

Estimado lector/a:

Gracias por descargar este artículo. El texto que está a punto de consultar es de acceso libre y gratuito gracias al trabajo y la colaboración desinteresada de un amplio colectivo de profesionales de nuestra disciplina.

Usted puede ayudarnos a incrementar la calidad y a mantener la libre difusión de los contenidos de esta revista a través de su afiliación a la asociación AIBR:

<http://www.aibr.org/antropologia/aibr/socios.php>

La asociación a AIBR le proporcionará una serie de ventajas y privilegios, entre otros:

- 1 *Recibir en su domicilio la revista impresa, en Europa y América (tres números anuales).*
- 2 *Derecho a voto en las asambleas de socios, así como a presentarse como candidato a la elección de su Junta Directiva.*
- 3 *Acceso al boletín de socios (tres números anuales), así como la información económica relativa a cuentas anuales de la asociación.*
- 4 *Beneficiarse de las reducciones de precio en congresos, cursos, libros y todos aquellos convenios a los que a nivel corporativo AIBR llegue con otras entidades (incluidos los congresos trianuales de la FAAEE).*
- 5 *Promoción gratuita, tanto a través de la revista electrónica como de la revista impresa, de aquellas publicaciones de las que sea autor y que estén registradas con ISBN. La difusión se realiza entre más de 6.000 antropólogos suscritos a la revista.*
- 6 *Cuenta de correo electrónico ilimitada de la forma socio@aibr.org, para consultar a través de webmail o cualquier programa externo.*
- 7 *Promoción de los eventos que organice usted o su institución.*
- 8 *Opción a formar parte como miembro evaluador del consejo de la revista.*

IMPORTE DE LA CUOTA ANUAL: Actualmente, la cuota anual es de 33 euros para miembros y 75 euros para instituciones.

Su validez es de un año a partir del pago de la cuota. Por favor, revise la actualización de cuotas en nuestra web.

<http://www.aibr.org/antropologia/aibr/socios.php>



LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN PRIMARIA: ¿UN JUEGO DE NIÑOS? DIFICULTADES Y OPORTUNIDADES DE ACCESO A LOS MUNDOS INFANTILES

Beatriz Ballestín González

Departamento de Antropología Social, Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Este artículo señala una serie de aspectos metodológicos a partir del trabajo doctoral de la autora, centrado en el análisis de construcciones identitarias de los niños y niñas de origen inmigrante extranjero en la comarca catalana del Maresme (España). La autora pretende contribuir a la reflexión sobre los condicionantes que marcan la Observación Participante (O.P.) con el colectivo infantil, siendo el principal de ellos la estructura de poder adultocéntrica que mediatiza las relaciones entre niños y adultos en nuestra sociedad. Esta estructura considera a los actores infantiles como versiones inacabadas, proyectadas hacia el futuro (*adults-in-the-making*), de las personas adultas y emerge con especial fuerza en la escuela, que la institucionaliza y legitima. Tomando como punto de partida estos condicionantes, se relatan una serie de prácticas estratégicas que resultaron de suma utilidad para construir la relación de empatía con la que se accedió a las culturas infantiles de la población objeto de estudio y, en último término, para entender la infancia como un grupo social activo y creativo, que crea sus propios sistemas de relaciones y significados.

Palabras clave

Etnografía escolar, observación participante, educación primaria, culturas infantiles

PARTICIPANT OBSERVATION IN ELEMENTARY SCHOOL: CHILD'S PLAY? DIFFICULTIES AND OPPORTUNITIES TO ACCESS THE WORLDS OF CHILDHOOD

Abstract

This paper collects a set of methodological aspects taken from the doctoral research of the author, which focuses on the construction of social identity in immigrant children at the Catalan coastal region of El Maresme (Spain). The author intends to contribute to the overcoming of methodological restrictions when conducting participant observation among children, which is strongly conditioned by an adult-centric power structure that mediates child-adult relationships in our culture, and considers children as unfinished, future-oriented versions of adults, or adults-in-the-making. Drawing on the author's own experiences this paper discusses some strategic practices that became extremely useful for building the rapport necessary to access these children's cultures and to understand children as an active and creative social group developing their own, and unique, systems of relations and meanings.

Keywords

School Ethnography, Participant Observation, Primary School, Childhood Cultures

Agradecimientos

Este artículo se basa en un apartado de mi tesis doctoral (*Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*, enero 2008), realizada en el marco del Proyecto I+D SEJ 2005-2008 09333 "Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero. Perspectiva comparativa". Una versión inicial del mismo fue presentada en la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación, organizada por la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Castilla-La Mancha. Talavera de la Reina, 12-17 de julio de 2004.

Recibido: 2 de Agosto de 2008

Aceptado: 17 de Abril de 2009

Introducción

El presente artículo tiene un objetivo doble: en primer lugar, contribuir a la reflexión en torno a los condicionantes que marcan el trabajo etnográfico con niños y niñas en el ámbito educativo formal de primaria; y en segundo lugar, explicitar, a partir de las propias experiencias de observación participante, un conjunto de estrategias que resultaron de suma utilidad para acceder a las culturas infantiles en un entorno, el escolar, donde las relaciones de poder entre adultos y niños¹ alcanzan su grado máximo de institucionalización y autoridad.

El contexto que enmarca esta propuesta es el trabajo de tesis de la autora (defendida en enero de 2008, vid. Nota 1), que analiza las identidades que los niños y niñas nacidos de la inmigración extranjera construyen en la escuela primaria en Cataluña, proponiendo la construcción de un modelo de tipos de experiencias de vinculación y desvinculación escolar que pretende incluir el máximo repertorio de respuestas y trayectorias infantiles.

Atendiendo a las intersecciones entre las variables estructurales (origen étnico-cultural, clase social, género), los factores internos a los entornos escolares y a los territorios que los acogen, dicha tipología pretende dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad que caracteriza el paso por la escuela -lugar de encuentro obligatorio entre mayorías y minorías culturales (Carrasco, 2001)- de estos niños, deshaciendo los tópicos y estereotipos homogeneizadores que una y otra vez son vehiculados por una parte de la literatura especializada y por los medios de comunicación.

¹ A fin de no recargar la escritura en aras a una continua especificación de género, se ha optado en la mayoría de ocasiones por usar el término masculino "niños", que convencionalmente incluye el femenino.

El nexos que permite dilucidar hasta qué punto los procesos escolares influyen en las construcciones identitarias de los niños no es otro que sus *experiencias de vinculación y desvinculación escolar* (Davidson, 1996), que más allá del *éxito/fracaso académico*², nos indican, no sólo a través de la confrontación de estilos de enseñanza / aprendizaje, y del *currículum oculto*, sino sobre todo mediante las dinámicas relacionales establecidas entre iguales y con el profesorado, qué vivencias subjetivas marcan las trayectorias escolares de los niños y niñas de origen inmigrante, en este caso en la etapa de Primaria.

La investigación se apoya en una orientación teórica común del Grupo EMIGRA³ del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB, que conjuga las aportaciones de la antropología de la educación norteamericana y de la sociología de la educación europea, las reflexiones críticas de los teóricos de la resistencia y de la producción cultural, los estudios de género en el ámbito educativo, y los análisis en torno a la construcción de identidades en contextos de inmigración (Carrasco en AADD, 2001).

El ámbito empírico está localizado en la comarca barcelonesa del título, concretamente en dos Centros de Educación Infantil y Primaria ubicados en dos unidades de población bien distintas que han sido puntos de atracción de la inmigración extranjera en Cataluña: por un lado, Mataró, ciudad industrial de unos 117.000 habitantes, capital del Maresme y enclave pionero en la recepción de contingentes procedentes del África subsahariana (Gambia y Senegal) y de Marruecos; por otro, Caldes d'Estrac, pequeña localidad costera de antigua tradición turística habitada por unos 2.400 residentes de muy diversa procedencia –muchas familias europeas que llegaron como turistas se convirtieron en residentes

² Efectivamente, la *vinculación escolar* de un alumno/a no siempre es traducible en términos de *éxito escolar* en su acepción dominante: las experiencias de vinculación/desvinculación no cubren únicamente los aspectos más tangibles de obtención de buenos resultados académicos, sino que incluiría especialmente los factores relacionales asociados a los procesos identitarios, de interacción simbólica en el marco escolar, que dan lugar a unas determinadas expectativas y percepciones del alumno hacia la escuela (Davidson, 1996; Gillborn, 1990). Por ejemplo, durante la investigación en Mataró se siguió de cerca un par de casos de alumnos inmigrantes de incorporación tardía (niño y niña marroquíes escolarizados en quinto y sexto, respectivamente) con unos progresos en rendimiento académico indudables; sin embargo, este éxito en los aprendizajes excluía un proceso paralelo de integración social exitoso: estos alumnos se encontraban sometidos a una clara dinámica de marginación por parte de los compañeros autóctonos, y de invisibilidad por parte de las tutoras de las respetivas aulas. Una dinámica exacerbada por la segregación en grupos de refuerzo fuera del aula ordinaria.

³ Grupo de Investigación sobre Educación, Migraciones e Infancia, dirigido por la Dra. Silvia Carrasco Pons.

permanentes-, y, por ello, con la particularidad de reunir en su única escuela pública alumnado procedente de países extracomunitarios pobres (con una elevada presencia latinoamericana) junto a alumnado de origen europeo comunitario.

Esta heterogeneidad de núcleos poblacionales, tipos de escuela, y composición del alumnado escolarizado, pretende enriquecer el análisis mediante la comparación de procesos y dinámicas dispares en una misma comarca.

Idoneidad de la Observación Participante: los niños como agentes sociales activos y creativos, (re)creadores de identidad.

La metodología adecuada al proyecto no podía ser sino cualitativa⁴: el trabajo de campo basado en la Observación Participante (O.P.) emergió como la base estratégica de la etnografía escolar -apoyada en una etnografía del contexto social- que debía dar cuerpo a un proyecto de investigación que centraba en las dinámicas relacionales su principal unidad de análisis. Esta opción por la O.P. como eje metodológico incluyó el uso complementario de entrevistas informales no estructuradas⁵ que resultaron de suma utilidad una vez naturalizada la interacción con los niños en los centros educativos.

El enfoque exploratorio y extensivo suponía la necesidad práctica de visitar todas las aulas y los espacios compartidos por el alumnado desde P-3 hasta Sexto de primaria, a fin de recopilar información relativa al máximo repertorio de alumnos⁶. Se trataba de *con-vivir*, compartir tiempos y espacios con los alumnos y los docentes, registrando las vivencias del día a día y los discursos de los cuales sería testigo. Pero no testigo invisible, sino con una posición incorporada en interacción y

⁴ Naturalmente, se han manejado también fuentes cuantitativas procedentes de la sociodemografía, además de fuentes documentales.

⁵ Los trabajos de numerosos investigadores (Eder & Fingerson, 2003; Krogh, 1996; Davies, 1989; Eckert, 1989, por citar sólo algunas referencias) han puesto de relieve la utilidad de las entrevistas como parte de la aproximación etnográfica a la población infantil. Sus especificidades requerirían una atención exclusiva, aunque muchas de las dificultades de entrevistar a niños coinciden con las constatadas en la Observación Participante. Para una profundización en estas cuestiones, es recomendable la lectura del capítulo de D. Eder y L. Fingerson (2003) "Interviewing Children and Adolescents" citado en Bibliografía.

⁶ El trabajo de campo propiamente en los CEIPs duró cinco meses, entre febrero y junio de 2001. Cada centro fue visitado dos veces por semana, en franja de mañana o de tarde. A parte de la observación en las aulas y otros espacios (gimnasio, comedor, etc.) del centro, la investigadora acompañó al alumnado en diferentes ocasiones especiales como fiestas y excursiones. No obstante, debe entenderse el contacto con los centros educativos como un proceso más largo, previo y posterior, al periodo de estancia intensiva.

en diálogo, que en la experiencia de la investigadora se materializó a través de un rol determinado y negociado con los CEIPs, el de “profesora de apoyo”.

La O.P. con niños, como bien han puesto de relieve los etnógrafos que la han aplicado, y nos referimos en este caso concreto a autores de la talla de Fine y Sandström (1988), tiene la particularidad de que las relaciones de poder sustentadas sobre la diferencia de edad entre el investigador y los “objetos de estudio” constituyen un importante obstáculo para acceder a los mundos infantiles ocultos a los adultos, es decir, a las prácticas sociales, redes de relaciones y sistemas de significados que les son propios y los distinguen como grupo social. Parafraseando a los citados autores⁷:

La legitimidad de las interacciones entre niños y adultos depende de la autoridad de los adultos. El carácter dado por descontado de esa estructura de autoridad, así como las diferentes visiones del mundo vinculadas a ella, crean problemas específicos para la observación participante con niños. Aunque algunas de estas dificultades son también aplicables a la investigación con otros “grupos protegidos” (p. ej., personas con discapacidad mental; Edgerton, 1984), otros problemas son propios y distintivos debido a la diferencia de edad entre el investigador y el informante ((Fine y Sandström, 1988:13).

La mera decisión de hacer de la población infantil objeto de estudio etnográfico supone una ruptura epistemológica (Bourdieu) con la perspectiva adultocéntrica (Hirschfeld, 2002), dominante en las ciencias sociales –y, por descontado, en la vida cotidiana–, que considera a los niños y niñas como versiones inacabadas, incompletas, proyectadas hacia el futuro, de las personas adultas (*adults-in-the-making*); efímeros y frágiles apéndices sujetos a un proceso de socialización que camina en un único sentido: los adultos “socializan”, y los niños “son socializados”.

Sin embargo, los niños no solamente son agentes sociales activos y creativos que producen sus propias y únicas “culturas”, sino que simultáneamente contribuyen a la producción y reproducción de las sociedades adultas. Numerosos autores de la antropología y la sociología han convergido en esta misma idea durante las últimas décadas, con precedentes tan destacados como el trabajo de los Whiting *Children of six cultures* (1975), o el matrimonio Opie, que ya en 1960, en el clásico *The Lore and*

⁷ Todas las citas originales en inglés han sido traducidas por la autora para su mejor comprensión.

Language of Schoolchildren, defendieron la existencia de una “cultura infantil inconsciente” reproducida sin la intervención de los adultos⁸.

Estas premisas epistemológicas y teóricas han sido imprescindibles para avanzar en el proyecto de investigación y aproximarme a las vivencias de los niños objeto de estudio, ya que precisamente en el caso de los menores hijos e hijas de inmigrantes extranjeros la perspectiva adultocéntrica los sitúa en el centro de una enorme distorsión sobre la realidad de su experiencia: proyectamos en ellos la imagen de sus padres como inmigrantes cuando “no tienen estatus de extranjeros ni experiencia de migrantes si no es por medio de los adultos con los que conviven o de quienes son dependientes” (Carrasco *et al.*, 2002:15-16). Efectivamente:

No son ‘pequeños extranjeros’ ni ‘inmigrantes en pequeño’, sino hijos e hijas de inmigrantes extranjeros que tienen aquí su existencia natural, con características específicas como grupo que no comparten con los adultos responsables ni, en determinados aspectos, con sus compañeros y compañeras de origen autóctono o mayoritario (Carrasco *et al.*, 2002: 15-16).

Así, por ejemplo, Bintou, una alumna de trece años de padres gambianos llegada de bebé a Mataró, dibujaba en una ocasión una felicitación para el cumpleaños de Aysa, una compañera de clase del mismo origen, y escribía, adornando la improvisada tarjeta con cenefas y corazones de idéntica factura que sus compañeras autóctonas:

AYSA = CHUSA FELIZ CUMPLEAÑOS

Sorprendida, inquirí a la alumna la significación de esta yuxtaposición de nombres, y ella, tranquila y reveladoramente, me contó que escribía ambos porque a su amiga le gustaba que en el colegio la llamaran “Chusa”: un nombre autóctono parecido fonéticamente al suyo gambiano...

A través de este caso (y de muchos otros que no hay espacio para detallar aquí) se ilustra de forma clara cómo, efectivamente, a pesar de que no podemos obviar que estos niños y niñas se están socializando en familias con patrones diferentes a los *nuestros*, condicionados por los propios bagajes culturales que los padres han traído de sus lugares de origen, cada niño y cada niña despliega una manera propia de gestionar la diversidad de modelos culturales con los cuales

⁸ Una revisión de estas y otras perspectivas se recoge en Bertran, M y Carrasco, S (2002) “El desarrollo de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia”.

conviven, y que provienen simultáneamente de la sociedad de origen y de la sociedad de destino.

Comparten con los adultos los procesos de aculturación y adaptación que forman parte de los proyectos de sus progenitores, pero sus vivencias son específicas e inevitablemente pluriculturales, llevándolos a veces a la reivindicación activa y consciente de una identidad propia, diferente, que a veces afecta incluso, como se ha señalado, el nombre que para ellos y ellas eligió su familia. La escuela, como escenario primordial de interacción, juega un papel crucial en estos procesos aculturativos, y ésta es la idea principal que ha guiado mi trabajo de investigación.

La Observación Participante en la escuela primaria: dificultades de acceso a los mundos infantiles.

La O.P. con niños encuentra indefectiblemente en su camino la desigualdad de estatus generacional que caracteriza nuestras estructuras sociales: los roles de los actores inevitablemente se ven influenciados no sólo por los aspectos de desarrollo cognitivo y de madurez física vinculados a la edad, sino por las competencias sociales construidas en torno al ciclo vital.

El reto de la O.P. en contextos infantiles consiste precisamente en socavar la estructura relacional de poder y autoridad en base a la edad que permanece oculta desde una perspectiva adultocéntrica, para establecer una dinámica lo más cercana posible a la *amistad entre iguales*, concebida siempre dentro de un código ético de respeto a los niños y deferencia para con los adultos responsables en cada contexto, tal como defienden los autores y autoras que han dedicado su tiempo a la etnografía infantil, especialmente Fine y Sandström en el citado clásico *Knowing Children*.

Participant Observation with Minors:

En la medida en que el investigador consiga rebasar las fronteras de la edad y la autoridad, los niños podrán facilitarle el acceso a su cultura "oculta" (Llewellyn, 1980; Knapp and Knapp, 1976). Un rol de amistad conduce al desarrollo de relaciones de confianza, aunque esta confianza debe ser cultivada por el investigador. (...). La clave para construir este rol de amistad es la expresión de afecto combinada con la ausencia de expresiones de autoridad y de sanción hacia el comportamiento de aquellos niños que forman parte del estudio. (Fine y Sandström, 1988:17).

Sin embargo, bien pronto me apercibí de las enormes dificultades que implica construir este tipo de *empatía*, transgredir el inevitable rol de “adulta” previamente establecido, en una institución que, parafraseando a Barrie Thorne (1993:16) “dibuja agudas divisiones generacionales y las marca mediante desigualdades de poder y autoridad”.

En términos prácticos, el mayor obstáculo para el despliegue de la O.P. ha sido el absoluto desconocimiento y la consiguiente desconfianza de los actores adultos del sistema escolar (profesorado, equipos coordinadores, servicios educativos externos, aparato burocrático y administrativo...) hacia el cometido del etnógrafo que osa aventurarse en unos espacios de los que tradicionalmente se han apropiado, reacios a admitir cualquier elemento externo.

Más allá de la *tensión estructural* (Delamont, 2002) entre el profesorado y los investigadores endémica al ámbito de estudio, el aprendiz que trata de construir etnografía en las escuelas de países como el nuestro no puede por menos que envidiar la posición privilegiada de sus colegas anglosajones⁹, que disfrutaban de una cierta libertad de movimientos en los diferentes espacios escolares, dado que las investigaciones educativas hace tiempo que cuentan con el beneplácito y la colaboración de las administraciones públicas a varios niveles, del local al estatal.

En países de poca tradición etnográfica esta “libertad” de movimientos depende absolutamente de las características organizativas del centro, así como de las habilidades sociales del etnógrafo/a para ganarse la confianza de la plantilla. En el caso de la presente investigación, resultó más fácil ganar acceso y movilidad, especialmente en lo que respecta al tránsito de un espacio a otro (por ejemplo, de las aulas de refuerzo a las aulas ordinarias, o de las aulas al patio), en un CEIP de pequeñas dimensiones, organización difusa, y relaciones familiares con el entorno, como fue el de Caldes, que no en un CEIP, el de Mataró, mucho mayor, con una organización rígida y relaciones más burocratizadas a la par que coordinadas entre el profesorado, donde todos mis movimientos debían ser consultados, y posteriormente aprobados de forma colectiva¹⁰.

⁹ Por ejemplo, B. Thorne (1993), D. Gillborn (1990), P. Connolly (1998), sin mencionar los muchos trabajos del matrimonio Spindler, de Suárez-Orozco o del sociólogo W. Corsaro, por citar sólo algunos autores que han realizado trabajo de campo etnográfico.

¹⁰ Y aún así los tutores del Ciclo Superior, sin ninguna razón aparente –su decisión se me comunicó a través del equipo coordinador- denegaron el acceso a sus aulas, quedando el contacto con estos alumnos limitado a los momentos y espacios donde estos adultos estaban ausentes.

Una vez superado el proceso de acceso, la O.P. se plantea como el establecimiento de un pacto de reciprocidad con la institución o grupo que acoge al investigador¹¹. En mi trabajo de campo en el CEIP de Mataró consistió, como he avanzado más arriba, en el apoyo a las clases de refuerzo escolar fuera de las aulas ordinarias. Este tipo de participación conllevó la ventaja de un contacto estrecho y prolongado en el tiempo con el alumnado (de origen inmigrante y autóctono) asistente a los refuerzos, lo que permitió un conocimiento profundo de estos alumnos, de sus dinámicas de aprendizaje y relación, diferenciadas en el aula de refuerzo con respecto al aula ordinaria.

Por la inercia del rol establecido, costó dar el paso a las aulas ordinarias, pero se consiguió ampliamente, y una vez allí también se proporcionó apoyo al profesorado en diferentes tareas (coordinación de trabajos de grupo, seguimiento y corrección de ejercicios, etc.). En las clases de Infantil se ofreció ayuda en el desarrollo de las actividades y hábitos enculturadores del día a día, como poner y recoger la mesa para los desayunos, abotonar batas y lavar manitas, repartir y recoger los juguetes, etc.

En el caso del CEIP de Caldes, la reciprocidad, inicialmente definida en términos de soporte en las clases de refuerzo para los alumnos inmigrantes recién llegados (más numerosos que en Mataró), se convirtió, por la mayor flexibilidad organizativa y el desarrollo de una relación de confianza con el profesorado, en una colaboración estrecha con buena parte de los tutores en el aula ordinaria, así como en la dinamización de actividades en el patio. En ambos centros educativos participé en excursiones y en la organización de fiestas (Carnaval, Fin de trimestre, Jornadas temáticas, Fin de Curso...) que me permitieron observar a los niños en entornos de relación más espontáneos.

En definitiva, el rol de “profesora de apoyo” supuso tomar conciencia de algunos condicionantes del trabajo de campo basado en la O.P. que apunto brevemente a continuación:

- En un primer momento obstaculizó la circulación por los diversos entornos escolares, al ser identificada con una tarea y un espacio (las aulas de refuerzo)

¹¹ Un planteamiento etnográfico desarrollado, explicitado y reivindicado en las investigaciones empíricas del Grupo EMIGRA.

asignados previamente. Fue necesaria la renegociación continuada del rol¹² para que se me facilitara el acceso a las aulas y al resto de ámbitos (comedor escolar, patios, gimnasio, sala de música, etc.).

- Por otra parte, impuso una barrera de entrada a los ámbitos más “clandestinos” de las relaciones entre iguales, en tanto reconocida representante de la autoridad del profesorado. Éste es un aspecto ya señalado en numerosas etnografías como la clásica de B. Thorne *Gender Play* (1993).

- Además, las tareas de apoyo supusieron un esfuerzo continuado y disciplinado por combinar esta contraprestación, reproductora de las relaciones de poder adulto-niño, con los ejercicios de aproximación a los niños de acuerdo con el ideal (nunca completamente alcanzable) de amistad entre iguales.

- En numerosas ocasiones, el deseo de ayudar a la organización escolar y adoptar un papel docente, adulto, entraba en directa contradicción con la curiosidad por las relaciones espontáneas entre los niños que demanda el ejercicio de la etnografía mediante la O.P.: la gestión de estas contradicciones (por ejemplo, ante una disputa verbal en clase o en el patio de recreo, ¿qué hacer?, ¿intervenir o dejar que fluyera la acción para saber más?...) no era de fácil resolución.

- En este sentido, y por último, dicho rol de profesora de apoyo implicó la obligación efectiva de mantener una relación privilegiada con el profesorado, que de manera más o menos explícita esperaba de la investigadora una identificación e implicación con las líneas pedagógicas defendidas y/o practicadas por el centro.

Oportunidades de la Observación Participante en Primaria: prácticas estratégicas

Ante tales rémoras, fueron tomando cuerpo una serie de *prácticas estratégicas*, algunas de ellas aplicadas a partir de las lecturas etnográficas previas, otras a partir del intercambio de reflexiones metodológicas con las compañeras/os del grupo de investigación, y otras improvisadas de manera intuitiva, que me permitieron una válvula de escape para transgredir hasta cierto punto las normas de relación preestablecidas y/o dadas por descontado por los y las docentes. La idea era tender puentes de relación *igualitaria* con los niños no mediatizados por los

¹² Especialmente en Mataró, y no tanto en Caldes, por las características del centro mencionadas.

adultos, consiguiendo de este modo un cierto margen de acceso a sus experiencias y dinámicas escolares desde sus propios puntos de vista y experiencias subjetivas.

A continuación, enumero y describo brevemente las principales estrategias de observación participante puestas en juego, ordenadas según los contextos de aplicación. Algunos de los puntos son ilustrados mediante ejemplos extraídos del diario de campo confeccionado durante el período de O.P.:

1. Estrategias de común uso en todos los contextos:

- Insistí especialmente, y desde el primer contacto, en que los niños y niñas se comunicaran conmigo mediante mi nombre de pila y no a través del apelativo “profe”, o “senyoreta”, que ya presuponen una separación y una relación jerárquica con respecto a los adultos. Con ello conseguí afianzar su percepción de mi rol como distinto del profesorado e iniciar un primer acercamiento.

- Teniendo en cuenta que la lengua vehicular hegemónica en las escuelas de Cataluña es el catalán, puse mucho cuidado en utilizar el castellano con los niños autóctonos que lo hablan como lengua materna, y con aquellos de origen inmigrante que lo usan cotidianamente con sus compañeros y con el entorno externo al centro (de habla castellana mayoritaria en el barrio de Mataró elegido¹³). La sorpresa inicial: un adulto identificado con el profesorado dirigiéndose a ellos en una lengua minorizada -de poco prestigio- en la escuela, daba paso a una mayor empatía relacional con estos niños.

- Invariablemente contestaba a las insistentes y reiteradas preguntas del alumnado sobre mi presencia en la escuela (“¿Por qué estás aquí?” “¿Eres una *senyoreta* nueva?”) procurando eludir las connotaciones más pedagógicas y jerarquizantes: “vengo para ayudaros”, “estoy aquí porque quiero conocer vuestra escuela, las cosas que hacéis”, o “vengo para trabajar con vosotros” eran las respuestas más habituales.

- La atención puesta en presentar una apariencia exterior (vestido, peinado, complementos) estratégicamente diferenciada de los perfiles más comunes entre el

¹³ En el barrio de Mataró el idioma mayoritario usado entre la población es el castellano, puesto que se trata de un territorio nacido de la inmigración interior (procedente mayoritariamente de las comunidades de Andalucía, Murcia y Extremadura), instalada en la periferia de la ciudad durante los años 60 y 70 del pasado siglo.

profesorado, con elementos ligeramente “transgresores” en el contexto del centro (por ejemplo, pendientes y anillos llamativos, ropa de estética adolescente, mechas y trenzas de colores, etc.) contribuyó a atraer la curiosidad de los niños, especialmente de ellas, facilitando y distendiendo las interacciones con el alumnado.

- A diferencia del profesorado, puse especial empeño en satisfacer medianamente la insaciable curiosidad de los niños y niñas sobre mi vida personal y familiar (“¿dónde vives?”, “¿tienes hermanos?”, “¿estás casada?”, “¿tienes novio?”...). Ello daba pie a un intercambio de informaciones que literalmente derribaba los “muros de la separación¹⁴” que los docentes construyen con respecto a sus alumnos.

- De igual modo, la aceptación del contacto físico -por ejemplo, a través del peinado del cabello, como sucedió en numerosas ocasiones con las niñas en el patio de la escuela de Caldes; o mediante el intercambio y el prestado de complementos como pulseras y anillos; o a través de efusivos y repetidos abrazos...- que los niños suelen prodigarse entre sí, y con los adultos de su confianza, significó otra lección reveladora de aproximación a sus vidas y sus maneras de expresarse.

2. En las aulas: modelé el rol de *profesora de apoyo* con la expresa finalidad de convertirlo en un papel ambiguo y marginal, intentando:

- Evitar ocupar posiciones de autoridad o dirección de actividades, reduciendo las responsabilidades a los aspectos relacionados estrictamente con el trabajo escolar, y rehuyendo las funciones de control y vigilancia normativas (por ejemplo, cuando un alumno me pedía permiso para ir al baño, inmediatamente lo derivaba a la profesora; procedía de igual modo cuando los niños requerían mi autoridad ante disputas y conflictos).

- Con este objetivo, siempre que era posible procuraba tomar asiento junto con los alumnos, ocupando un lugar poco llamativo y más bien alejado del profesor/a. Los niños al principio se sorprendían, pero pasado un cierto tiempo se acostumbraban a mi presencia entre ellos. Incluso generaban momentos de distensión jocosa en situaciones diversas como el reparto de fichas de ejercicios, cuando frecuentemente exclamaban riendo: “¡A ella también!”.

¹⁴ Tomo prestado el título de un conocido ensayo de la Dra. Teresa San Román (1996).

- En las aulas donde mi función como docente de apoyo era explícitamente requerida se trataba de sacar partido, en términos de aproximación a los alumnos, de la monitorización de pequeños grupos, situación que suele dispersar la vigilancia y la atención del profesorado, permitiendo una interacción más espontánea e informal.
- Por último, traté de eludir en la medida de lo posible el intercambio de señales de complicidad (orales, gestuales) con el profesorado en presencia del alumnado. Cuando algún maestro/a se dirigía a mí aludiendo a algún alumno/a concreto en términos negativos para ponerlo en evidencia, simplemente asentía educadamente sin dar pie a la prolongación de la reprimenda.

3. En los patios y espacios de recreo:

- Tuve la oportunidad de aprender mucho de mis informantes moviéndome con bastante libertad por los heterogéneos grupos que componían la geografía infantil en los patios –con la excepción de algunos grupos de chicos de los últimos cursos de primaria, por razones obvias de género: no admitían chicas-, de conversar informalmente con los niños, e incluso de añadirme ocasionalmente a algunos de sus juegos, especialmente los compartidos por las niñas (como los de palmas, el salto a la comba, los juegos de roles simbólicos, etc.).
- A fin de poner “orden en el caos”, en los recreos procedía realizando en primer lugar un inventario de grupos y actividades, y a continuación concentraba la atención en grupos o individuos específicos, siguiéndolos de una actividad a otra, y prestando atención a los procesos de formación y dispersión de grupos. Esta metodología la adopté siguiendo las recomendaciones de B. Thorne (1993).
- Procuré rehuir al máximo las expectativas de autoridad que los niños espontáneamente depositaban sobre mí como representante de los adultos, especialmente cuando ninguno de sus tutores se encontraba presente en el espacio del patio donde desarrollaban sus juegos. Era, sin embargo, inevitable que solicitaran mi intervención para arbitrar en la resolución de conflictos, situación que salvaba reenviándolos a la profesora o profesor más cercano, excepto en las situaciones en que entraba en peligro la integridad física de alguien.

4. Las fiestas y excursiones, y en general las ocasiones especiales fuera de la rutina académica:

- Posibilitaron dilatar las sesiones de observación, y, además, contrastar las experiencias y las dinámicas de sociabilidad y participación del alumnado, claves en el análisis de sus vivencias de vinculación/desvinculación escolar, en contextos más informales y libres, sometidos en menor grado al control por parte de los adultos.
- De igual modo, ofrecieron un entorno alternativo para el análisis y contrastación de las dinámicas relacionales entre el profesorado y los alumnos de origen inmigrante más allá de las cuatro paredes del aula ordinaria o de refuerzo, que permitieron matizar y ampliar los registros en cuanto a tales dinámicas.

5. La presencia en las clases de formato más relajado e informal como gimnasia, plástica / talleres, o música, brindaron ocasiones de interacción y observación similares a las del punto anterior.

6. Por último, las entradas y salidas del centro educativo se revelaron como centrales en los ejercicios de O.P. en tres sentidos:

- Como punto de encuentro entre los diferentes actores escolares (alumnado, familias, profesorado) supusieron un espacio/momento idóneo de observación, que ayudó sobremanera a la hora de caracterizar las relaciones entre las familias de origen inmigrante extranjero y las maestras y maestros del centro, o de valorar el grado de obertura e integración del centro en el entorno comunitario.
- El espacio inmediato a la puerta de entrada resultó por otra parte un lugar estratégico desde el que observar y comparar las dinámicas relacionales de los niños de origen inmigrante externas al centro con las internas ya registradas en las aulas y espacios escolares. Por ejemplo, fue en este entorno donde emergieron con más fuerza los prejuicios y estereotipos de los niños de origen *autóctono*¹⁵ - recreados y reutilizados a partir de los compartidos por los adultos y sus familias- hacia sus compañeros de origen marroquí, que explicaban en parte la segregación

¹⁵ El uso de la cursiva en el término *autóctono* es intencional para mostrar que en realidad se debe hablar de diversidad de autoctonías si tenemos en cuenta (y debemos tenerlo) que buena parte del alumnado considerado como tal es de origen inmigrante interior, ya de “tercera generación”, por decirlo de alguna manera. En este sentido, hay que manejar el apelativo *autóctonos* con extremo cuidado, flexibilizándolo y adaptándolo al contexto interpretativo pertinente.

de estos niños fuera del centro, mientras que de puertas adentro esta separación no se manifestaba de forma tan evidente.

- Además, la presencia en las salidas al final de las clases me permitió acompañar en el trayecto a casa a algunos de los alumnos de origen inmigrante con los que establecí un contacto más estrecho, de esta manera pude conocerlos mejor a ellos y a sus familias, así como profundizar en la reconstrucción de las redes de sociabilidad infantil dentro y fuera de las escuelas.

En resumen, la observación participante incorporando el rol de “profesora de apoyo” implicó una posición ambigua por marginal y temporal que, si bien no consiguió franquear del todo la entrada a los ámbitos más *clandestinos* de las relaciones infantiles entre iguales, proporcionó un amplio margen de acceso a las vivencias escolares de los niños y niñas de origen inmigrante que difícilmente habría obtenido la etnografía a través de otro tipo de observación.

La observación participante con los niños en las escuelas, en definitiva, y salvando los imponderables ya reseñados, devino sumamente positiva y productiva, no sólo en términos de obtención de información etnográfica, sino especialmente en términos del establecimiento de esa relación lo más dialógica posible con los “otros” objeto de estudio (no por utópica inalcanzable) a la que aspira la investigación antropológica actual.

En este sentido, a modo de conclusión, me gustaría hacer mías las bellas palabras que cierran el libro de A. Fine y L. Sandström *Knowing Children: Participant Observation with Minors*:

Al margen de todas las justificaciones intelectuales y sabios consejos que hemos presentado, debemos confesar que conocer a los niños es divertido. (...). ¿Qué mejor manera de vivir una segunda infancia sino en compañía de aquellos y aquellas similares a aquellos otros con quienes pasamos la primera? Mientras los niños construyen sus propios mundos, a veces nos permiten disfrutar con ellos de los monumentos que han creado. (Fine y Sandström, 1988:76-77).

Bibliografía

- Ballestín, B. (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis Doctoral, Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballestín, B. (2007). “Aprendizaje y etnografía con hijos de inmigrantes en contextos formales e informales: respuestas distintas, roles diferentes”. En Libro de resúmenes del II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Carrasco, S.; Ballestín, B.; Bereményi, A.; Molins, C.; Pàmies, J. (eds.) Barcelona: Elements Gràfics i Grup EMIGRA.

- Ballestín, B. (2006). Immigració i identitats a l'escola primària: un joc de nens? (Artículo ganador del Premio de Comunicación Científica Joan Lluís Vives 2006). *El Temps*, núm. 1.166, octubre de 2006.
- Ballestín, B. (2004). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques en un barri de Mataró*. Tesis de Master, Doctorado de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bertran, M.; Carrasco, S. (2002). La evolución de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia. En *Abriendo surcos en la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro*. González-Echevarría, A. (coord.) Bellaterra: Publicacions de la UAB.
- Carrasco, S.; Ballestín, B.; Herrera, D.; Martínez, C. (2002). Infància i immigració a Barcelona. Entre els projectes dels adults i les realitats dels infants. En *La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002*. Gómez C. et al. (coord.). Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà, Observatori de la Infància i la Família. Vol. 4.
- Carrasco, S. (2001). Tercera fase: cap a una síntesi oberta. En *Identitat, pertinença i primacia a l'escola*. AADD. Barcelona: Servei de Publicacions d'Antropologia Cultural.
- Carrasco, S. (2001). Multiculturalidad: repensar la integració socioeducativa. En *La ciudad como proyecto educativo*. Gómez-Granell, C.; Vila, I. (coords.) Barcelona: Octaedro.
- Connolly, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children*. London: Routledge.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks (California): Pine Forge Press.
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Routledge.
- Eder, D.; Fingerson, L. (2003). Interviewing Children and Adolescents. En *Inside Interviewing. New Lenses, New Concerns*. Holstein, J. A.; Gubrium, J. F. London: Sage Publications, International Educational and Professional Publisher.
- Fine, G. A.; Sandström, K.L. (1988). *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. London: Sage, Qualitative Research Methods Series, 15.
- Krogh, S. (1996). La entrevista-V. Entrevistando a niños. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 1, 15, 177-192.
- Gillborn, D. (1990). "Race", Ethnicity and Education. *Teaching and learning in multi-ethnic schools*. London: Unwin Hyman.
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104 (2), 611-627.
- Opie, I.; Opie, P. (1997 [1959]). The lore and language of schoolchildren. En *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. Jencks, C. (ed.) (1997 [1982]) London: Gregg Revivals, 173-180.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick (New Jersey): Rutgers University Press.
- Whiting, B.B.; Whiting, J.W.M. (1975). *Children of Six Cultures. A Psycho-cultural Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data. Description, Análisis, and Interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.