su entorno social (Westcott y Littleton, 2006; Hill, 2006). Tampoco podemos suponer que es suficiente con que nuestros reportes de investigación reproduzcan de forma textual las palabras, frases o creaciones de los niños para dar cuenta de sus posicionamientos, ya que, como precisa James (2007: 264), sus formas de expresión normalmente son seleccionadas, editadas o glosadas durante la elaboración de los productos de investigación a fin de llamar la atención sobre aspectos de interés para quien investiga.

Coincido con la aseveración de James de que ni siquiera “la investigación sobre niños hecha por niños”, “autoría dispersa” o coautoría nos permitirán lograr una representación fiel y no problemática de las voces infantiles. Los trabajos etnográficos de niños hablando sobre lo que implica ser niño en un escenario social particular –dice esta auto-

ra- deben ser bienvenidos, pero su existencia no nos autoriza a proclamar que presentamos las auténticas voces de los niños (2007: 263). Si queremos acercarnos a los puntos de vista de los niños no podemos perder de vista que éstos tienen múltiples canales de expresión y difícilmente se manifiestan como una voz consensuada; mucho más comunes son la polifonía y la heterogeneidad de posicionamientos. Además:

- En diversos contextos (incluidos muchos de los espacios creados exprofeso para la investigación),¹ los niños encuentran restricciones que les dificultan, o incluso les impiden, manifestar lo que piensan, señalar desacuerdos y disentir.
- Las opiniones de los niños, sus sentimientos e interpretaciones respecto a lo que los rodea son dinámicas y no por fuerza son coherentes. Referirnos a las voces de los niños como si fueran estáticas es un gran desacierto.
- Los niños no hablan en el vacío, sus discursos se relacionan con otros discursos y se contaminan con ellos. No existen voces prístinas e incontaminadas. Con frecuencia encontramos ecos de las voces de otros actores sociales.
- Por último, nuestros posicionamientos teóricos, metodológicos y políticos, así como nuestras vivencias personales, filtran la percepción y la interpretación que hacemos sobre las prácticas y discursos infantiles e incluso nuestras maneras de entablar “diálogos” con los niños.

Por lo anterior, resulta indispensable problematizar nuestras nociones acerca de la voz de los niños. Al respecto, Razy (2018: 45-46) invita a hacer uso de la reflexividad propia de la etnografía y propone que al realizar investigación con menores de edad nos cuestionemos aspectos como los siguientes:

- ¿Cuál era la intención del niño cuando dijo algo? ¿se recupera en el texto académico esa intención?
- ¿Consideramos los modos locales de expresión de los sentimientos que acompañaron lo dicho por los niños?

1 Cuando las diversas fases de la investigación escapan al control de los niños suelen generarse condiciones de desigualdad y bajo condiciones de desigualdad es imposible para los subalternos hacerse oír y respetar como personas complejas (Liebel, 2016: 250).

- ¿Cómo la construcción social de la infancia en el contexto local moldea la voz del niño?
- ¿Cómo la voz del niño se relaciona con la de otros “actores parlantes” de su sociedad?
- ¿Cómo nuestras propias concepciones respecto a los niños moldearon nuestro acercamiento a éstos y nuestra interpretación de lo dicho por ellos?
- ¿Las expresiones de los niños que recuperamos en nuestros textos se sacaron de contexto?
- ¿Estamos dando cuenta de la polifonía o presentamos una imagen homogénea de las voces de los niños?

En la misma línea reflexiva, Szulc y sus colegas (2012) hacen un llamado a considerar la compleja relación entre acción y palabra, recordando a los investigadores que las acciones hablan tan fuerte como las palabras y que por ello es necesaria la observación prolongada de la vida cotidiana de los niños en el diseño y aplicación de las técnicas que se seleccionan para recuperar las voces infantiles. Recomiendan asimismo una actitud reflexiva y vigilante para impedir poner en boca de los niños lo que no corresponde con su punto de vista (Szulc y otras, 2012: 6).

Di Iorio, Lenta y Gueglio (2020: 130), a su vez, plantean el reto de examinar con los niños los productos de investigación y negociar las interpretaciones. Lo mismo opina Milstein (2011), quien sugiere reflexionar junto con los participantes en el estudio los resultados de éste, pues, desde su perspectiva, la producción de conocimiento acerca de los niños requiere la interacción entre su reflexividad y la del investigador.

Para Martorell-Faus es igualmente necesario reflexionar, en sintonía con la praxis etnográfica, acerca de las tensiones, los desajustes de expectativas y las resistencias más o menos explícitas de los niños hacia la investigación y tratar de comprender las experiencias infantiles en toda su complejidad. Las entrevistas fuera de control, las negativas a la participación, los episodios cargados de emocionalidad durante las interacciones entre niños e investigadores deben ser también materia de escrutinio.

Como puede verse, aunque las recomendaciones y retos planteados son diversos, en todos los casos hay un llamado a la reflexividad y la vigilancia epistemológica propias de la investigación etnográfica. Por lo general, se asume que ésta debe abarcar las diversas fases de la investigación. De las discusiones abordadas en la elaboración de este libro derivan abundantes cuestionamientos: ¿cómo nos acercamos a los niños?,

¿nuestra concepción sobre ellos fue la de objetos o la de sujetos?, ¿el trato que efectivamente les dimos fue consecuente con nuestro discurso?, ¿los tratamos como víctimas que hay que salvar o liberar?, ¿cuál fue el impacto de las técnicas usadas sobre el tipo de datos generados?, ¿cómo influyeron nuestras intervenciones (preguntas, anécdotas o narrativas contadas, instrucciones técnicas, etcétera) sobre la información recolectada?, ¿qué posicionamiento político subyace al análisis que hicimos?, ¿cuál fue el nivel de participación infantil logrado en la investigación?, ¿fue realmente participación o implementamos más bien formas sutiles de manipulación de los niños para alcanzar nuestros fines?, ¿reflexionamos con una perspectiva ética acerca del impacto que pueden tener las imágenes que sobre los niños construimos o difundimos en los productos de investigación?, ¿nos preguntamos si el cumplimiento de los protocolos institucionales de ética es suficiente para lidiar con los problemas y tensiones derivados de la consigna de dar voz y visibilizar a los niños?

La ya de por sí larga lista de cuestionamientos podría extenderse, pero lo que me interesa destacar es que, entre los investigadores que se han ocupado de los niños, hay una conciencia cada vez mayor de que difícilmente conseguiremos acercar nuestros horizontes de comprensión a los de los niños sin una actitud flexible y abierta, sin una base de convivencia amplia con ellos, sin una perspectiva que tome en cuenta sus relaciones con otros actores sociales, con otros colectivos y con nosotros mismos como investigadores.

Apertura y flexibilidad, interacción prolongada, enfoque relacional y reflexividad aparecen una y otra vez como ingredientes centrales de las labores etnográficas y como elementos necesarios en la investigación con niños. Sin éstos, aun los diseños metodológicos con enfoque participativo y las técnicas cualitativas más innovadoras permanecerán alejados de las vivencias infantiles y de los horizontes de comprensión de los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- Abu-Lughod, Lila (1999) "The interpretation of culture(s) after televisión", en Sherry B. Ortner, *The Fate of Culture*, University of California Press, Berkeley, pp. 110-135.
- Álvarez, Eduardo (2018), "Sentidos de lo experimental en la etnografía contemporánea. Un debate epistemológico", en *Antropología Experimental*, núm. 18, pp. 249-262.
- Ameigeiras, Aldo (2006), "El abordaje etnográfico en la investigación social", en Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Barcelona, pp. 107-151.
- Anaya, Patricia (2012), "Ser y estar: reflexiones del quehacer antropológico", en Fabio Silva (ed.), *Observar qué y para qué. Algunas reflexiones sobre las prácticas metodológicas en el ejercicio etnográfico*, Oraloteca de El Caribe, Santa Marta, Colombia, pp. 25-34.
- Andrade, X., Ana María Forero y Fiamma Montezemolo (2017), "Los trabajos de campo, lo experimental y el quehacer etnográfico", en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 59, septiembre, pp. 11-22.
- Archard, David (2005), "Philosophical perspectives on childhood", en Chris Jenks (ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 81-93.
- Ardèvol, Elisenda, Marta Bertrán, Blanca Callén, Carmen Pérez (2003), "Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea", en *Athenea Digital*, núm. 3, pp. 72-92.
- Arévalo, Carolina (2013), "La etnografía virtual en una investigación con niñas", en *Actualidades Pedagógicas*, vol. I, núm. 62, pp. 37-50.
- Aristóteles (2005), *El arte de la retórica*, Eudeba, Buenos Aires.
- Ayora, Gialuanna y Patricia Medina-Melgarejo (2016), "Reflexiones metodológicas: interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonialidad", en *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, año VIII, núm. 16, pp. 49-78.
- Barabas, Alicia (2014), "Los quehaceres de la etnografía", en *Rutas de campo*, núm. 4-5, pp. 78-86.
- Baranger, Denis (2018), "Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu", en Juan Ignacio Piovani y Leticia Muñiz

- (coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*, Biblos, Buenos Aires, pp. 22-51.
- Barreto, Carmen Marina (2011), "Transgresiones corporales, rituales de belleza y seres poshumanos", en *Revista Atlántida*, núm. 3, diciembre, pp. 17-34.
- Benito, Karina (2012), "Metodología y posición en el campo: 'no vender espejitos de colores'", en *Andamios, Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, pp. 75-102.
- Biskupovic, Consuelo y Guillermo Brinck (2019), "La etnografía frente a los desafíos actuales de las ciencias sociales", en *Temas Sociológicos*, núm. 23, julio, pp. 9-31.
- Blanco, Mercedes (2012), "Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos", en *Andamios, Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, pp. 49-74.
- Bluebond-Langner, Myra y Hill Korbin (2007), "Challenges and opportunities in the Anthropology of childhoods: An introduction to "Children, Childhoods, and Child Studies", en *American Anthropologist*, vol. 109, núm. 2, pp. 241-246.
- Boas, Franz (2008), "Plasticity in Child Development", en Robert Levine y Rebecca S. New, *Anthropology and Child Development*, Blackwell Publishing, Singapur, pp. 18-21.
- Bock, John, Suzanne Gaskins y David Lancy (2008), "A four-field Anthropology of childhood", en *Anthropology News*, abril, vol. 49, núm. 4, pp. 4-5 <https://www.researchgate.net/publication/249458259_A_Four-Field_Anthropology_of_Childhood> [septiembre de 2008].
- Buckingham, David (2002), *Crecer en la era de los medios electrónicos*, Morata, Madrid.
- Burawoy, Michael (2018), "Prefacio: ciencia y reflexividad", en Juan Ignacio Piovani y Leticia Muñiz (coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*, Biblos, Buenos Aires, pp. 12-15.
- Calderón, Daniel (2015), "Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia", en *Nueva Antropología*, núm. 82, pp. 125-140.
- Canto, Ana Silvia (2021), "El 'estilo de no tener estilo': procedimientos estilísticos en la redacción de artículos científicos y sus implicaciones en la producción de sentido", en *Sintaxis*, año 4, núm. 7, pp. 176-187.
- Cardoso, Roberto (2017), "El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir", en *El trabajo del antropólogo*, Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires, pp. 41-58.

- Cardoso, Roberto (1996), "O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever", en *Revista de Antropologia*, vol. 39, núm. 1, pp. 13-37.
- Castro, Yerko (2021), "El giro etnográfico: repensando las etnografías y las prácticas de investigación antropológica en México", en *Boletín del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales 2021: Antropología y etnografía en el México del siglo XXI*, pp. 39-47.
- Castro, Ana, Pilar Ezquerro y Javier Argos (2016), "Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación", en *Educación XXI*, vol. 19, núm. 2, pp. 105-126.
- Cervantes, Cecilia (2006), "Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual" en Rebeca Mejía-Arauz, Héctor Rivera y Susana Frisancho (coords.), *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana/Universidad de Colima, México, pp. 15-44.
- Cervera, María Dolores (2009), "¿Quién me cuida? Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores", *Estudios de Antropología Biológica*, vol. XIV, pp. 547-565.
- Cervera, María Dolores (2008), "El Hetsmek' como expresión simbólica de la construcción de los niños mayas yucatecos como personas", en *Pueblos y Fronteras Digital*, núm. 4, diciembre 2007-mayo 2008, pp. 1-34 <www.pueblosyfronteras.unam.mx> [17 de noviembre de 2011].
- Chacón, Jerry (2015), "Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos" en *Cuicuilco*, núm. 64, pp. 133-153.
- Chaves, Laura Cecilia (2012), "Reflexiones situacionales y metodológicas de un ejercicio de campo", en Fabio Silva (ed.), *Observar qué y para qué. Algunas reflexiones sobre las prácticas metodológicas en el ejercicio etnográfico*, Oraloteca de El Caribe, Santa Marta, Colombia, pp. 51-66.
- Ciardella, Thais y Claudia Galian (2020), "Escutar as crianças na escola de Ensino Fundamental: a fotografia como recurso metodológico", en *Sociedad e Infancias*, núm. 5, pp. 89-103.
- Clifford, James (2019), *Itinerarios transculturales*, Gedisa, Barcelona.
- Cohn, Clarice (2010), *Antropologia da criança*, Zahar, Río de Janeiro.
- Colángelo, María Adelaida (2005), "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje", trabajo presentado en la Mesa Infancias y Juventudes. Pedagogía y Formación. Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo

- xxi”, Ministerio de Educación de Argentina <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf> [18 de julio de 2010].
- Corona Berkin, Sarah (2007), “Fragmentos de educación ‘entrecultural’”, en Sarah Corona Berkin y otros, *Entre voces... Fragmentos de educación ‘entrecultural’*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 11-34.
- Corona Berkin, Sarah (1989), *Televisión y juego infantil. Un encuentro cercano*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Corona Caraveo, Yolanda (2003), “Diversidad de infancias: retos y compromisos”, en *Tramas*, núm. 20, pp. 3-31.
- Corsaro, William (2005), *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- Cortés, Catalina (2017), “Resituando el diario/bitácora/sketch en la producción de conocimiento y sentido”, en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 59, septiembre, pp. 23-53.
- Cuestas, Paula, Rodolfo Iuliano y Martín Urtasun (2018), “Nuevas fuentes de la imaginación sociológica: la operación reflexiva y la construcción del objeto etnográfico”, en Juan Ignacio Piovani y Leticia Muñiz (coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*, Biblos, Buenos Aires, pp. 169-197.
- Dahlblom, Kjerstin, Andrés Rodríguez, Rodolfo Peña y Lars Dahlgren (2009), “Home alone: children as caretakers in León, Nicaragua”, en *Children & Society*, vol. 23, pp. 43-56.
- De León, Lourdes (2005), *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2002), “Introducción”, en Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*, Pre-Textos, Valencia, pp. 10-32 <http://www.medicinayarte.com/img/deleuze_mil_mesetas_capitalismo_esquizofrenia_deleuze_guattari.pdf>.
- Delval, Juan (2002), *El desarrollo humano*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- Díaz, Gonzalo (2019), “El valor de las palabras: control, disciplinamiento y poder en torno al conocimiento antropológico. Lecturas y reflexiones a partir del caso chileno”, en *Plural, Revista Semestral de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA)*, año 2, núm. 3, pp. 71-106.
- Dietz, Gunther (2011), “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad” en *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, enero-abril, pp. 3-26.

- Di Iorio, Jorgelina, Malena Lenta, Constanza Gueglio (2020), "De la retórica a la gramática de la investigación con niñas, niños y adolescentes", en *Sociedad e Infancias*, núm. 5, pp. 121-132.
- Domínguez, Daniel (2007), "Sobre la intención de la etnografía virtual", en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, núm. 1, mayo, pp. 42-63.
- Doncel, Juan Antonio (2012), "Nuevos retos y formas de la labor etnográfica a partir de la reconceptualización del objeto de estudio de la antropología social", en *Andamios, Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, pp. 11-30.
- Drucker-Brown, Susan (1988), "Malinowski en México", en *Clásicos y Contemporáneos en Antropología, Anuario de Etnología y Antropología Social*, vol. I, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Iberoamericana, México, pp. 19-57 <<http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/Index.html>>.
- Dunn, Judy (2006), "Naturalistic observations of children and their families", en Sheila Greene y Malcolm Hill, *Researching Children's Experience*, SAGE, Londres, pp. 88-100.
- Durkheim, Emile (2005), "Childhood", en Chris Jenks (ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 25-29.
- Ellis, Carolyn (2009), "Telling tales on neighbors ethics in two voices", en *International Review of Qualitative Research*, vol. 2, núm. 1, pp. 3-27.
- Ellis, Carolyn (2007), "Telling secrets, revealing lives. Relational ethics in research with intimate others", en *Qualitative Inquiry*, vol. 13, núm. 1, pp. 3-29.
- Ellis, Carolyn, Tony Adams y Arthur Bochner (2015), "Autoetnografía: un panorama", en *Astrolabio*, núm. 14, pp. 249-273.
- Emond, Ruth (2006), "Ethnographic research methods with children and young people", en Sheila Greene y Malcolm Hill, *Researching Children's Experience*, SAGE, Londres, pp. 123-139.
- Esteban, Marta, Ferrán Crespo, Ana María Novella y Marta Sabariego (2020), "Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación", en *Sociedad e Infancias*, núm. 5, pp. 21-33.
- Fernandes, Natalia y Stella Guedes (2020), "Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças", en *Sociedad e Infancias*, núm. 5, pp. 5-19.

- Ferrándiz, Francisco (2011), *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Barcelona.
- Flores, Marta (en prensa), "El trabajo antropológico: la etnografía", en Horacio Sampayo (coord.), *Elementos de antropología para estudiantes de ciencias de la salud*, EDUCO, Neuquén, pp. 1-29 <<https://es.scribd.com/document/385373176/Flores-El-Trabajo-Antropologico-Etnografia>>.
- Fonseca, Claudia (2021), "El abandono de la razón: la descolonización de los discursos sobre la infancia y la familia", en *Sociedad e Infancias*, vol. 5, núm. 2, pp. 161-179.
- Frederic, Sabina (1998), "Rehaciendo el campo. El lugar del etnógrafo entre el naturalismo y la 'reflexividad'", en *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, año VI, núm. 7, pp. 85-103.
- Fuentes, Alba y Paloma Candela (2020), "Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela", en *Sociedad e Infancias*, núm. 5, pp. 105-120.
- Gaitán, Alfredo (2000), "Exploring alternative forms of writing ethnography", en *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1, núm. 3, art. 42 <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0003420>>.
- Gaitán, Lourdes (2006), *Sociología de la infancia*, Síntesis, Madrid.
- Gallagher, Michael (2008), "'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods", en *Children's Geographies*, vol. 6, núm. 2, pp. 137-150.
- García Botero, Gloria y Teresita Gallego Betancur (2011), "Una concepción abierta e interdisciplinaria de la infancia", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, vol. 9, núm. 2, separata 2, pp. 17-25.
- García Palacios, Mariana y Ana Carolina Hecht (2009), "Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas", en *Tellus*, año 9, núm. 17, pp. 163-186.
- García Sosa, Juan Carlos (2017), "Naturaleza y cultura en la formación de la persona. Agencia familiar y estructura en tres experiencias de crianza vinculadas a San Cristóbal de Las Casas, Chiapas", tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- García Sosa, Juan Carlos (2008), "Antropología e infancia. Una propuesta para el estudio de la socialización infantil en un contexto plural sujeto a procesos globales", tesina de maestría en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

- Gaskins, Suzanne (2006), "Cultural perspectives on infant-caregiver interaction", en N. J. Enfield y Stephen Levinson (eds.), *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*, Berg, Nueva York, pp. 279-298.
- Gaskins, Suzanne y Wendy Haight (2007), "The cultural construction of play", en Artin Göncü y Suzanne Gaskins (eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*, Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey, pp. 179-202.
- Geertz, Clifford (1991), "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, pp. 19-40.
- Greene, Sheila y Malcolm Hill (2006), "Researching children's experience: Methods and methodological issues", en Sheila Greene y Malcolm Hill, *Researching Children's Experience*, SAGE, Londres, pp. 1-21.
- Gregorio, Carmen (2019), "Explorar posibilidades y potencialidades de una etnografía feminista", en *Disparidades*, vol. 74, núm. 1, e002a <<https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.002.01>>.
- Guber, Rosana (2019), "¿Cómo analizar una situación de campo? Avatares de la reflexividad cuando se la toma en serio", en Leticia Katzer y Horacio Chiavazza (eds.), *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina*, Universidad Nacional de Cuyo-Instituto de Arqueología y Etnología de la Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, pp. 21-47.
- Guber, Rosana (2018), "Experiencias etnográficas sudamericanas: ¿parte del problema o la solución?", en *Avá, Revista de Antropología de la Universidad de Misiones*, núm. 32, pp. 57-77 <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1690/169058339004/169058339004.pdf>>.
- Guber, Rosana (2018a), "'Volando rasantes'... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador", en Juan Ignacio Piovani y Leticia Muñoz (comps.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*, Biblos, Buenos Aires, pp. 52-72.
- Guber, Rosana (2011), *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Guber, Rosana (2004), *El salvaje metropolitano*, Paidós, Buenos Aires.
- Günel, Gökçe, Saiba Varma y Chika Watanabe (2020), "A Manifesto for Patchwork Ethnography", Member Voices, *Fieldsights*, 9 de junio <<https://culanth.org/fieldsights/a-manifesto-for-patchwork-ethnography>>.

- Guerrero, Alba Lucy y otros (2018), "Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia", en Diana Milstein y Andrea Tammarazio (coords.), Jesús Jaramillo y Silvina Fernández (eds.), *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*, Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes, Buenos Aires, pp. 78-116.
- Guillemin, Marilys y Lynn Gillam (2004), "Ethics, reflexivity and 'Ethically Important Moments' in research", en *Qualitative Inquiry*, vol. 10, núm. 2, pp. 261-280 <https://www.researchgate.net/publication/235930722_Ethics_Reflexivity_and_Ethically_Important_Moments_in_Research>.
- Gupta, Akhil (2002), "Reliving childhood? The temporality of childhood and narratives of reincarnation", en *Ethnos*, vol. 67, núm. 1, pp. 33-55.
- Hardman, Charlotte (2003), "Hacia una antropología de la niñez", en *Pueblos indios y educación*, núm. 52, enero-junio <www.ciberdocencia.gov.pe> [21 de julio del 2008].
- Hardman, Charlotte (2001), "Can there be an anthropology of children?", en *Childhood*, vol. 8, núm. 4, pp. 501-517.
- Hart, Roger (1993), "La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica", en *Ensayos Innocenti*, núm. 4, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, pp. 1-48.
- Hecht, Ana Carolina (2010), "*Todavía no se hallaron hablar en idioma*". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*, Lincom Europea (Col. Lincom Studies in Sociolinguistics 09), Múnich.
- Hernández, José (2006), *Epistemología y sentido común*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Hiernaux, Daniel (2001), "De las comunidades espaciales a las identidades virtuales (las nuevas tecnologías y la redefinición de la ciudad)", en RNIU, *Cultura y territorio. Identidades y modos de vida*, Universidad Autónoma de Puebla/Red Nacional de Investigación Urbana, Puebla, pp. 28-46.
- Hill, Malcom (2006), "Ethical considerations in researching children's experiences", en Sheila Greene y Malcolm Hill, *Researching Children's Experience*, Londres, SAGE, pp. 61-86.
- Hirschfeld, Lawrence (2002), "Why don't anthropologists like children?", en *American Anthropologist*, vol. 104, núm. 2, pp. 611-627.
- Ho, Karen Zouwen (2009), *Liquidated: An Ethnography of Wall Street*, Duke University Press, Durham.

- Ingold, Tim (2017), “¡Suficiente con la etnografía!”, en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 53, núm. 2, pp. 143-159.
- Iuliano, Rodolfo e Iván Galvani (2007), “Los precedentes de la observación participante en Estados Unidos: los primeros viajes de campo de Lewis Herbert Morgan en perspectiva histórica”, en *VII Jornadas de Sociología*, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, pp. 1-12.
- James, Allison (2007), “Giving voice to children’s voices: practices and problems; pitfalls and potentials”, en *American Anthropologist*, vol. 109, núm. 2, pp. 261-272.
- James, Allison y Adrian James (2008), *Key Concepts in Childhood Studies*, SAGE, Londres.
- James, Allison, Chris Jenks y Alan Prout (2005), “Theorizing childhood”, en Chris Jenks (ed.) *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 138-160.
- James, Allison y Alan Prout (2008), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge, Londres.
- Jaramillo, Pablo (2013), “Etnografías en transición: escalas, procesos y composiciones”, en *Antípoda*, núm. 16, pp. 13-22.
- Jenks, Chris (2005), “General Introduction”, en Chris Jenks (ed.) *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 1-22.
- Jenks, Chris (2005a), “Constituting childhood”, en Chris Jenks (ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 30-55.
- Jociles, María Isabel (2006), “La imposición de puntos de vista durante la entrevista etnográfica” en *Antropología Portuguesa*, núm. 22-23, pp. 9-40.
- Jociles, María Isabel y David Poveda (2020), “Experimentando con tareas visuales para investigar las representaciones infantiles sobre la familia en contextos de diversidad familiar”, en *Sociedad e Infancias*, núm. 5, pp. 49-60.
- Johnson, Anne (2021), “Presentación”, en *Boletín del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales 2021: Antropología y etnografía en el México del siglo XXI*, pp. 9-11.
- Johnson, Anne W. (2021a), “Otros mundos. Futuros posibles. Notas para una antropología del espacio exterior desde México”, en *Boletín del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales 2021: Antropología y etnografía en el México del siglo XXI*, pp. 63-73.

- Karczmarzyk, Malgorzata Anna (2012), "A child in the culture of silence? The meaning and communication in children's drawings", en *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, núm. 55, pp. 554-559.
- Katzer, Leticia (2019), "La etnografía como modo de producción de saber colaborativo. Reflexiones epistemológicas y metodológicas", en Leticia Katzer y Horacio Chiavazza (eds.), *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina*, Instituto de Arqueología y Etnología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, pp. 49-83.
- Katzer, Leticia y Horacio Chiavazza (2019), "Una Introducción a las perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina", en Leticia Katzer y Horacio Chiavazza (eds.), *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina*, Instituto de Arqueología y Etnología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, pp. 7-20.
- Korsbaek, Leif (2014), "W. H. R. Rivers: médico, psicólogo, etnólogo y antropólogo británico, y en todo carismático", en *Cuicuilco*, vol. 21, núm. 59, pp. 41-64.
- Lancy, David (2010), *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chattel, Changelings*, Cambridge University Press, Nueva York.
- Lancy, David (2007), "Accounting for variability in mother-child play", en *American Anthropologist*, vol. 109, núm. 2, pp. 273-284.
- Leal, Olivia (2012), "Experimentación y nuevos temas en la etnografía de grupos indígenas en ciudades mexicanas", en *Andamios, Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, pp. 103-126.
- LeVine, Robert (2007), "Ethnographic studies of childhood: A historical overview", en *American Anthropologist*, vol. 109, núm. 2, pp. 247-259.
- Liebel, Manfred (2016), "¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global", en *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, vol. 3, núm. 5, pp. 245-272.
- Lins, Gustavo y Robert V. Kemper (2014), "Ángel Palerm y el trabajo de campo: un legado que perdura", en *Desacatos*, núm. 45, mayo-agosto, pp. 63-67.
- Locke, John (1982), *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lomnitz, Claudio (2014), "La etnografía y el futuro de la antropología en México", en *Nexos*, 14 de noviembre <<https://www.nexos.com.mx/?p=23263>>.
- Lopes da Silva, Aracy y Angela Nunes (2008), *Crianças indígenas. Ensaios Antropológicos*, Global Editora, São Paulo.

- Malinowski, Bronislaw (1975), *Los argonautas del Pacífico occidental*, Península, Barcelona.
- Mantilla, Lucía (1992), “El juego y el jugar. Esquemas socioculturales y prácticas simbólicas”, tesis de maestría en Antropología Social, El Colegio de Michoacán.
- Marco, Elisabet y Emma Gómez (2020), “Ni villanos ni heroínas: discursos sobre la infancia vulnerabilizada”, en *Sociedad e Infancias*, núm. 4, pp. 123-133.
- Marcus, George (2013), “Los legados de *Writing Culture* y el futuro cercano de la forma etnográfica: un boceto”, en *Antípodas, Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 16, pp. 59-80.
- Marcus, George (2008), “El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco”, en *Revista de Antropología Social*, núm. 17, pp. 27-48 <<http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0808110027A/8944>>.
- Marcus, George (2001), “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal”, *Alteridades*, año 11, núm. 22, pp. 111-127.
- Markström, Ann-Marie y Gunilla Halldén (2009), “Children’s strategies for agency in preschool”, en *Children & Society*, vol. 23, pp. 112-122.
- Martín, José Luis y Santiago Fernández Trejo (2017), “La dimensión acústica de la protesta social: apuntes desde una etnografía sonora”, en *Íconos*, núm. 59, pp. 103-122.
- Martínez, Miguel (2005), “El método etnográfico de investigación” <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/HACIAUNA EVEQUITATIVAYREFLEXIVA16/document/ETNOGRAFIA/El_metodo_Etnografico.pdf>.
- Martorell-Faus, Miquel (2020), “Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia”, en *Sociedad e Infancias*, núm. 5, pp. 61-74.
- Mateos, Ainoa, Eduard Vaquero, Aída Urrea y Belén Parra (2020), “Contar con la infancia en situación de riesgo en los procesos de investigación: pasos hacia la coproducción”, en *Sociedad e Infancias*, núm. 4, pp. 87-98.
- Matto, Daniel (2009), “Contextos, contextualizaciones y usos de la idea de interculturalidad”, en Miguel Ángel Aguilar, Eduardo Nivón, María Ana Portal y Rosalía Winocur (coords.), *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona, pp. 28-50.
- Mead, Margaret (1985), *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Paidós, Barcelona.

- Mead, Margaret (1963), "Socialization and enculturation", en *Current Anthropology*, vol. 4, núm. 2, abril, pp. 184-187.
- Menezes de Oliveira, Raissa, Regina Coeli Machado e Silva, Antonádia Monteiro Borges y Maria Dantas-Whitney (2018), "Etnografías con crianças e adolescentes no Brasil: encontros, contextos e temas", en Diana Milstein y Andrea Tammarazio (coords.), Jesús Jaramillo y Silvina Fernández (eds.), *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*, Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes, Buenos Aires, pp. 46-77.
- Meo, Analía Inés y otros (2018), "Una aproximación a los estudios etnográficos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina", en Diana Milstein y Andrea Tammarazio (coords.), Jesús Jaramillo y Silvina Fernández (eds.), *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*, Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes, Buenos Aires, pp. 7-44.
- Merlano, Álvaro (2012), "La metodología entre compromisos y diversidad. Las dificultades del trabajo de campo dentro de un ejercicio etnográfico con comidas populares", en Fabio Silva (ed.), *Observar: ¿qué y para qué? Algunas reflexiones sobre las prácticas metodológicas en el ejercicio etnográfico*, Oraloteca del Caribe, Santa Marta, Colombia, pp. 15-24.
- Miller, Daniel (2011), *Tales from Facebook*, Polity Press, Cambridge, UK.
- Mills, Richard (2007), "Perspectives of childhood", en Jean Mills y Richard Mills, *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*, Routledge, Nueva York, pp. 7-38.
- Milstein, Diana (2011), "Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad", en Ángeles Clemente, María Dantas-Whitney, Alba Lucy Guerrero, Michael Higgins y Diana Milstein (eds.), *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, Instituto de Desarrollo Económico y Social/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, pp. 217-239.
- Monteforte, Guillermo (2018), "Videocartas: la infancia de los pueblos indígenas visibilizada. La experiencia en la realización de cinco videocartas en comunidades indígenas del estado de Oaxaca", en Élodie Razy, Charles Edouard De Sureinam y Neyra Alvarado (eds.), *Infancias mexicanas en perspectiva*, El Colegio de San Luis/El Colegio de Michoacán, San Luis Potosí, pp. 229-240.

- Montes, Adriana (2012), "Etnografía de narrativas: una opción metodológica hacia las relaciones familiares prácticas", en Fabio Silva (ed.), *Observar qué y para qué. Algunas reflexiones sobre las prácticas metodológicas en el ejercicio etnográfico*, Oraloteca del Caribe, Santa Marta, Colombia, pp. 35-50.
- Montgomery, Heather (2009), *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children's Lives*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- Mora, Héctor (2010), "El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multitécnica", en *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 11, núm. 2, art. 10, pp. 1-31 <<http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/618>>.
- Moscoso, María Fernanda (2014), "Acercas del enfoque (auto)biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas", en Héctor Cárcamo Vásquez (ed.), *Making Of... Construcciones etnográficas de la educación*, Traficantes de Sueños, Madrid, pp. 93-98.
- Mosquera, Manuel Andrés (2008), "De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet", en *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología* [en línea], vol. 18, núm. 53, pp. 532-549 <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517572006>> [29 de junio de 2021].
- Noel, Gabriel D. (2016), "Verdades y consecuencias. Las interpelaciones éticas en las lecturas nativas de nuestras etnografías", en *Avá. Revista de Antropología de la Universidad Nacional de Misiones*, núm. 28, pp. 101-126.
- Núñez, Kathia y Cecilia Alba (2012), "Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural", en Myriam Rebeca Pérez y Stefano Sartorello (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*, Centro de Estudios Sociales y Jurídicos Mispat/Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas/Educación para las Ciencias en Chiapas, Aguascalientes, San Cristóbal de Las Casas y San Luis Potosí, pp. 153-158.
- Olivos, Nicolás y Hadlyyn Cuadriello (2012), "La etnografía: el descubrimiento de muchos Méxicos profundos. Entrevista a Andrés Fábregas Puig", en *Andamios, Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, pp. 161-196.
- Pachón Castrillón, Ximena (2009), "¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia", en *Maguare*, núm. 23, pp. 433-469.

- Palma, David y Elizabeth Roberts (2018), "Bioetnografía: un experimento con métodos antropológicos en la Ciudad de México", en *AnthroDay* <<https://ceasmexico.wordpress.com/2018/02/15/bioetnografia-un-experimento-con-metodos-antropologicos-en-la-ciudad-de-mexico-anthroday/>>.
- Parreiras, Carolina (2020), "Entre a prática, a teoria, a escrita e a experimentação etnográficas. Entrevista a Michael Taussig", en *Revista de Antropologia*, vol. 63, núm. 3, e177099.
- Parrini, Rodrigo (2021), "Etnografía y posetnografía", en *Boletín del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales 2021: Antropología y etnografía en el México del siglo XXI*, pp. 75-86.
- Pavez, Iskra y Natalia Sepúlveda (2019), "Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica", en *Sociedad e Infancias*, núm. 3, pp. 193-210.
- Peirano, Mariza (2021), "Etnografía no es método", trad. por Marco Julián Martínez-Moreno y Edna Carolina Mayorga Sánchez, en *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 44, pp. 29-43 <<https://doi.org/10.7440/antipoda44.2021.aop.01>>.
- Peralta, Claudina (2009), "Etnografía y métodos etnográficos", en *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, núm. 74, pp. 33-52.
- Pérez, Marisol (2014), "De Franz Boas a Ángel Palerm", en *Desacatos*, núm. 45, pp. 13-26.
- Piaget, Jean (2006), *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Pinker, Steven (2003), *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*, Paidós, Barcelona.
- Pirés, Flávia (2007), "Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica", en *Revista de Antropologia*, vol. 50, núm. 1, pp. 225-270.
- Pleše, Iva (2005), "Have I been in the field? The ethnography of electronic correspondence", en *Narodna umjetnost: Croatian Journal of Ethnology and folklore research*, vol. 42, núm. 1, pp. 143-160.
- Podestá, Rossana (2007), *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Pollock, Linda (2004), *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Popper, Karl (1991), "La ciencia: conjeturas y refutaciones", en *Conjeturas y refutaciones*, Paidós, Buenos Aires, pp. 57-93.

- Prout, Alan (2001), "Representing children: Reflections on the Children 5-16 Programme", en *Children and Society*, vol. 15, pp. 193-201.
- Quecha, Citlali (2014), "La etnografía con niños", en Cristina Oehmichen, *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas, México, pp. 215-240.
- Quinn, Naomi (2005), "Universals of child rearing", en *Anthropological Theory*, vol. 5, núm. 4, pp. 477-516 <<http://antsagepub.com/cgi/content/refs/5/4/277>> [2 de julio de 2008].
- Qvortrup, Jens (2005), "Childhood and modern society. A paradoxical relationship?", en Chris Jenks (ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, vol. I, Routledge, Nueva York, pp. 110-117.
- Rabain-Jamin, Jacqueline, Ashley Maynard y Patricia Greenfield (2003), "Implications of sibling caregiving for sibling relations and teaching interactions in two cultures", en *Ethos*, vol. 31, núm. 2, pp. 204-231.
- Razy, Élodie (2018), "La antropología de la infancia y de los niños: Historia de un campo, cuestiones metodológicas y perspectivas", en Élodie Razy, Charles Edouard De Sureinam y Neyra Alvarado, *Infancias mexicanas en perspectiva*, El Colegio de San Luis/El Colegio de Michoacán, San Luis Potosí, pp. 33-52.
- Reid, Anne (2007), "El niño y su entorno", en Miguel Ángel Aguilar y Anne Reid (coords.), *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales*, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona, pp. 241-262.
- Restrepo, Eduardo (2018), *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Reyes, Guadalupe (2018), "Azar, empatía y reciprocidad. Andanzas en el acercamiento a las voces infantiles", en Gabriel Angelotti, Cecilia Lara, Guadalupe Reyes, Violeta Guzmán y Luis Vázquez (eds.), *Experiencias etnográficas en Yucatán*, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, pp. 78-103.
- Reyes, Guadalupe (2014), "Imágenes acerca del niño en dos colectivos infantiles con ascendiente maya", en *Alteridades*, año 24, núm. 47, pp. 31-42.
- Reyes, Guadalupe y Rossana Vargas (2007), "Jugando a ser poderoso. El consumo de cartas Yu-gi-oh! entre niños y adolescentes de la ciudad de Mérida", en Igor Ayora (coord.), *Globalización y consumo de la cultura en Yucatán*, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.

- Reygadas, Luis (2014), "Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico", en Cristina Oehmichen (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 91-118.
- Reynoso, Carlos (1996), "Presentación", en Carlos Reynoso (comp.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Barcelona, pp. 11-61.
- Rocco, Leonardo (2010), "Características metodológicas de la investigación social en Internet", en *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, vol. 3, núm. 9, pp. 68-75.
- Rodríguez, Mariela Eva (2019), "Etnografía adjetivada ¿Antídoto contra la subalternización?", en Leticia Katzer y Horacio Chiavazza (eds.), *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina*, Instituto de Arqueología y Etnología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, pp. 274-332.
- Rogers, Annie, Mary Casey, Jennifer Ekert y Jim Holland (2006), "Interviewing children using an interpretive poetics", en Sheila Greene y Malcolm Hill, *Researching Children's Experience*. SAGE, Londres, pp. 159-173.
- Rogoff, Barbara (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.
- Rogoff, Barbara y otros (2008), "Age and responsibility", en Robert Levine y Rebecca S. New, *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*, Blackwell, Singapur, pp. 251-263.
- Rousseau, Juan Jacobo (2009), *Emilio o De la educación*, Porrúa, México.
- Rozental, Sandra y Carlos Mondragón (2021), "La escritura etnográfica: un campo común", en *Boletín del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales 2021: Antropología y etnografía en el México del siglo XXI*, pp. 13-23.
- Ruiz, María del Rocío y Genaro Aguirre (2015), "Etnografía virtual: un acercamiento al método y sus aplicaciones", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, época III, vol. XXI, núm. 41, pp. 67-96.
- Rydström, Helle (2001), "Like a white piece of paper. Embodiment and the moral upbringing of Vietnamese children", en *Ethnos*, vol. 66, núm. 3, pp. 394-413.
- Sabino, Carlos (1996), *Los caminos de la ciencia*, Panamericana, Bogotá.
- Samuelsson, Tobias, Anna Sparrman, David Cardell y Anne-Li Lindgren (2015), "The active, competent child, capable of autonomous action: an inherent quality or the outcome of a research process?", en *AnthropoChildren*, núm. 5, pp. 1-19 <<http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2370>>.

- Shah, Alpa (2017), "Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis", en *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, vol. 7, núm. 1, pp. 45-59.
- Silva, Fabio (2012), "La antropología: Una disciplina ¿para quién? Una disciplina ¿para qué?", en Fabio Silva (ed.), *Observar qué y para qué. Algunas reflexiones sobre las prácticas metodológicas en el ejercicio etnográfico*, Orloteca de El Caribe, Santa Marta, Colombia, pp. 7-14.
- Sören, André (2017), "Principios de la etnografía virtual", *Fundación iS+D* <<https://isdfundacion.org/2017/10/12/etnografia-virtual-no-1-principios-de-la-etnografia-virtual-christine-hine-2004/>>.
- Suárez, María Herlinda y Humberto Muñoz (2016), "¿Qué pasa con los académicos?", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 45 (4), núm. 180, pp. 1-22.
- Suárez-Vergne, Álvaro (2018), "Comunidades proscritas. Una reflexión sobre las posibilidades de la etnografía virtual", en *Athenea Digital*, vol. 20, núm. 1, e2236 <<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2236>>.
- Szulc, Andrea (2006), "Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles", en Guillermo Wilde y Pablo Schamber (comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Editorial SB, Buenos Aires, pp. 25-50.
- Szulc, Andrea y otras (2012), "Naturalism, agency and ethics in ethnographic research with children. Suggestions for debate", en *Anthropo-Children*, núm. 2, pp. 1-11.
- Taylor, Anne Christine (2018), "¿Cómo simetrizar la etnografía de lo íntimo?", en *Avá, Revista de Antropología*, núm. 32, pp. 19-28.
- Tucker, Nicholas (1982), *¿Qué es un niño?*, Morata, Madrid.
- Valladares, Lizia (2007), "Os dez mandamentos da observação participante", en *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 22, núm. 63, pp. 153-155.
- Vargas, Gabriela (2021), "Antropología de las organizaciones y el arte", en *Boletín del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales 2021: Antropología y etnografía en el México del siglo XXI*, pp. 25-37.
- Vargas, Gabriela (2017), "¿Para qué sirve estudiar antropología?", en *Antropología: una perspectiva múltiple* <<https://antropuntodevista.blogspot.com/2017/07/para-que-sirve-estudiar-antropologia.html>>.
- Vargas, Gabriela (2015), "Reflexiones sobre el trabajo de campo. La utopía intersubjetiva en un mundo desigual", en *Nueva Antropología*, vol. 28, núm. 83, pp. 163-186.

- Vargas, Gabriela e Igor Ayora (2015), “La investigación performativa en el trabajo de campo antropológico”, en *Diario de Campo*, tercera época, año 2, núm. 6-7, enero-abril, pp. 50-54.
- Velasco, Honorio (2004), “Prólogo”, en Anastasia Téllez (coord.), *Experiencias etnográficas*, Club Universitario, Alicante, pp. 3-8.
- Villanueva, Nancy (2004), “Socialización infantil: cognición, cultura e identidad”, tesis doctoral en Antropología Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Voltarelli, Monique y María Leticia Barros (2019), “A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância”, en *Sociedade e Infancias*, núm. 3, pp. 211-235.
- Westcott, Helen y Karen Littleton (2006), “Exploring meaning in interviews with children”, en Sheila Greene y Malcolm Hill, *Researching Children's Experience*, SAGE, Trowbridge, pp. 141-156.
- Whiting, Beatrice y Carolyn Edwards (1988), *Children of Different Worlds. The Formation of Social Behavior*, Harvard University Press, Cambridge, MA y Londres.
- Whiting, John W. M. e Irving L. Child (1953), *Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study*, Yale University Press, New Haven.
- Wyatt, Jonathan (2006), “Psychic Distance, consent, and other ethical issues reflections on the writing of ‘a gentle going?’”, en *Qualitative Inquiry*, vol. 12, núm. 4, pp. 813-818.
- Zirión, Antonio (2021), “Etnografía en la oscuridad: reflexiones teóricas y propuestas metodológicas para una antropología de los públicos de cine”, en *Boletín del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales 2021: Antropología y etnografía en el México del siglo XXI*, pp. 49-61.

Etnografía e investigación con niños / Debates contemporáneos
terminó de formarse en diciembre de 2022.
La diagramación es de Roberto González
Peralta y el cuidado editorial de
Guadalupe González Aragón.

¿Qué es hoy la etnografía?, ¿podemos distinguirla de otras formas de producción de conocimiento?, ¿cómo construir relaciones más horizontales con nuestros interlocutores?, ¿de qué manera reducir el riesgo de faltas éticas hacia las personas a las que refieren nuestros textos?, ¿cómo incorporar las nuevas tecnologías de comunicación a nuestras investigaciones?, ¿qué ganamos y qué perdemos cuando practicamos las formas de etnografía que nos proponen los innovadores textos contemporáneos? Estas y otras interrogantes acompañaron la redacción de la presente obra, en la que la autora reflexiona sobre la posible existencia de una suerte de “común denominador” más allá de la variedad de estilos etnográficos y de los permanentes debates respecto a las formas más o menos afortunadas de producir conocimientos sobre la diversidad humana. Frente a la constatación de que los caminos de la etnografía son múltiples, el libro invita a sus lectores a remontar la idea de una exclusiva y verdadera forma de producir etnografías. A la vez, intenta mostrar que las tensiones y debates entre distintos estilos etnográficos son buenos para pensar acerca de ciertos nudos problemáticos que en los ámbitos epistemológico, teórico y metodológico reaparecen, una y otra vez, cuando se pretende comprender y dar cuenta de las formas en que los grupos humanos viven y significan “sus mundos”.