

Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia

Building a research object from the Anthropology that articulates: gender, school and early childhood

Carmen Reybet

Universidad Nacional del Comahue

Resumen

El campo de la novel Antropología de la Infancia posibilita el examen crítico de los supuestos andocéntricos que subyacen en las prácticas investigativas *de* y *con* niños y niñas, promoviendo la realización de estudios que, a la luz de sus desarrollos teórico- metodológicos permiten avanzar en el establecimiento de nuevas relaciones entre: procesos educativos, primera infancia y género.

En el presente artículo organizo algunos de los aportes enmarcados en ese campo en construcción; reflejo algunos avances de investigaciones educativas realizadas desde los Estudios de Género; y, por último, canalizo algunas de las reflexiones suscitadas con relación a mi propia experiencia como investigadora de la infancia en temas educativos desde el enfoque de género.

Palabras clave: Antropología de la Infancia; Estudios de Género; Investigaciones educativas.

Abstract

The field of the new Anthropology of Childhood makes possible a critical examination of assumptions underlying androcentric practices and research *of* and *with* boys and girls, promoting the realization of studies which, in the light of its theoretical methodological developments, allow the establishment of new connections between: educative processes, first childhood and gender.

In this article, I organize some of the contributions framed in this under construction field; reflecting some of the achievements made in educational research from the Studies of Gender and, finally, channeled some of the thoughts raised in relation to my own experience as a childhood researcher in educative subjects from the gender approach.

Key words Anthropology of Childhood; Gender studies; Educational research

1- A modo de introducción: en primera persona

En la línea de los desarrollos teóricos efectuados desde la *Antropología de la infancia* se abre un interesante espacio para visualizar a niños y niñas como sujetos activos que se apropian, redefinen y recrean las pautas culturales definidas por un cuerpo social dado.

Esta consideración de la niñez como sujeto social productor de cultura irrumpe, en mi historial de investigación en el terreno educativo, con cierto grado de 'novedad'. En mis últimos trabajos venía abordando a los sujetos desde la idea de *agenciamiento*, particularmente en mi tesis de maestría¹ que recortó el estudio de *experiencias alternativas* de maestros y maestras rurales de la provincia de Neuquén; y luego, ya en la línea de trabajo de Género y Educación, continué ejercitando una perspectiva analítica que otorga ciertos márgenes de actuación a docentes y alumnos/as. No obstante, con relación a 'la niñez' seguí operando desde algunas prenociones adultocéntricas y ello a pesar de no haber permanecido ajena al estado de la discusión generada hace ya un tiempo en torno a la categoría infancia. Esto significa que la simple comprensión de índole intelectual que subraya su condición de construcción socio histórica vinculada con la emergencia de instituciones de la modernidad destinadas a su cuidado /formación /supervisión /protección; esto es, toda una estructura de instituciones y saberes específicos dispuestos para consolidar la especificidad de la infancia y para definir los procedimientos orientados a su regulación, física y moral; resulta claramente insuficiente en tanto y en cuanto *per se* no logra revertir en profundidad las imágenes sobre los niños y las niñas que continúan siendo vistos como sujetos pasivos de la socialización. Acude en mi defensa y descargo, el contexto de producción que, hasta hace poco tiempo y en gran parte de los estudios realizados en el campo de la infancia, otorgaba primacía a la mirada 'de arriba hacia abajo'. En estudios sobre la niñez producidas y conducidas por personas adultas se coloca a niños y niñas en el lugar de 'objetos de estudio' procurando explicarlos en referencia al estado adulto y a sus formas de lectura e interpretación de la realidad (Ferreira, 2002). Como señala Milstein (2006: 2), el trabajo de campo aún en ámbitos en los que necesariamente niños y niñas están presentes - como es la escuela -, "*se narran situaciones en las que están involucrados, se describen formas de buen y mal trato, se apela a su protección y resguardo, se vela por su cuidado, etc.; pero sus historias y vivencias narradas, sus percepciones e interpretaciones no se incluyen como parte de lo que se denomina 'perspectiva de los actores'. Se habla de los chicos y de las chicas pero, lo que ellos y ellas cuentan, no figura en el mismo nivel que lo que cuentan los adultos como constitutivo de las interacciones sociales. Esto indica que no*

se advierte que las historias que ellos narran, también modelan las experiencias vividas que se están etnografiando".

Dado que la misma categoría 'infancia' funciona como un obstáculo epistemológico a salvar, a la hora de acceder a la investigación de los mundos de niños y niñas se requiere el ejercicio de una vigilancia epistemológica por derecho propio, y la necesidad de asumir el control de los efectos distorsionantes que puede producir sobre los resultados a alcanzar (Franzé Muraro, 2002).

En ese sentido los conceptos y estrategias de investigación pergeñados en el campo de la niñez me alertan en el necesario reconocimiento, vigilancia y remoción de los modelos heredados de modo tal que no se infiltren supuestos que afecten las interacciones a ensayar en el terreno con indudables efectos sobre los resultados a alcanzar.

Las nuevas perspectivas surgidas en los campos disciplinares de la historia, la sociología y la antropología, contribuyen a repensar el sujeto niño o niña, reforzando la necesidad de profundizar el desplazamiento de mi mirada: *desde la actuación de los elencos adultos de la llamada socialización primaria (familiares y escolares) a las experiencias de los propios infantes, asumiendo como "válidos, importantes, serios y legítimos los gestos, risas, silencios, palabras y acciones de los/as niños/as, lo que quieren y tienen para contar, conocerlos en sus contextos de vida, valorizando sus acciones y los modos como leen, interpretan y se sitúan en el mundo y la forma como estas acciones y modos sufren modificaciones, son suprimidos o reconstruidos en la interacción con el grupo de pares y adultos con los que conviven cotidianamente"*² (Ferreira, op.cit.: 152).

2- Los locos bajitos y la antropología de la infancia³

Como he preanunciado, en 'estado práctico' persisten concepciones cristalizadas en torno a la niñez. Una de las más potentes consiste en la hipervalorización de las pequeñas dimensiones del cuerpo físico infantil - leídas como propias de un estado de inacabamiento biológico - sobre cuya base se adhieren una serie de propiedades - medidas con relación al patrón adulto - que definen por ausencia: inmadurez afectiva, irracionalidad, irresponsabilidad, imperfección, debilidad, indefensión, dependencia, incompetencia social y cultural. Otra operación pasa por el criterio de la edad que, abstraído de la heterogeneidad social de la existencia social de niños y niñas, *"es utilizado como principio clasificador dominante para especificar, calificar y definir su estatuto social de niñez*

como *niñez*" (ibid).

De este modo, la naturalización de las creencias y representaciones acerca de la 'etapa' infantil de la vida, uniformizada por la universalización de sus atributos, obtura la aprehensión de algunos organizadores del mundo infantil. En distintos planteos renovadores sobre la/s infancia/s se ha puesto en tensión los supuestos sobre los cuales se ha construido históricamente la categoría *niñez*. Así, se plantea la necesidad de otorgar a los sujetos infantiles su *ciudadanía epistemológica* (Ferreira, ibid.), esto es, concebirlos/as como sujetos productores de sentido, activa y reflexivamente envueltos en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, y como intérpretes competentes y reflexivos de su propia experiencia de vida.

En este camino a trazar y a recorrer, si bien la Antropología ofrece una mirada y herramientas analíticas que permiten complejizar el abordaje de la infancia, según la reseña de Diana Milstein (2008) es recién en la década del ochenta del siglo XX que parece definirse con claridad un campo de la sociología y la antropología de la *niñez*.

Ángela Nunes, Clarice Cohn y Christine Toren emergen como claros exponentes del trazado y proposición de una "antropología del niño". Ángela Nunes (citada en Colángelo, 2005: 5) entiende a la "antropología del niño" como "*una antropología interesada en interpretar el modo en que los niños entienden el mundo y su sociedad. Ello supone un niño concebido como agente social, dotado de capacidad de reflexión y acción sobre la sociedad*".

Por su parte Clarice Cohn (2005) expresa que precisamos ser capaces de entender al niño y su mundo a partir de su propio punto de vista. Esta inflexión posiciona a la Antropología en un lugar de importancia capital en tanto ciencia social que desde su nacimiento se dedica a entender el punto de vista de aquellos sobre quienes o con quienes habla - sus objetos de estudio -. Según esta autora, en la actualidad, el objeto de estudio de una Antropología de la Infancia incluye el análisis de lo que significa ser niño tanto en otras culturas y sociedades como en aquellas que habitan en un gran centro urbano. Ello compromete al antropólogo a efectuar una reflexión sobre lo que es ser niño y de qué infancia se está hablando aún en un contexto próximo a su realidad sociocultural. Señala que la gran contribución que la Antropología puede dar a los estudios de niños y niñas es agregar un modelo analítico que permite entenderlos por sí mismos y ofrecer su metodología de recolección de datos, especialmente el etnográfico, visualizado como el mejor medio de entender a los niños y las niñas en sus propios términos porque permite una observación directa, de ellos/as y de lo que hacen, y una comprensión de su punto de vista sobre el mundo en el que se insertan.

No son pocas las dificultades. Según señala Diana Milstein sigue siendo poco frecuente la búsqueda de perspectivas de los niños y las niñas, cuestión que considera vinculada al conjunto de ambivalencias, ambigüedades y contradicciones que continúan marcando las representaciones sociales -de sentido común y académico/científicas- sobre la infancia. Refiere al señalamiento de la antropóloga británica Christine Toren quien sostiene que la falta de interés de la antropología contemporánea en los niños radica en que los antropólogos asumen que el punto final de la socialización es algo conocido y no abierto, como realmente es, entendiendo que no toman en cuenta que la cognición humana es un proceso histórico y que "*todos los procesos cognoscitivos implican la localización de las personas en el mundo cuyo sentido está mediado por su articulación con las relaciones complejas a las que describimos bajo la rúbrica de 'parentesco', 'religión', 'economía política', etc.*" (citada en Milstein 2008: 4-5). En este sentido, Toren considera fundamental poner "*el foco en los niños como sujetos y objetos de la historia y en los procesos a través de los cuales ellos constituyen sus conocimientos del mundo*" (ibid: 5) para analizar rasgos medulares de la vida adulta.

Los estudios de Toren muestran que los/as niños/as no son sólo producidos por las culturas sino también productores de cultura. Ellos/as elaboran sentidos para el mundo y sus experiencias compartiendo plenamente una cultura. Esos sentidos tienen una particularidad, y no se confunden ni pueden ser reducidos a aquellos elaborados por las personas adultas. De todos modos la *autonomía cultural* de la que gozan es *relativa* en tanto los sentidos que elaboran parten de un sistema simbólico compartido con los/as adultos/as. Esta afirmación es importante en tanto cierra el paso a la afirmación de la particularidad de las experiencias infantiles que conlleva el costo de acuñar un nuevo e irreducible corte entre los mundos, volviéndolos comunicables.

Clarice Cohn (op. cit.) explicita que la *antropología de la niñez* implica una manera nueva de ver a los/as niños/as. Al contrario de seres incompletos, entrenándose para la vida adulta, escenificando papeles sociales mientras son socializados o adquiriendo competencias y formando su personalidad social, pasan a tener un papel activo en la definición de su propia condición. Seres sociales plenos que ganan legitimidad como sujetos en los estudios que son hechos sobre ellos. Esos cambios afectan los estudios antropológicos en tres aspectos: el/la niño/a como *actor/a social*, como *productor/a de cultura* y la *definición de la condición social del/a niño/a*⁴.

El/la niño/a actuante alude a un papel activo en la constitución de las relaciones sociales con las que se

compromete, no siendo, por lo tanto, pasivo/a en la incorporación de papeles y comportamientos sociales. El niño no es un "adulto en miniatura", o alguien que se entrena para la vida adulta. Donde quiera que esté, interactúa activamente con los adultos y los otros niños/as, con el mundo, formando parte importante en la consolidación de los papeles que asume y en sus relaciones.

El/a niño/a productor/a de cultura implica revisar la idea que los niños/as van incorporando gradualmente la cultura - entendida como un sistema simbólico - para aprender "cosas". La cuestión deja de ser apenas cómo y cuándo la cultura es transmitida a través de sus artefactos (sean objetos, relatos o creencias), sino en cómo niños y niñas formulan un sentido al mundo que los rodea. Por lo tanto, la diferencia con los adultos no es cuantitativa, sino cualitativa; el niño no sabe menos, sabe otra cosa. Para la antropología la cuestión no pasa por saber en qué condición cognitiva elabora sentidos y significados, sino a partir de qué sistema simbólico lo hace.

En línea con los planteos citados, la 'novedad' en el abordaje que preveo efectuar próximamente consiste en poner el foco de atención sobre las imágenes, representaciones y prácticas infantiles *generificadas* vigentes entre alumnos/as de nivel inicial, bajo los siguientes supuestos:

- la infancia goza de una *autonomía cultural* relativa;
- los/as niños/as son *ciudadano/as epistemológicos/as, actuantes y productores/as de cultura*.

De este modo, mi estrategia metodológica previa ha de experimentar una inversión en la dirección: si antes llegaba a los/as niños/as *desde* los/as adultos/as, ahora procuraré tomarlos como *punto de partida* y, más aún, como plataforma desde la cual también observar el mundo adulto (específicamente los vínculos familiares y escolares).

3- Niñez y género

La categoría *género* es una de las dimensiones de lo social que, junto a la variabilidad cultural y a la desigualdad social, se conjugan en la infancia (Colángelo, op.cit.).

Al respecto, las investigaciones feministas sugieren que los grupos de pares actúan como agentes de socialización en general y, de una forma muy particular, como agentes de socialización del género. Se señala la importancia de la 'cultura informal' o 'cultura de los compañeros', con fines y valores propios que estructuran las pautas de interacción entre ellos/as y que se expresan en las actitudes y las respuestas escolares del alumnado.

En comparación con la abundancia de estudios de género y educación desarrollados en la enseñanza media y, en menor medida, en la escuela primaria, resultan escasas las investigaciones que exponen las formas en que los/as alumnos/as de temprana edad se socializan entre sí, proporcionando conocimiento sobre las relaciones establecidas en los grupos de amigas y amigos así como sobre los aprendizajes, actitudes y valores que se transmiten entre ellos/as. Como plantea Gloria Arenas (1996), la 'cultura informal' del período de la primera infancia cuenta con una pobre información teórica y un escaso desarrollo de investigaciones. Entre las evidencias, el *juego* entre iguales se revela como un componente esencial para el desarrollo de las habilidades comunicativas, incluyendo la capacidad de los niños y las niñas para utilizar información contextual que les permita organizar y mantener la interacción. Así mismo, señala que el descubrimiento y adquisición de la capacidad de tener *amistades* constituye un paso crucial en la apropiación del conocimiento social, ya que antes de hacer amigos y amigas, los niños y las niñas viven dependiendo sola y exclusivamente de sus familias, las que condicionan un tipo de relación limitada.

Gloria Arenas (op. cit.) reseña que hasta la década de los 70 la mayoría de las investigaciones sobre grupos de amigos y amigas en la escuela fueron llevados a cabo en grupos formados por *niños y chicos*; y que sólo más recientemente se ha llegado a los mismos niveles de investigaciones sobre los grupos formados por *niñas y chicas*. En su obra subraya la existencia de algunas diferencias significativas entre los grupos de niños y de niñas. Así, los grupos formados por niñas serían más pequeños en número, más íntimos y con mayor compromiso e intensidad emocional que los grupos de niños.

También para Elizabeth Grugeon (1998) resulta evidente que en el patio de recreo de la escuela, niñas y niños no juegan juegos juntos y que presentan diferentes tipos de agrupaciones: las niñas formando grupos generalmente acotados que denotan una cierta proximidad física e intimidad, y los niños corriendo de un lado a otro. Cita un estudio de Stutz (1992) realizado en una escuela de Norwich (Inglaterra) con quinientos alumnos/as de entre siete y catorce años de edad. En ese trabajo describe cómo las niñas forman '*círculos o corrillos grandes o pequeños [] siempre de cara al interior de los mismos*', a veces sentadas en pequeños grupos y otras en amplios círculos, realizando '*juegos complicados y movidos en los que parecía que todas sabían exactamente lo que tenían que hacer, sin que se pudiese apreciar que discutieran de antemano algunos planes o reglas y siendo además difícil descubrir desde fuera cuales eran las reglas del juego*', dando muestras de estar

enposesión *'de un sistema de comunicación bien desarrollado'* y sugiriendo *'la universalidad de su sociabilidad y amistad. Todas parecían contentas y bien integradas con sus amigas y nunca pude detectar ningún asomo de enfado, reyerta o rivalidad'* (citado por Grugeon: 24). Mientras el estudio de Stutz ofrece nuevos datos sobre el carácter cooperativo de la actividad lúdica de las niñas a través de toda una gama de juegos que incluyen canciones, rimas, palmas y juegos dinámicos; al mismo tiempo ofrece nuevas muestras como entre los chicos se registra rivalidad y *'tendencia a la pugna y al enfrentamiento que puede fácilmente degenerar en pelea'*, con lo cual a su juego parece faltarle esa *'sociabilidad que era una característica tan acusada del juego de las chicas'*. (op. cit: 25). Por otra parte, en sus observaciones Stutz halló con frecuencia muestras de interés y respeto de parte de los chicos por el juego de las niñas, logrando ser aceptados e integrados con naturalidad por las chicas. De su registro: *'nunca vi que un chico tratara de estropear estos juegos. En otras ocasiones observé cómo las niñas enseñaban a sus compañeros a saltar a la comba, a tocar las palmas o a realizar cualquier otro juego, y cómo ellos seguían con gran regocijo las instrucciones'* (op. cit.: 24).

Sin embargo, la afirmación sobre 'los mundos separados' es puesta en tensión por autores/as (citados por Poveda y Martín, 2003) que señalan, entre otros aspectos, que es la actividad lúdica desarrollada principalmente entre grupos de iguales, la que está en la base de las estrategias de interacción y comunicación diferentes para cada sexo. Así mismo subrayan la falta de acuerdo en que sea tan frecuente y constante la separación por sexos en las actividades infantiles, ya que en numerosas ocasiones niños y niñas participan conjuntamente en las mismas actividades. Señalan, además que, aunque niñas y niños jueguen en grupos diferentes, en muchas ocasiones están *los unos disponibles a las otras* para interactuar, en clave de competición o conflicto entre grupos. Por otra parte, remiten a estudios que señalan que las supuestas diferencias de género parecen estar vinculadas a factores mucho más contextuales, tales como las identidades y roles de actuación que la organización de la tarea ofrece. De esta forma, los mismos participantes en diferentes situaciones pueden desplegar un repertorio interactivo muy amplio, que en unas ocasiones puede corresponder a los supuestos de género (las niñas cooperativas y solidarias frente a los niños jerárquicos y competitivos) y en otras puede contradecirlos.

4- El enfoque etnográfico en el trabajo con niños/as

La superación de la visión adultocéntrica en buena medida descansa en la posibilidad de superar las distancias y asimetrías sociales entre quien investiga y quienes son investigados/as

Manuela Ferreira (op. cit.) plantea que cuando el/la investigador/a se incluye en el cotidiano de la sala de clases, más que con receptores pasivos se halla frente a participantes activos en el proceso de investigación.

Su trabajo etnográfico está pleno de sugerencias para mi futuro estudio en terreno, aportando aires nuevos para el trabajo con infantes.

Ya desde el vamos, su pregunta inicial provoca /interpela /desestabiliza un modo instituido de emprender el trabajo "con chicos" de corta edad. "*Qué hace una mujer adulta con un grupo de (....) niños de (....) años de edad (...) durante todo un año lectivo?*"⁵(Ferreira, op .cit: 149).

Otros señalamientos que efectúa aluden a lo siguiente:

Un cuidadoso proceso de negociación de la 'entrada', no es sinónimo de 'acceder' ni de ganar 'consentimiento' o 'formar parte' del grupo de niños/as. Esto es, la presencia prolongada en el contexto del aula puede no ser suficiente para obviar los obstáculos epistemológicos que se inscriben en la investigación etnográfica con niños/as de edades pre-escolares, en particular en la observación participante, proceso que está lejos de ser lineal y unilateral.

Ocurren mutuas interferencias entre los sujetos que participan de la indagación: de la investigadora que carga con concepciones e interpretaciones adultocéntricas sobre la niñez y sus acciones; la de los propios niños y niñas que portan presupuestos acerca de los/as adultos/as. Las expectativas cruzadas entre los/as adultos/as y los/as niños/as son generadoras de escollos y su superación descansa en la generación de procesos de reflexividad en los sujetos intervinientes, que permitan deconstruir los esencialismos que atraviesan las dos categorías sociales (adultez y niñez).

Es inevitable la experimentación de 'extraños sabores' que generan *perplejidades mutuas* y se expresan en la asunción de papeles cambiantes y en diversas configuraciones de relaciones de poder - cognitivas y afectivas -. Esto es, en la vida cotidiana del aula surgen situaciones conflictivas que poseen distinto grado de visibilidad y que proveen de oportunidades para que los sujetos implicados renegocien sus roles y que permita a la investigadora pasar de 'extranjera' a 'amiga'.

Resulta evidente que mi trabajo de campo en pos de recuperar el punto de vista, los lenguajes e intereses de chicos y chicas - leídos desde las relaciones de géneros -, se encontrará con no pocos obstáculos prácticos derivados de

mi condición adulta. Algunos desafíos exigirán el trazado de estrategias que me permitan:

- superar mi condición inicial de 'extranjera';
- entrar a los contextos 'naturales', espontáneos, de interacción de los chicos y chicas;
- lograr su confianza y ser aceptada como 'una amiga';
- neutralizar las representaciones generadas acerca de mi persona que pueda incitarlos a producir respuestas y comportamientos ajustados a esas expectativas.

5- El punto de partida

Los señalamientos efectuados avalan la necesidad de reconocer que las subjetividades de quienes investigan (investigamos) acerca de la niñez, no están exentas de participar de una visión de la infancia que la construye sobre un eje de relación asimétrica infante-adulto.

La 'invisibilidad' de la niñez puede ser asimilada a la padecida por otros colectivos (clase social, raza-etnia, género) hasta tanto algunas corrientes críticas se hicieran cargo de restituirlos al análisis. Quizás la infancia sea la última en entrar en esta etapa de necesario 'reconocimiento'. Aplicando a su situación algunas categorías caras al pensamiento feminista, *empowerment* y *entitlement*, puedo arriesgar que la *titularidad de derechos* de niños/as y adolescentes es una conquista materializada en algunas leyes a partir de la *Convención sobre los derechos del niño*⁶ aprobado por Naciones Unidas en 1989. Pero las estructuras y las instituciones que refuerzan y perpetúan las desigualdades étareas permanecen aún incólumes.

Algunos de los registros de campo producidos en el marco de mi primera incursión⁷ en investigación sobre cuestiones de género y prácticas escolares dan muestra del tipo de experiencia que he desarrollado en el trabajo de campo con niños y niñas. Los mismos, con sus limitaciones y aciertos, representan un punto de partida.

El objeto de estudio, enfocado en las prácticas discursivas escolares sobre sexualidad desde el enfoque de género, originalmente preveía el análisis de las *representaciones y prácticas docentes*. Y, desde el punto de vista metodológico se caracterizaba por un expreso cuidado de provocar la menor interferencia posible a través de la observación no participante - la técnica más utilizada por el equipo - de la vida de dos escuelas a las que asistía alumnado de distinto origen social: el aula, el patio, las clases, los recreos. Originariamente, y a tono con los presupuestos del enfoque etnográfico, el propósito buscado era reducir la distancia personal y social flexibilizando las barreras propias de toda interacción entre observadora / observados-as, intentando

lograr, en lo posible, la máxima reducción de la violencia que toda intervención investigadora supone, y de instaurar una comunicación, aunque metódica y controlada, que diera lugar a la emergencia de un tipo de intercambio cuyas condiciones se acercaran a las 'naturales' (Franzé Muraro, op.cit.).

Como el trabajo de campo implicaba algunas jornadas de permanencia en las escuelas, a poco andar se reveló la necesidad de incorporar en el estudio al *alumnado*. Este 'agregado' de nuevos actores se impuso por su propia presencia en el escenario a investigar. Pronto se reveló que no sólo eran objetos de la trasmisión de saberes escolares, sujetos 'socializados' en torno a roles e imágenes prescriptas socialmente en torno a la sexualidad, sino que eran sujetos activos tanto en la representación de los roles estipulados como en la generación de nuevas maneras de ser varón y ser mujer.

Desde el inicio de nuestro trabajo, el equipo de investigación se sintió interpelado, más que por la docencia - con cuya aceptación contábamos a partir de una cuidadosa negociación que implicó a toda la institución y no sólo al personal directivo -, por el propio alumnado de los cursos en los que realizábamos las observaciones, los que generaban situaciones de acercamiento con el claro intento de identificar nuestro rol. Nuestra presencia de personas ajenas a la institución les resultaba indefinida. Era fácil deducir su dificultad por asimilarnos a algunas de las figuras externas más habituales: estudiantes de residencia o 'practicantes', personal técnico del Consejo Provincial de Educación en tareas de apoyo, agentes de instituciones del barrio.

Escapábamos de los parámetros de clasificación de roles instituidos por la estructura jerarquizada de la escuela que especifica roles y tareas esperables, así como la medida de la familiaridad (Franzé Muraro, op. cit.),.

También alumnos y alumnas ejercieron su derecho a tener voz. Si bien desconocían los alcances precisos de nuestro estudio, algunos/as de ellos/as se esforzaban por constituirse en informantes calificados. Como no teníamos prevista la realización de entrevistas con chicos y chicas en los diversos contextos, la marcha del proceso determinó la realización de breves charlas que procuraban favorecer el flujo de la conversación, mediada por una escucha atenta. De todos modos no se logró avanzar en esa línea porque nuestros presupuestos teórico epistemológicos seguían siendo tributarios del paradigma de la socialización. En ese sentido, mi experiencia en el terreno puede trazar similitudes con el proceso que relata Diana Milstein (2008: 1-2) sobre algunos pasajes iniciales de su trabajo de campo con niños y niñas: "*Centré mi mirada en cómo ellos percibían el mundo social dominado por el sentir, decir y hacer de los adultos;*

estuve atenta a cómo contaban su propia historia usando sus propios modos; y trabajé junto a ellos las versiones que construyeron sobre (...). Escaso valor le concedí a esas interacciones con los niños, dado el lugar que yo les otorgaba como interlocutores en mi tarea. Mi preocupación consistía en observar las prácticas escolares en su dimensión política, lo que me orientaba -hoy diría de manera reduccionista- en dirección a aquello que hacían y decían los adultos. Me costaba percibir que en varias oportunidades, y a veces sin que me diera cuenta totalmente en el momento, los comentarios de los niños contaban situaciones y mostraban conocimientos relativos al tema que me interesaba".

De mis propios registros: fueron numerosas las oportunidades en que, ya sea durante alguna actividad en el aula o en el patio - durante las clases de educación física o en los recreos - un/a alumno/a aprovechara cualquier circunstancia que propiciara el acercamiento a algún miembro de la pareja investigadora - distribuida estratégicamente en distintas zonas -, para preguntar acerca del contenido de nuestras notas ojeando nuestro cuaderno de campo, y/o para iniciar conversaciones en torno a tópicos instalados por ellos/as mismos/as. Sólo sobre el final de las observaciones y las charlas informales tomamos debida conciencia del poder de agenciamiento de niños y niñas. Como ilustración de este 'descubrimiento', el hallazgo de un *Reglamento para el juego de fútbol en el establecimiento escolar*, elaborado en el año 1993 por alumnos varones del 7º grado del turno mañana, nos suscitó nuevas preguntas dando origen a la puesta en valor de los testimonios 'espontáneos'. Esto nos permitió reconstruir los motivos de la reelaboración no escrita del Reglamento de modo que permitiera un uso del patio para el juego del fútbol en forma equitativa entre varones y mujeres⁸.

Otro proyecto⁹ sobre la misma temática llevada adelante en un nuevo establecimiento de nivel primario, incluyó por primera vez para nuestro equipo la realización de grupos focales con alumnado de 7º grado. La potencia de la opción escogida tuvo que ver con nuestra oferta de espacios 'libres' de conversación informal en el que poder volcar sin sanciones de índole moral, sus experiencias sobre la sexualidad y las relaciones de género. Esta estrategia metodológica nos permitió confirmar, una vez más, cómo niñas y niños expresan su condición de género aprendido. En un grupo 'mixto' se revelaron asimetrías en el uso de la palabra y, en el silencio de las niñas pudimos leer tanto la desautorización de la que eran parte como la autocensura resultante. En el grupo de 'sólo niñas', en su animada conversación asomaron - provocando nuestra sorpresa - viejos clichés y estereotipos que caracterizan históricamente

las relaciones de género, en tópicos tales como menstruación, virginidad, amor romántico, varón como sujeto de deseo, etc¹⁰.

Recapitulando, en mi práctica profesional, desde hace aproximadamente diez años he asumido como preocupación central el estudio de las diferencias de géneros - en articulación con las diferencias de clase -. En su momento, esta inmersión en los marcos teórico-metodológicos derivados de los aportes feministas, colocaron al 'sistema sexo-género' como un constructo central para entender la construcción de subjetividades. Ello supuso una ampliación del espectro de *diferencias* sociales pero permaneció ciega a la posibilidad de asumir a los/as niños/as como ciudadanos epistemológicos por derecho propio. Hasta que ellos/as mismos/as hicieron visible su condición de sujetos activos. Esa inflexión en mi práctica investigativa, amplificada y enriquecida a partir del contacto con bibliografía específica, representa un aporte sustancial a la construcción de mi objeto de estudio centrado en las subjetividades infantiles *generificadas*.

Notas

¹Carmen Reybet (2003) "*Prácticas alternativas de maestros y maestras en el campo neuquino. 'Moviendo el lugar de la escuela y la comunidad'. Estudio de la narrativa de un colectivo docente. Neuquén: 1984-1994*". Tesis de Maestría. FLACSO Argentina.

²Traducción propia.

³En este apartado, destinado a resumir diversos aportes efectuados por distintas autoras sobre la temática infancia, he resuelto respetar las enunciaciones que dan cuenta de la diferencia sexual ('niño', 'niña', etc.) tal como aparecen referenciadas en los textos. Como podrá apreciarse, son numerosas las ocasiones en que 'la niña' o 'las niñas' aparecen englobadas/incluidas bajo el universal masculino.

⁴En este trabajo no abordo el aspecto *definición de la condición social del/a niño/a*, que es tema de otra investigación.

⁵Traducción propia.

⁶ Las Convenciones o Tratados son vinculantes, obligatorios para los estados signatarios, con mecanismo de control que dan lugar a penalidades para los que incumplen.

⁷Como Co-directora del Proyecto de Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo. "*Sexualidad y escuela primaria. Un estudio sobre prácticas discursivas desde la perspectiva de género*" (2000-2003)

⁸Ver en Adriana Hernández y Carmen Reybet (2006) "Apropiación del espacio escolar por parte de alumnos y alumnas en una escuela primaria

de la ciudad de Neuquén. Resignificación de la norma que regula el uso del patio durante el recreo". *Actas pedagógicas* N° 3. FCE, UNCo.

⁹A. Hernández y C. Reybet. "Sexualidad y `alianza familia-escuela`. *Mirada de género y prácticas discursivas en un estudio sobre instituciones, saberes y sujetos*"(2004-2006). FCE. UNCo.

¹⁰El análisis exhaustivo puede consultarse en A. Hernández y C. Reybet (2008). "Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares", en Morgade G y Alonso G. (comp..) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.

Bibliografía

1. ARENAS, G. (1996) *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Málaga, España, Centro de Publicaciones de la Universidad de Málaga. [[Links](#)]

2. COHN, C. (2005) *Antropología da criança*. Río de Janeiro, Brasil, Jorge Zahar Editor. [[Links](#)]

3. COLANGELO, A. (2005) "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje". Publicación on-line: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf [[Links](#)]

4. FERREIRA, M. (2002) "Os estranhos sabores de perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim da Infancia" en Caria, T. (comp.) *Experiencia etnográfica em Ciências Sociais*. Lisboa, Portugal, Edições Afrontamento. [[Links](#)]

5. FRANZÉ MURARO, M. A. (2002) *Lo que sabia no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid, España. Publiequipo. [[Links](#)]

6. GRUGEON; E. (1995) "Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo" en WOODS, P. Y HAMMERSLEY (comps.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, España, Paidós. [[Links](#)]

7. MILSTEIN, D (2006) "Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños" en *Revista Ava* N° 10. Programa de Postgrado en Antropología Social, Posadas, UNAM. [[Links](#)]

8. MILSTEIN, D (2008) "Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas" en *Revista Sociedade e Cultura*, Goiania, Brasil, Facultad de Ciencias Sociais, Universidade Federal de Goias. [[Links](#)]

9. POVEDA D. Y B. MARTÍN. (2003) "Marcos de participación y género. Las conversaciones narrativas de los niños y las niñas gitanas", *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*. Vol. 4, N° 2. Universidad de La Rioja, España. [[Links](#)]

**Cruce Ruta 5 y 7
(6700) - Luján - Buenos Aires
República Argentina
Tel.: (+54 2323) 42-0380 Int. 360
Fax: (+54 2323) 42-5795**

e-Mail

aljaba@mail.unlu.edu.ar