

# Intersecciones identitarias: El taller como espacio de construcción, recreación y aprendizaje mutuo



Gaurav Bhalla y Elin Fajardo

## Resumen

Nuestra investigación consiste en explorar la compleja construcción de identidades en un taller semanal de expresión creativa que tiene lugar en el Centro de Acción Familiar (CAF) de Bajo Flores, un barrio porteño con mucha población proveniente tanto del norte argentino como de Bolivia y con una visible marginación social. En este trabajo exponemos nuestro proceso y cómo nuestra presencia continua repercute en nuestras formas de pensar las prácticas educativas como talleristas y estudiantes de Antropología a favor de la educación intercultural.

El análisis en base a dibujos, escritos y grabaciones audiovisuales nos permite ver el accionar de los niños y las niñas como sujetos activos co-constructores de su realidad. Proponemos que, en dicho proceso, se formulan y reformulan discursos en pos de una revalorización de la propia experiencia.

## Palabras clave:

*construcción identitaria,  
experiencias formativas,  
prácticas territoriales,  
herramientas metodológicas.*

## Introducción

La nuestra es una época caracterizada por un acelerado proceso de reinterpretación de las relaciones sociales. Se reevalúan a diario los lazos entre las instituciones y los individuos y esto nos permite posicionarnos como agentes de cambio frente a modelos tradicionales de existencia opresivos. Entonces, en este contexto, ¿cuál ha de ser nuestro rol como investigadores participantes en los espacios de formación para niños?

Mientras el interrogante permanece abierto, exploramos en este trabajo algunas respuestas posibles. Creemos que la metodología de nuestro trabajo ha de ser flexible para tomar en cuenta las nuevas condiciones materiales y las formas de organización social ya existentes. Consideramos necesario utilizar los dispositivos tecnológicos emergentes para experimentar con los nuevos sujetos. Hemos de incorporar la voz de quienes han sido marginados por el modo de producción imperante y frecuentemente olvidados en la investigación social como, por ejemplo, los niños.

Siguiendo esa línea, nos proponemos en este trabajo reflexionar sobre el uso de ciertas herramientas metodológicas y la expresión de los niños en un Centro de Acción Familiar (CAF) del barrio Bajo Flores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por medio de métodos que apuntan a visibilizar la diversidad y promover la escucha de

más voces, abordaremos problemáticas en torno a la *niñez* enfocándonos en ir más allá de la supuesta homogeneidad que la niñez puede inspirar en el imaginario social.

Los CAF son instituciones sociocomunitarias que promueven el alcance del Estado en barrios donde existe una vulneración de los derechos a la información y al acceso a los servicios públicos. Allí, hay una confluencia de respuestas para distintas necesidades que han sido problematizadas por el Gobierno de la Ciudad durante los últimos cincuenta y siete años. Éstos incluyen desde servicios para la promoción de la salud y la educación hasta talleres artísticos. La sede donde desarrollamos nuestras actividades se ubica cerca de las Avenidas Cobo y Curapaligüe, y según la descripción de los servicios del CAF que ofrece la página de la ciudad, la institución abre sus puertas a toda la población vecina.

Participamos de las actividades del CAF en conjunto con la propuesta educativa de un taller que opera por medio del trabajo voluntario de estudiantes universitarios. El mismo continúa desde hace varios años dentro del programa de Extensión de la Universidad de Buenos Aires y es dirigido por Liliana Pégolo, doctora en Letras Clásicas. Forman parte del equipo original sus alumnos de la misma carrera, quienes buscaban llevar sus conocimientos a un ejercicio orientado a su futura profesión como docentes de lengua y literatura. El taller se integra con aproximadamente treinta niños de seis a doce años provenientes del barrio. Muchos son hermanos, y algunos concurren a las mismas instituciones educativas. En el CAF, los niños con quienes trabajamos realizan actividades tales como deporte y computación bajo la coordinación de profesionales de disciplinas como educación física y recreación.

En el taller de “expresión creativa” de Liliana, se pretende generar prácticas de lectura y escritura por medio de una reflexión identitaria situada. Este taller se realiza principalmente los jueves a la tarde y los viernes a la mañana, con dos grupos diferentes de diez a quince niños, pero también incluye actividades como apoyo escolar que se da los jueves y los sábados a la mañana, y además ocasionales visitas a sitios como museos. Nuestra participación<sup>1</sup> sostenida ha consistido en la colaboración durante los encuentros de los viernes de diez a doce horas. Tanto los niños como nosotros comenzamos a llegar cerca de las nueve o nueve y treinta horas para el desayuno que brinda el CAF. Luego, realizamos las actividades propuestas usualmente por los talleristas estudiantes. Es importante comentar que no existe una jerarquización marcada dentro de nuestro grupo y se buscan incorporar propuestas diversas. Después de las doce horas, los niños almuerzan. Nosotros solemos acompañarlos en el comedor, muchas veces comiendo con ellos. Luego, cerca de las doce y treinta horas los niños se retiran para ir a sus respectivos colegios (ubicados usualmente a un viaje de colectivo desde la sede), y nosotros nos dirigimos a la facultad, conversando sobre lo transcurrido en el día y pensando la propuesta para la semana siguiente.

Esta experiencia nos resulta valiosa para un acercamiento como observadores y participantes, como estudiantes, investigadores y también como talleristas en proceso continuo de formación y de actualización de nuestras habilidades. En este trabajo buscamos compartir las reflexiones antropológicas y metodológicas sobre nuestras experiencias de campo en este taller. Esperamos que éstas sirvan para seguir indagando con respecto al quehacer de los investigadores y a nuestro compromiso socioeducativo.

## La niñez

Sostenemos que la formación en Antropología nos ha aportado una variedad de herramientas teórico metodológicas para pensar la producción y reproducción cultural desde

1. Gaurav se incorporó a fines de 2014 por medio de un seminario de grado y Elin a principios de 2017. En estos años, han trabajado en este equipo más de 20 estudiantes de la universidad provenientes de diversas carreras (Letras, Antropología, Comunicación, Historia, Medicina, etc.) dejando cada uno su aporte.

una perspectiva histórica y etnográfica, y que nos inclina hacia una preferencia por la desnaturalización del sentido común a partir del análisis crítico sobre los problemas que atañen a la niñez.

Antes de los años 1980, década en la que se conformó el campo de estudios de la Antropología y Educación en Argentina, las investigaciones socioculturales con respecto a la niñez habían sido relativamente fragmentarias y escasas en nuestro país, quedando relegadas a la marginalidad. Creemos que, en el presente, es necesario poner énfasis en temas de investigación como la diversidad y la desigualdad social para una mayor comprensión de la niñez y a los espacios socioeducativos como posibles lugares de resistencia contrahegemónica.

No consideramos que los niños sean meros receptores de conocimientos. Pensamos apropiado el concepto de “experiencia formativa” que emplea la doctora Elena Achilli en el ámbito de la Antropología y Educación para referirse a las experiencias cotidianas que los niños vivencian dentro los espacios que frecuentan (como la familia y la escuela), cuyas apropiaciones son condicionadas por las interacciones que se dan dentro de los mismos. La autora considera al niño como un “sujeto activo y constructor” (1996: 26) aunque su agencia sea limitada por las estructuras institucionales. De acuerdo con esto, creemos que los niños actúan conscientemente y que crean y recrean discursos, reflejando así el proceso de construcción como personas situadas socio históricamente. En el sentido común occidental moderno se había difundido la idea de que los niños eran pasivos –junto con que eran vulnerables y dependientes (Szulc, 2006)–. Este concepto ahistórico nos ha sido legado desde el siglo XVIII por medio de instituciones como las educativas y los discursos dominantes. Pensamos que las *niñeces* son múltiples y se interjuegan dentro de las situaciones particulares de la historia sociopolítica. Las personas aprehendemos los esquemas culturales en la construcción identitaria. Éste es un proceso activo que no repite necesariamente el sentido común, sino que involucra la formulación y la reformulación a partir de la interacción (Borton *et al.*, 2011).

Si indagamos más a fondo podemos ver que existen más experiencias y visiones sobre la niñez. Por este motivo nos interesa rescatar en nuestra investigación la voz y las producciones visuales de los niños con quienes entramos en contacto en el CAF. Así, exploramos de qué manera sus experiencias se expresan en sus propios discursos, y cómo la continua interacción modifica nuestras formas de abordar las prácticas formativas como talleristas e investigadores sociales. Actualmente se está llevando a cabo un proceso para elaborar un libro recolectando las experiencias de nuestro taller, a semejanza del libro que fuera generado en un momento anterior, *Los chicos del Bajo Flores cuentan historias* (Pégolo y Ramírez Gelbes, 2014), el cual exploró la producción de la expresión escrita de adolescentes del mismo barrio del Bajo Flores, pero en ese caso, dentro del marco de un proyecto llevado a cabo en una institución distinta: la Cooperativa de Producción y Aprendizaje (CooPA).

## Hacia un taller intercultural

Nuestra inserción en los proyectos del CAF del barrio Rivadavia 1 (Bajo Flores) coarticula el compromiso entre la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la sociedad más amplia por medio de programas y espacios de extensión como UBANEX y el Centro de innovación y desarrollo para la acción comunitaria (CIDAC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Dado que consideramos al CAF como un nexo entre la familia y el entorno extrafamiliar, nuestro rol dentro de dicho espacio adopta comportamientos de ambos espacios.

Por este motivo, hemos tenido la necesidad de alcanzar una mejor comprensión de los contextos sociales en los cuales los niños están insertos para hacer un aporte a la institución mediante un trabajo cualitativo sobre la vivencia de los niños. Esto implica conocer las dinámicas del barrio, el cual está habitado por población procedente de migración boliviana y del norte argentino. Intentamos realizar diferentes actividades para poner en juego la identidad y así generar experiencias significativas y formativas en las cuales valorizar la diversidad humana y las historias familiares.

Cuando accedimos al taller por primera vez, notamos que el mismo estaba fuertemente orientado a la enseñanza y práctica de lectura y escritura. Sin embargo, como el espacio está abierto a diversas ideas y el equipo adulto estuvo dispuesto a incluir la perspectiva desde otras áreas, los estudiantes de Antropología propusimos no privilegiar siempre la escritura para dar mayor importancia a las prácticas orales espontáneas y a la escucha (que ya se realizaban en el taller, pero de manera complementaria) por medio de actividades orientadas a la reflexión oral en grupo, a entrevistas, cuentos y filmaciones.

Además de presentarnos como estudiantes nos dimos a conocer como migrantes. Elin, la autora de la presente ponencia nació en Noruega y pasó gran parte de su vida en Chile antes de radicarse en Argentina. Gaurav, el autor, es descendiente indio y realizó su educación en India y en Estados Unidos. Nuestra condición de migrantes y de hijos de migrantes nos acercó a los niños del CAF, quienes se interesaron por conocer más sobre nuestras trayectorias y sobre los demás países. El diálogo que se generó en base a nuestras diferentes proveniencias nos permitió, a su vez, conocerlos mejor a ellos. Por otro lado, debido a esto y otros motivos –como la diferencia etaria– hay una infinidad de experiencias que son parte de la cotidianidad de los niños, pero no de la nuestra. Desconocemos gran parte del barrio, y no compartimos las modas musicales, ni el afecto por las murgas o la importancia que dan a los equipos locales de fútbol.<sup>2</sup>

2. Los autores recuerdan que una de las primeras preguntas que los niños les hicieron al conocerlos era “¿De qué cuadro sos?”

Todo esto es parte de lo que hace que nuestra experiencia sea intercultural, entendiendo la interculturalidad como un proceso activo de interacción entre diferentes actores que se encuentran en condiciones sociales y culturales desiguales, fomentando el diálogo, la integración y la convivencia entre los distintos grupos de identidad. De este modo, puede decirse que esta concepción enfatiza más la convivencia dialógica entre diferencias que la perspectiva multiculturalista más difundida en la década de 1990 (Dietz y Mateos, 2011). La interculturalidad se construye en base a las nociones históricas de etnicidad y cultura, no tomándolas como categorías a priori ni ignorando el pasado de dominación colonial. Es por ello, como dice Maria Laura Diez (2004), que no se puede sostener que entre las culturas exista un diálogo siempre armónico. Evitamos así la ahistoricidad que puede enfatizar esencialismos inverosímiles e incluso operar por medio de la educación formal para hacer a uno creer que es responsable por su propia posición social (Levinson y Holland, 1996).

Dentro de este marco, no hemos de dejar de reflexionar sobre nuestro propósito –el *para qué* de nuestra acción (Alonso y Díaz, 2004)– con la finalidad de asegurarnos de que el mismo sea adecuado para el contexto y tome en cuenta la situación presente.

El CAF cuenta con una población de migración boliviana y del norte de Argentina, dos regiones en la periferia económica marcadas por la presencia indígena y mestiza. La estigmatización asociada con esta realidad complica a veces la asimilación de estrategias de intercambio. En el caso de los niños que asisten al CAF, escuchamos de la discriminación que sufren algunos en el colegio por parte de sus compañeros, la autopercepción resultante y el reconocimiento del barrio como un espacio “peligroso”. A causa de eso, buscamos ampliar su perspectiva y revalorizar su experiencia local.

## Problemáticas en torno a la identidad nacional

Un viernes, algunos de nuestros compañeros que se habían incorporado el año anterior hicieron una ronda con los chicos para presentarse. Cuando llegó el turno para que hablara Fernanda, una chica de doce años que nació en Paraguay y tiene familia boliviana, ella no quiso emitir palabra alguna. En esta instancia, sus demás compañeros la presionaron para que dijese al menos su nombre y edad. Al rato, cuando la ronda terminó y nos sentamos a almorzar, Fernanda estuvo mirando para abajo y no comió. Elin, presente ese día, le preguntó si le pasaba algo, pero ella no dio ninguna respuesta verbal y continuó sin comer. Fernanda muestra un nivel de comprensión lectora más básica de lo esperado para su edad por las instituciones formales. En otra ocasión, se rehusó a leer una historia que ella misma había escrito junto con su prima. Por como ella había presentado la hoja escrita a Elin (con quien Fernanda ha generado mayor confianza), parecía que quería compartirla. Al final, motivada por el apoyo del grupo, la leyó lentamente y en tono muy bajito, pero sin mayores problemas frente a sus compañeras del taller. Creemos que es posible que esta resistencia de Fernanda a ser oída tenga su origen en la estigmatización que ha sufrido en diferentes ámbitos debido a su posición social y al lugar que ocupa en su familia.

Según nos ha contado, no suele hablar mucho en el hogar debido a que sus padres se comunican entre sí en quechua –lengua que ella dice no manejar–, y debido también a que su familia ha vivido situaciones de violencia y desintegración que la han dejado muy desamparada. Nos cuenta Fernanda que a veces la molestan en el colegio. Creemos que esto inhibe la acción comunicativa por parte de ella.

La historia de Fernanda es un ejemplo de varias situaciones que hemos observado y que se han conocido en nuestro campo. No nos ha de sorprender que las personas con una trayectoria nacional diferente a la dominante sean marcadas como “otros” (Rockwell, 2001) y excluidas por medio de un sistema educativo cómplice del proyecto nacional (Levinson y Holland, 1996). Un día, Fernanda nos comentó acerca de una canción que había aprendido en la escuela durante un acto escolar para el Día de la Diversidad. Cantó una pequeña parte que recordaba: la letra aludía a la Pachamama, pero incluía también la frase “somos todos hijos de Argentina”.

Las investigaciones que giran en torno a la educación dan cuenta de que en la escuela suceden diversas situaciones que ponen de manifiesto la organización política y social más amplia, como la competencia y el nacionalismo. Es por ello que se torna una tarea compleja y necesaria descotidianizar lo que pasa en estos ámbitos. Con la consolidación del Estado Nación en Argentina, se estableció el derecho constitucional a la educación. Garantizarlo pasó a ser una responsabilidad del Estado. El objetivo principal de esta iniciativa fue homogeneizar y “civilizar” a la población –constituida por una variedad de grupos, entre ellos migrantes, criollos e indígenas– bajo una *nación* (Novaro, 2016).

Los materiales escolares forman parte de este proceso y para incorporar una mirada diacrónica e histórica, hace falta tomar en cuenta también a las trayectorias formativas de quienes ahora ejercen la docencia. Por ejemplo, el manual de *Educación Cívica 3* de Alfredo Drago, utilizado en las escuelas públicas durante la década 1990, enseñaba aún en su séptima edición que, “La población argentina está compuesta en forma predominante por personas de *raza blanca*, en un 99% del total” (1996:18). Por su parte, en los cuatro volúmenes de educación e instrucción cívica escritos por este mismo autor, hay un solo apartado muy breve (y muy sesgado) de dos páginas titulado “Nuestros Aborígenes”. La edición a la que hemos tenido acceso –publicada en 1996– enseña que “La situación de nuestros aborígenes hace suponer que están totalmente desamparados y condenados a extinción a fecha fija” (1996:21). Comunica también la obligación constitucional de “promover su conversión al catolicismo” para promover su

asimilación a la “civilización”, basándose en un artículo que ya había perdido vigencia con la reforma constitucional de 1994. El apartado está acompañado por una sola foto, la de un niño de tres, cuatro años, de piel morena, vestido con ropa demasiado grande para su tamaño, lo cual les atribuye un aspecto indigente y vulnerable a los indígenas.

En nuestro taller, notamos la resistencia por parte de los niños a ser identificados con rasgos indígenas en ciertas ocasiones cuando, por ejemplo, mostramos un cortometraje subtítuloado con niñas y mujeres hablando en lenguas andinas. Los niños apartaron su atención de la pantalla como pocas veces hacen. Algunos exclamaron ‘¡No entiendo esto!’ en un tono que consideramos despectivo. Sin embargo, una de las niñas mayores se contrapuso a ellos, expresando que, ‘Hay que respetar’. Creemos que el primer comentario es una estrategia discursiva de distanciamiento social frente a identidades no deseadas ya que no pasó lo mismo cuando mostramos películas en hindi, árabe, francés e inglés, también subtítuloadas y con temáticas similares. Consideramos que los niños son “activos en la construcción y determinación de su vida social, la de quienes los rodean y la de las sociedades en las que viven” (Szulc, 2006: 38) por la asimilación y el rechazo frente a distintos elementos culturales.

## Nuestra participación en el taller

Tomando en cuenta todo lo anterior, nuestro papel en el grupo como talleristas e investigadores está influido por nuestra edad, por nuestras experiencias y por nuestras convicciones. Nos resulta interesante considerar la investigación de Ana Carolina Hecht (2007a) con respecto al uso del *taller* como medio de investigación acción: como espacio metodológico para la observación etnográfica pero también como espacio de reflexión e iniciativa para el cambio social. En el caso del taller que describe esta autora, la finalidad es la promoción del uso de lengua *qomlataq* en la comunidad Daviaxaiqui de Derqui (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Su experiencia destaca la relación entre los investigadores y la comunidad con la cual trabajan, promoviendo los intereses ya existentes en el ámbito social a través de respuestas concretas que coarticulan la teoría con la práctica y los intereses académicos con los del grupo local.

Es destacable que el espacio del taller es un espacio formativo tanto para nosotros, los universitarios, investigadores, talleristas, como para los niños que concurren al taller por las actividades que proponemos, orientadas al uso oral y escrito del lenguaje. Tanto para nosotros como para ellos, ha sido un espacio de concurrencia voluntaria. Si bien valorizamos este carácter no obligatorio de nuestra coparticipación, creemos que el trabajo territorial y de prácticas educativas debería ser una parte integral del plan de estudios de nuestra disciplina. Si bien la incorporación de los estudiantes universitarios en proyectos con base territorial no es obligatoria, sí existen cátedras que privilegian la posibilidad de esta integración entre la investigación, la transmisión de saberes, y su impacto en la sociedad. Esto ayuda a cerrar la brecha entre las actividades académicas y el mundo más allá de las paredes de nuestras instituciones universitarias. De este modo, la inserción de los estudiantes en este grupo se debe al contacto con el mismo durante exposiciones de sus actividades en distintas materias y seminarios de grado (como en el titulado “Universidad- Sociedad” bajo la dirección de Mirtha Lischetti, la coordinadora académica del CIDAC) y también mediante el diálogo con otros estudiantes.

Deseamos poner en relieve además que nuestro propio compromiso en esta investigación no implica simplemente dedicar tiempo suficiente al relevamiento de información *in situ*, sino que incluye también una responsabilidad pedagógica como talleristas orientados a facilitar experiencias de aprendizaje dentro de un contexto donde la homogeneidad se cuestiona. Esto ocurre dentro de un espacio de práctica territorial

que debemos sostener en el tiempo como espacio de resistencia. La reflexión sobre la conjugación de los diferentes papeles que ocupamos no nos permite olvidar que somos personas “educadas” con las “huellas grabadas” de una maquinaria educativa hegemónica (Levinson y Holland, 1996), y sostenemos que reconocer esta contradicción nos facilita dar una respuesta situada.

Durante todo proceso de trabajo de campo, contrastamos las nociones previas que tenemos con respecto a fenómenos como el dispositivo escolar y las trayectorias familiares de migración. Reflexionamos constantemente sobre la influencia que estas han tenido en los niños. Por ejemplo, lo que nos habían contado anteriormente otros integrantes de nuestro equipo (presentes en el sitio desde antes y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras al igual que nosotros), nos había llevado a creer que la discriminación en base a características norteñas, bolivianas e indígenas iba a ser más visible en el sitio, pero no la observamos inmediatamente. Fue necesario una presencia continua en el campo para poder darnos cuenta de cómo esta violencia se revelaba solo en ciertos contextos, entre ciertos participantes, y para conocer en qué situaciones se podía hablar de eso (o si los chicos querían o no hablarlo). También fue interesante para nosotros observar cómo algunos de los chicos reproducían esa discriminación xenofóbica y racial. La mayor cantidad de comentarios despectivos que hemos escuchado han provenido de tres hermanos. Por este motivo, creemos que el entorno familiar y la unidad doméstica son muy importantes como espacios de socialización del material simbólico (Schlemenson, 2001), el cual incluye la base de los prejuicios y modelos de interpretación de las relaciones sociales.

Por otro lado, también pensábamos que los niños iban a tener un manejo más fluido de quechua o de aymara, pero en nuestras experiencias, muy pocos de ellos tienen un conocimiento profundo de estas lenguas. Y en los casos en que sí lo tienen, esto ha sido más una competencia receptiva y parcial que una producción activa (*cf.* Dorian, 1982). En otras palabras, pueden reproducir o comprender algunas pocas frases imperativas, pero no hemos escuchado la construcción de oraciones completas en estos idiomas. Uno de nuestros compañeros en el taller, Gabriel, intentó algunas veces comprobar la comprensión de quechua por parte de algunos de los chicos por medio de preguntas en esta lengua, pero debido a la diversidad dialectal interna, ha sido también difícil llegar a una evaluación adecuada sobre cuánto conocen de estos idiomas.

## Métodos de investigación y modalidades de trabajo

En el taller semanal de “Expresión Creativa” utilizamos dinámicas distintas que incluyen la modalidad de entrevistas pautadas (con grabación), instancias informales de preguntas y respuestas, y también charlas que se dan espontáneamente. Por medio de estas actividades, buscamos una retroalimentación entre las problemáticas sociales y lo que transcurre en el taller. Dado que todos concurrimos voluntariamente, los tipos de actividad que se llevan a cabo han de ser flexibles para contemplar la asistencia continua o discontinua de los participantes (tanto adultos como niños), y tomar en cuenta las diversas edades, así como la dinámica del año académico. A veces, es importante posponer una actividad por falta de concurrencia de los niños debido a actividades escolares o la lluvia, o cuando una actividad toma más tiempo de lo esperado y debe continuar la semana siguiente, pero con participantes no presentes en la semana anterior.

La dinámica grupal del espacio ha permitido la creación de una carpeta online donde se suben fotos, videos y otros documentos, y también de un registro no escrito entre los participantes (adultos y niños) del taller en forma de recuerdos evocados. Ambas

“memorias” (tales como anécdotas, charlas, chistes, reuniones con el equipo, documentos audiovisuales y escritos) nos han servido para el análisis en este trabajo.

La antropóloga Elsie Rockwell (1987) nos comenta que, en la elaboración etnográfica, es necesario ejercer siempre la reflexión en torno a decisiones metodológicas ya que no hay métodos preestablecidos concretos. La metodología no es una norma que se aplique “técnicamente”, explica la autora, sino que la modalidad depende del objeto de estudio que se construye. La misma se establece en la “interacción que se busca con la realidad” (1987:4).

Flavia Pires (2007) explora múltiples métodos para registrar la interacción con y entre los niños en su trabajo en Paraíba, Brasil. Éstos incluyen la redacción, el dibujo, la fotografía y la filmación, recursos que privilegiamos también en nuestro trabajo. Por su parte, la autora prefirió que los niños no la viesan como adulta para asimilarla como una niña más en sus juegos. Esto resultó problemático en ciertas ocasiones ya que los otros adultos esperaban de ella un comportamiento de adulto responsable<sup>3</sup> que ella no deseaba expresar. La autora comenta también sobre la importancia de establecer vínculos auténticos y recíprocos con la comunidad general. Entre otras cuestiones, destaca la necesidad de establecer una *moneda de cambio* con los niños para permitir la investigación continua –en otras palabras, ofrecer algo que mantenga el interés de los niños para que sigan deseando participar en la investigación–. En el caso de su trabajo, esto fue el sofá cama de su casa donde les gustaba saltar, permitiéndole usar su casa como espacio de observación y diálogo. Flavia Pires concluye que no es necesario desarrollar métodos diferentes para trabajar con niños, pero sí es importante –como en cualquier otro contexto– adaptar los métodos para la población con la que uno realiza el trabajo de campo y las necesidades de la investigación.

3. Si el niño es definido por la falta de ciertas características como explica Andrea Szulc (2006), entonces aquí vemos al adulto definido por la demostración de ciertas características en el trabajo de Flavia Pires (2007).

Entonces, ¿qué tipo de relaciones hemos de construir nosotros? Ciertamente, si nos permitimos separarnos totalmente de nuestro rol esperado de adultos responsables, incurrimos en una falta de cuidado a los niños, porque puede haber accidentes relacionados a las peleas o al uso desmedido de la fuerza. Eso significaría también desaprovechar este espacio orientado al desarrollo de habilidades artísticas, en el que podemos acompañarlos. Por otro lado, si podemos admitirnos momentos de desjerarquización de la relación niños-adultos por medio de nuestra inclusión en sus juegos. Creemos que nuestras *monedas de cambio* incluyen algunos elementos tangibles como los disfraces, elementos de cotillón, y el acceso a grabadoras, filmadoras, notebooks y películas, pero también la relación recíproca y auténtica de complicidad y de mutuo aprendizaje que construimos ahí.

## La escritura homogeneizante y la diversidad oral

En las actividades que realizamos con los niños, frecuentemente aparecen de forma espontánea temas que tienen que ver con sus experiencias en el norte argentino o en Bolivia. A veces lo que se manifiesta es una añoranza consciente, otras veces se contextualizan los discursos dentro de situaciones que nos permiten a nosotros redirigir las actividades hacia una experiencia de aprendizaje y representación.

Uno de los participantes del taller es Daniel, un chico de once años quien nació en Bolivia a diferencia de muchos otros chicos en el taller quienes son hijos de migrantes pero nacidos en Buenos Aires. Este hecho ha llevado a situaciones en las que Daniel ha sido discriminado por niños del propio taller. Le gusta dibujar, y en una oportunidad le acercamos una pantalla táctil. Pintó una llama de carga en el desierto. Debido a que siempre intentamos que los niños en el taller incorporen el texto escrito en sus





se dan dentro del español como mediante el desplazamiento del tuteo por el voseo en el habla de los chicos. Esto demuestra el ejercicio de las ideologías lingüísticas que otorgan prestigio a ciertas voces y variedades (Dorian, 2000).

El año pasado, la directora del CAF donde realizamos nuestras actividades acentuó más que en otros años que deberíamos corregir las faltas ortográficas, ya que habíamos estado poniendo muy poco énfasis en esto con la pretensión de promover la producción sin miedo al error. Creemos que una preocupación exagerada por la corrección (como suele ocurrir en otros ámbitos donde los niños concurren) puede hacer más lento este proceso. En las escuelas, se observan usualmente pautas más formales de aprendizaje, como en el caso de la ortografía. Las aulas muy llenas hacen más difícil trabajar con particularidades y se recurre a la homogeneización prescriptiva. De esta manera, consideramos que se pierde la riqueza que se pueda generar en el intercambio y las singularidades de cada individuo. Esto es importante sobre todo cuando se refiere al trabajo con niños, un grupo poco tomado en cuenta a la hora de intercambiar saberes. El miedo de Daniel frente a la equivocación en la escritura de una frase quechua da cuenta de la asimilación de una ideología proveniente de una corrección ortográfica y léxica. Esto es producto de una concepción elitista de la escritura, alejada del uso popular y normalizada por reglas académicas consideradas cultas (Rockwell, 1996).

Aun así, ciertas actividades que realizamos en el Centro nos ayudan a entrar en contacto más plenamente con problemáticas ortográficas. A veces, los niños producen textos cuyas faltas de puntuación o deletreo complican el entendimiento. En estos casos, sugerimos ediciones, acompañando a los chicos en el proceso de redacción y revisión. En otros momentos, permitimos estas faltas e impulsamos a los chicos a seguir produciendo y a realizar proyectos a partir de lo escrito como pequeños cortos o dibujos en forma de historieta. Otro problema ortográfico aparece cuando se trata de vocablos que no tienen una sola ortografía estandarizada y/o no aparecen en los diccionarios.

## ¿Qué preguntan los niños?

Parte de nuestro papel en el CAF incluye formar a los chicos en técnicas provenientes de nuestras disciplinas. Durante los últimos años estuvimos acercando grabadoras y una filmadora para realizar entrevistas: interacciones de preguntas y respuestas dirigidas al aprendizaje sobre la experiencia de otra persona. Ahora, los entrevistadores suelen ser los niños. A veces nos entrevistan a nosotros, a veces se entrevistan entre ellos y a veces eligen a terceros. Formulan generalmente preguntas relacionadas al ámbito familiar y escolar. Preguntan a sus compañeros cuántos alumnos son en su curso, si los profesores de los otros colegios son buenos o malos, y cuál es su materia favorita. Si bien la entrevista es una interesante herramienta etnográfica, creemos que enseñar este género comunicativo tiene fines pedagógicos también, predisponiendo a las personas para futuras instancias como entrevistas laborales y coloquios de distintos tipos.

En una ocasión, entrevistamos a Raúl, el señor que cuida la puerta de entrada del CAF. Él saluda a las personas cuando entran, pero no lo hemos visto interactuar con los niños durante el día. Debido a que los pequeños ya están acostumbrados a nosotros, quienes somos en gran parte migrantes, se interesan por la proveniencia de las personas. También formularon para Raúl preguntas sobre de dónde venía y lo interrogaron sobre su niñez. Revelaron mucho más, quizás de lo que pensaron. Mientras grababa una de las niñas, su hermana le hizo las preguntas a Raúl, leyendo de una hoja en la que las había escrito previamente. Fueron diez preguntas en cuatro minutos, interrumpidas en la grabación por un control de si el dispositivo registraba lo hablado. Preguntas muy sencillas como: “¿cuántos hermanos tenés?” o “¿dónde viviste cuando eras chiquito?”,

llevaron a respuestas extendidas por medio de las cuales aprendimos que Raúl es de un pueblo muy pequeño y rural de Formosa donde se realiza la siembra y el cuidado de animales. Creemos que este tipo de experiencias son valiosas en la construcción identitaria propia ya que hace reflexionar a uno sobre las particularidades materiales de su propia vida. Los niños se han ido animando cada vez más no solo a incorporar el uso de dispositivos tecnológicos para trabajar de esta manera sino también a generar preguntas sobre cómo viven personas en otros lugares del planeta.

A partir de estas experiencias generamos interrogantes en el sitio para guiar la reflexión y encontramos también preguntas poco esperadas que provienen de ellos que nos hacen pensar a nosotros. Otro uso tecnológico para mostrar realidades distintas es la proyección de películas con personajes variados. Mostramos, por ejemplo, *El Pibe* (1921) dirigida y protagonizada por Charles Chaplin. La misma es muda y la aparición de carteles hizo necesario la lectura.

El éxito que tuvo esta película en inspirar comentarios nos abrió la cabeza. Si el grupo estaba predispuesto a leer subtítulos, entonces teníamos la posibilidad también de mostrar películas en otras lenguas. Proyectamos, por ejemplo, *La Bicicleta verde* (2012, Haifaa al-Mansour) de Arabia Saudita. Lejos de tener una libertad extraordinaria o super poderes como los protagonistas usuales del género infantil, la protagonista de esta película es una niña llamada Wadjda que usa hiyab y no debe hacer ciertas cosas como andar en bicicleta que sí puede hacer su amigo varón. Ella se esfuerza por vender pulseras que hace y por ganar una competencia escolar de recitación del Corán para lograr juntar dinero y comprarse la bicicleta que había visto en un negocio.

Esta narrativa generó por parte de los chicos el interrogante de si Wadjda era “pobre” o no. Por un lado, la vieron muy preocupada por juntar dinero, pero por otro, vive en una casa que parece tener muchas comodidades. Esta ocasión nos permitió también poder hablar con los niños acerca de por qué creían que Wadjda no debería andar en bicicleta. Algunos de los más pequeños sugirieron que era para que no se lastime cayéndose del vehículo (demostrando una idea que ya tienen acerca de la supuesta fragilidad femenina). Luego pudimos hablar con los chicos un poco más grandes sobre la importancia del himen en la cultura de esa región.

A través de estas actividades se entablan charlas con respecto a diferentes temas, aportando una nueva apreciación por la diversidad. Salen a la luz discusiones sobre los orígenes nacionales de los padres de cada uno, que anteriormente no habíamos escuchado en la cotidianidad, así como temas relacionados a la violencia en la casa y al machismo. En una ocasión, una de las niñas de doce años, Marta, trajo a la mesa un ensayo argumentando por qué las chicas sí deberían jugar al fútbol. Se basó en argumentos como la diversión y la salud corporal. Estos planteamientos acerca de la representación de hombres y mujeres (como el uso de la palabra “chicxs” y vestimenta diferenciada) se mantuvieron durante semanas. Participaron tanto los más grandes como los chiquitos. De este modo intentamos dar importancia y espacio a los temas que traen los chicos.

## Imaginarios del entorno social

Luego de escuchar reiteradamente sobre sus visitas semanales a la Iglesia, nos interesamos por la interpretación de imágenes religiosas por parte de los chicos. Mariana García Palacios y José Antonio Castorina (2014) cuentan sobre la utilidad del método clínico crítico usado junto con otros métodos de etnografía más contextual. Esta combinación considera a los individuos y también su entorno social y ayuda a descubrir y explorar la producción de significados sociales a través de la entrevista con niños y la

presentación de contra argumentos por parte de investigadores adultos. Este método busca la justificación y la manera de ver el mundo propio del entrevistado. Acompañado por la observación participante, esto facilita la indagación sobre procesos internos y sociales de los sujetos, fomentando una epistemología que no separa ni el individuo de su entorno social ni el entorno social del individuo.

Un día, Gaurav se sentó con tres de los más pequeños (de aproximadamente seis a nueve años) quienes ya estaban con el papel y los colores, y les propuso hacer un dibujo del diablo. Realizó preguntas para indagar sobre cómo se lo imaginaban. Uno dijo que tiene que ser rojo, y que el diablo tiene que agarrar el “bastón... porque si no se va a caer”.



- Gaurav: ¿Cuántas manos tiene?
- F: Diez (ríe).
- G: ¿Puede agarrar el tridente con la cola?
- F: La cola termina filoso, como una punta.
- G: ¿Qué tan larga la cola?
- F: No importa si es larga.
- G: ¿Hasta dónde? ¿Hasta sus hombros?
- R: Sí.
- G: ¿Y cómo sabes eso?
- J: Ella no ve al diablo, así que no sabe.
- R: Y vos tampoco lo viste.
- G: ¿Y cómo lo saben entonces?

Se produjo un silencio y luego continuaron con la descripción de las características del diablo:

– J: Sus piernas son musculosas y tiene cuadraditos en la panza...

Después, nos dirigimos a otra mesa en donde había tres chicos dibujando en base a personajes de un libro. Les mostramos el dibujo del diablo que ayudaron a realizar los otros dos chicos:

– Elin: ¿Quién te parece que es éste?

– L: Un diablo.

– S: Una cabra.

– Gaurav: ¿una cabra? ¿un diablo?

– L: Tiene cola y tiene cuernos como el diablo

– R: ¿Y cómo sabes si nunca lo viste?

– G: Puede ser una cabra.

– R: Para mí no significa nada. No es nada para mí.

– G: ¿No?, Pero las cabras no son rojas, ¿no?

– R: ¿Vos qué sabes? La pueden teñir.

– G: Sí, es cierto, pero ¿vos decís que es el diablo seguro?

– J: Puede ser un disfraz.

– G: ¿Pero vos cómo pensás al diablo?

– J: Que tiene cuernos rojos, no anaranjados.

– G: Ah, ¿sí?

– J: Me parece...

Las repreguntas en ocasiones generan un replanteamiento de las ideas, al hacer la pregunta a Juan “¿Ah, sí?”, él pasa de una respuesta más segura a “me parece”.

– G: ¿Vos viste alguna vez al diablo en algún dibujo o algo así?

– R: Yo sí, pero para mí, es mentira. ¿Cómo saben que es así si nadie lo vio?

– E: ¿Y qué si existe?

– R: No sé, no sé, no sé. Todo no sé.

– E: Lo que tu pienses...

– R: Yo no creo en esas cosas, en Satanás y eso.

– E: ¿Pero Dios?

– R: Sí.

– G: ¿Y Drácula existe?

– R: ¡Ay, profe! ¡Eso es mentira!

– G: Pero tampoco vi al diablo y tampoco vi a Dios.

– J: No, no sé, entonces ¿cómo creo la tierra?

– G: Y el diablo ¿qué representa? ¿todo lo bueno?

– R y J: No, todo lo malo.

– G: Ah, ¿Todo lo malo?

– R y J: Sí.

Luego de esta interacción, en la que descubrimos que Dios, el diablo y Drácula existen (o no) bajo condiciones muy diferentes para R. (quien no ha visto a ninguno), reflexionamos sobre qué cosas son buenas y qué cosas son malas. ¿El amor es bueno? A veces. Este tipo de interacción de ida y vuelta de la palabra entre grandes y chicos nos permite indagar entre todos sobre los diferentes imaginarios que poseemos y cómo se relacionan éstos con el entorno social al que pertenecemos. Creemos que este esfuerzo de pedagogía política nos permite abrir la reflexión a otras formas de pensar y también nos obliga a justificar nuestras posiciones (¿en qué se diferencia la creencia en el diablo versus la creencia en Drácula?) para luego aceptar las diferencias, reconociendo que hay más maneras de ver el mundo.

## “Un barrio que nos dicen que es muy peligroso”

Es importante el trabajo sostenido con los mismos chicos durante varios años, para generar una reflexión más profunda por nuestra parte sobre su proceso identitario, y también nos permite crear mayor confianza. Al principio, la entrada de la filmadora intimidaba un poco, pero con el tiempo, los chicos comenzaron a verla como una herramienta más, y a desarrollar un interés por alguna u otra actividad relacionada con su uso como la dirección, la actuación, la filmación, el desarrollo de entrevistas o la escritura de guiones.

Así, en el 2016, propusimos un intercambio internacional de videos entre los chicos del CAF y los estudiantes de español de un secundario de Ohio en Estados Unidos. Luego de mostrar fotos del colegio, produjimos algunos videos con varios de los chicos, quienes nos guiaron por la sede, contándonos sobre qué ocurre en cada espacio. Jerónimo, quien ya había cumplido trece años en ese momento, se interesó mucho por la actividad y se animó a ser filmado y a hacer preguntas a pesar de su timidez frente a la cámara. Comenzó su presentación con las palabras: “¡Hola! Me llamo [Jerónimo]. Tengo trece años y vivo en Argentina en la Ciudad- la Provincia de Buenos Aires. Yo nací en 2003 acá en un barrio que nos dicen que es muy peligroso.”

Es interesante que se enmiende en lo dicho, cambiando la Ciudad de Buenos Aires por la Provincia, lo cual nos hace pensar que existe cierta confusión con respecto a esta división. Por otra parte, afirma que “nos dicen” que el barrio donde vive “es muy peligroso”. El hecho de que abra el video con estas frases nos hace creer que forman una parte importante de su identidad. Reconoce que su barrio es particular (“peligroso”), pero también que esto es algo que él ha escuchado decir (“nos dicen”). Quizás así se separa a sí mismo de ese dicho o desconfía de él, o quizás así le da autoridad al dicho. Durante la grabación, Jerónimo toma el mate que cebamos en su mano, reconociendo su origen local. Mientras juega con la bombilla, intenta contar un poco sobre esta tradición. Pero puesto que en su casa no se toma mate y él ha tenido escasa experiencia, no sabe demasiado sobre las reglas de cebar. Luego muestra y narra la historia que él había escrito y dibujado sobre *La Abuela Mala*. Hacia el final de la grabación, Jerónimo hace una pregunta a los estudiantes de Ohio inspirada en las fotos de la ciudad nevada que habíamos mostrado: “Ah bueno, quisiera preguntarles si allá en Estados Unidos nieve – nieva mucho. Porque acá en Argentina no nieve. Nunca nevó. Nunca en mi vida toqué nieve.”

También les pide a los alumnos un regalo: “Cuando se gradúan ¿tienen esos gorros que los revolean para arriba? [...] Ésos negros. Y si algún día me pueden mandar uno. Quisiera ver uno como es en Estados Unidos.”

Creemos que la pregunta sobre “esos gorros” de graduación habrá sido inspirada en algún recuerdo que él puede tener de una película o serie norteamericana ya que los niños suelen hablarnos de películas hollywoodenses que han visto últimamente. Por este motivo, creemos que las experiencias de los niños de Bajo Flores no incluyen solo elementos locales. Las trayectorias familiares de migración y de origen norteamericano tienen un efecto en cómo los chicos piensan sobre el país. Algunos nos hablan del Cerro de los Siete Colores que visitaron en un viaje a Jujuy y de experiencias de cruzar la frontera a Bolivia. Por su parte, Jerónimo tiene la idea de que en Argentina no nieva. Quizás una proveniencia de la patagonia más nevada hubiese formado en él otro imaginario acerca del variado clima que existe en el país. Algunos años antes, hicimos posible con los niños un cortometraje basado en un sueño que él había tenido: bailó el chamamé con la reina de Inglaterra. Esta escena demuestra que él tiene acceso a conocimientos sobre fenómenos culturales geopolíticamente más “ceranos” y más “lejanos” pero que todos ellos forman un repertorio de elementos yuxtapuestos y reinterpretados dentro de

su imaginación. Esta acción es parte de la apropiación de elementos culturales en nivel social e individual que opera “para la selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales” (Rockwell, 1996: 14).

## Nuestra presencia continua

En cuanto al rol de tutoría que ejercemos en el taller, nos ha resultado difícil permiternos la distancia necesaria para profundizar nuestra reflexión sobre nuestro rol y su implicancia en el campo. Creemos que no es posible abandonar en su totalidad los preconcepciones, pero al menos podemos estar atentos a cómo influyen en nuestro accionar. Consideramos que discutir nuestros preconcepciones dentro de nuestro equipo es uno de los aportes más valiosos de trabajar en grupo y es una tarea fundamental para el etnógrafo (Rockwell, 1987). Por otro lado, es conflictivo en términos metodológicos ejercer este rol de investigación en un grupo donde uno es responsable por la formación de otras personas. Somos conscientes de que nuestros sesgos influyen en nuestra interacción con los niños y en la valoración que ellos hacen de ciertos temas. Esto se visibiliza, por ejemplo, en nuestra sobrevaloración de la educación formal, el trabajo grupal y las trayectorias académicas, por un lado, y por otro, nuestra oposición a las políticas neoliberales y a la violencia institucional.

Aun así, no creemos que esta falta de distancia implique un olvido de nuestro rol de investigadores, ya que las temáticas que abordamos están vinculadas siempre a problemáticas sociales de nuestra disciplina como las identidades nacionales, la migración, la diversidad humana y la desigualdad social. A su vez, apuntamos a valorizar la propia voz de los niños como agentes de producción e innovación de diversas narrativas. Ampliamos nuestras visiones y replanteamos nuestros conceptos por medio de la lectura de otras experiencias de campo como las provenientes de la bibliografía de seminarios pertinentes, espacios de formación, como las materias de didácticas y por la continua reflexión que llevamos a cabo entre los participantes del taller. Esto nos facilita la reflexión sobre el trasfondo de las estructuras institucionales, su historia y sus procesos de transformación.

Creemos que sería una equivocación desaprovechar la experiencia de conjugación de distintos roles, ya que nos permite revalorizar nuestra acción social y nos aporta la posibilidad de dirigir nuestra formación hacia labores con la comunidad. No consideramos que esta actividad esté separada de la producción y revisión teórica, sino que las dos tareas se complementan entre sí y forman parte de nuestro deber social.

Siguiendo estas líneas, Ana Carolina Hecht (2007b) explica que, en la historia de la Antropología, es notable una diferenciación entre una rama más teórica dentro de la disciplina y otra más aplicada. La primera se asocia con la descripción, análisis, traducción, interpretación y explicación de lo vivido dentro del contexto. La segunda implica evaluar, valorar, recomendar, sugerir y diseñar soluciones para las problemáticas sociales concretas por medio del conocimiento adquirido. Sin embargo, esta dicotomía se ha ido transformando en las últimas décadas y se privilegia cada vez más la producción de conocimiento con los sujetos. Los antropólogos hoy buscan mayor integración entre aplicación y teoría. Enfatizan más la responsabilidad ética política y buscan que el científico genere un compromiso verdadero para con los sectores populares.

No obstante, otros de nuestros compromisos (como terminar la carrera universitaria, los proyectos de investigación y el empleo) no nos permiten dedicar el tiempo que creemos que este proyecto merece para llevar a cabo tareas tales como registros semanales de observación, entrevistas con los responsables de la institución y con los

padres de los niños. Al ser éste nuestro primer acercamiento a la producción escrita en base a nuestras experiencias en el sitio –las cuales hemos intentado contextualizar aquí lo mejor posible–, es muy temprano para sacar conclusión alguna sobre el efecto que tiene nuestra presencia en el campo. Aún falta mucha revisión bibliográfica, así como también una tarea de mayor reflexión, la cual se puede seguir realizando mediante el diálogo con otros actores en el campo y su interpretación sobre nuestro trabajo escrito y el proceso que conlleva el mismo.

## A modo de cierre...

Consideramos problemático tomar a los niños como una entidad homogénea ya que ello simplifica una realidad mucho más compleja que incluye una variedad de interrelaciones sociales que actúan en un contexto sociohistórico determinado. Los niños, niñas y adolescentes –jamás separados de un ámbito social, cultural e histórico– merecen una voz más directa y mayor participación en la investigación social, así como también en el desarrollo de programas socioeducativos. Eso es lo que hemos buscado hacer en este trabajo. Hemos intentado también brindar a los chicos recursos y estrategias como las entrevistas grabadas y los guiones filmados para ayudar a ampliar su audiencia. Tal es el ejemplo de Jerónimo quien habla a los estudiantes de una escuela estadounidense. Apuntamos también a darles la posibilidad de conocer a nuevos locutores por medio de las preguntas formuladas, como hicimos con Raúl.

Mediante este proceso, nosotros nos formamos en simultáneo con los niños. Nos preguntamos constantemente qué interrogantes llevar a la siguiente experiencia y cómo abordarlos de una manera cada vez más sistemática. Estamos de acuerdo con Flavia Pires cuando dice que no hay que desarrollar necesariamente métodos específicos para el trabajo con niños sino adaptar los métodos para el contexto. A medida que vamos conociendo a los chicos, y su desempeño a lo largo de los años, desarrollamos también nuevos recursos y nos animamos a salir de nuestras propias zonas de confort.

Creemos que nuestro trabajo analítico sobre los dibujos, la escritura, la grabación audiovisual, la entrevista pautada, las charlas espontáneas y la discusión dirigida a temas de importancia social, fortalece nuestra formación en métodos que sirven para un acercamiento a la investigación producción con niños dentro de nuestro contexto. Estas herramientas nos han permitido aproximarnos a la compleja realidad de los niños del CAF, quienes recurren a distintas experiencias formativas (como lo socializado en ámbitos familiares, escolares y los medios masivos de comunicación) para desarrollar una concepción dinámica del mundo y su lugar en el. Estas vivencias forman parte del proceso activo de construcción identitaria y nos agrada mucho la posibilidad de acompañarlos en este transcurso por medio de una valorización de la gran diversidad humana en la que estamos inmersos.

Consideramos que las experiencias de participación territorial son muy importantes durante la formación universitaria, ya que permiten poner en práctica los saberes académicos y también generar experiencias de reflexión para promover una búsqueda de proyectos a largo plazo con un impacto directo en la sociedad. Entonces, nos llama la atención que este tipo de propuesta, que nos ha resultado tan valiosa, todavía no sea parte de los programas curriculares de nuestra carrera y que, por lo tanto, sea considerada aún una experiencia “extracurricular”.



## Bibliografía

- » Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Alonso, G. y Díaz, R. (2004). ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?. En Díaz, R. y Alonso, G. (comps.), *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Borton, L., Enriz, N., García Palacios, M., Hecht, A. y Padawer, A. (2011). Niñez indígena: apuntes introductorios. En Novaro, G. (coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- » Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente. En Carli, S. (comp.), *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- » Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2011). La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: panorama de los enfoques discursivos internacionales. En *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México DF: SEP.
- » Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- » Dorian, N. 2000 (1982). Hacia una definición de comunidad de habla que incluya sus márgenes operativos. En Skura, S. (comp.), *El habla en interacción: la comunidad*. Buenos Aires: OPFyL, UBA.
- » Dorian, N. (1982). Hacia una definición de comunidad de habla que incluya sus márgenes operativos. En Romaine, S. (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres: Edward Arnold.
- » Drago, A. L. (1996), *Educación Cívica 3*. Séptima edición. Buenos Aires: Stella.
- » García Palacios, M. y Castorina J. A. (2010). Contribuciones de la etnografía y el método clínico crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños. En Castorina, J. A. (comp), *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Hecht, A. C. (2007a). Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da iyiñi na l'aqtac. Reflexiones sobre una experiencia de investigación acción con niños indígenas. En *Boletín de Lingüística*, vol.19, núm. 28, pp. 46-65.
- » Hecht, A. C. (2007b). De la investigación "sobre" a la investigación "con". Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social. *Runa, Archivo para las Ciencias del hombre*, vol. 27, núm. 1, pp. 87-99.
- » Levinson, B. y Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person. En Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. C. (comp.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York. Traducción de Laura Cerletti.

- » Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. En *Nómadas* 45. pp. 105–121. Colombia: Universidad Central.
- » Pégolo, L. y Ramírez Gelbes, S. (2014). *Los Chicos del Bajo Flores cuentan historias...* Buenos Aires: La Higuera.
- » Pires, F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. En *Revista de Antropología*, vol. 50, núm.1, pp. 225-270. San Pablo: Universidade de San Pablo.
- » Rockwell, E. (2009). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. En *Cuadernos de Antropología Social* N°13. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. y Del Río, P. (eds.), *Hacia un curriculum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- » Schlemenson, S. (2001). El tesoro de la simbolización. La educación en los primeros años. En *Desarrollo cognitivo. La riqueza de un potencial sin límites*, núm. 40. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Szulc, A. (2006). Antropología y Niñez: de la omisión a las culturas infantiles. En Wilde, Guillermo y Schamber, Pablo (eds.), *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.