

# “¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor cómo se juega!”: La etnografía como una experiencia adulta de aprender a aprender con los niños

*“Do you want to play? So you understand better how to play!”: ethnography as an adult experience of learning to learn with children*

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.603>

Ivana Martins da Rosa\* Manuela Martinho  
Ferreira\*\* Patrícia De Moraes Lima\*\*\*

## Resumen

Las etnografías con niños, reconocidas como una metodología útil para la producción de otro conocimiento sobre ellos mismos y sus infancias, contribuyen a consolidar los estudios de la infancia. Mediante la etnografía, entendida como un proceso de comunicación intercultural y de afectación con el Otro-niño, accedemos y buscamos comprender cómo ellos producen significados y los envisten de sentidos subjetivos mediante procesos de generacionalización desafiantes del orden generacional establecido. Están en juego las posturas paradójicas de la investigadora durante el trabajo de campo hecho en espacios públicos abiertos cuando al vivir la dialéctica de la agencia de los adultos y los niños tuvo que enfrentarse con el adultocentrismo, y aprender a aprender con ellos en procesos de socialización que envuelven determinadas prácticas del cuerpo y sus mundos socioculturales. En este texto se analiza un episodio etnográfico acerca de cómo el adulto aprendió ciertos conocimientos y prácticas con niños entre 6 y 14 años que se encontraban en espacios abiertos de una comunidad de pescadores al norte de Portugal. Se discute la subjetividad y la reflexividad de la etnógrafa como una guía cercana en los encuentros con los niños y aprende que, para comprender la complejidad de sus mundos, necesita vivir sus lugares y actividades del cuerpo entero, inmerso en afectos, emociones y sensorialidades.

**Palabras clave:** experiencia etnográfica con niños – adultocentrismo – afectación – corporeidad.

## Abstract

Ethnographies with children, recognized as useful methodology to produce other knowledge about them and their childhoods, have contributed to consolidate the Studies of Childhood. Via ethnography as intercultural communication process and affectation with the Other/child, we access and seek to understand how they produce meanings and invest subjective senses into them, through processes of generationalisation. That challenge the established generational

\* Estudiante de doctorado de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidade do Porto/PDCE. Líneas de investigación: Infancia, experiencias, educación, estudios etnográficos con/sobre niños. Portugal. [ivanamros@gmail.com](mailto:ivanamros@gmail.com)

\*\* Profesora Asociada de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidade do Porto/CIE. Líneas de investigación: Sociología de la infancia, metodologías de investigación cualitativa para/sobre niños y niñas e infancia. Portugal. [manuela@fpce.up.pt](mailto:manuela@fpce.up.pt)

\*\*\* Profesora, doctora de la Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil. Líneas de investigación: Infancia, experiencias, cuidados, violencia, estudios etnográficos con/sobre niños y niñas. Brasil. [patricia.demoraeslima@gmail.com](mailto:patricia.demoraeslima@gmail.com)

order. It will be pointed the paradoxical positions of the researcher when, in living the dialectics of the agency of adults and children, in the fielded work in open public spaces, have to deal with adultcentrism, and have to “learn to learn” with them, in socialization with determined corporal practices involve their socio-cultural worlds. Thus, ethnography as a process of intercultural communication and affectation with the Other/child becomes a transformative experience. This text attempts to analyse an ethnographic episode about how the adult learned certain knowledge and doings with the children of a fishing community in the north of Portugal, aged between 6 and 14 years, when they were in open public spaces. At discussion is the subjectivity and reflexivity of the ethnographer while she trails proximities in the encounters with children and learns that, in order to understand the complexity of their worlds, she must live their places and activities of whole body, immerse in affections, emotions and sensorialities.

**Keywords:** ethnographic experience with children – adultcentrism – affectation – embodiment.

## Introducción: Etnografía con niños, una experiencia para ponerse a prueba

La etnografía con niños, por su contribución a los estudios de la infancia, ha proporcionado “pistas” ético-metodológicas útiles y verosímiles para acercar mejor la investigación de los sujetos involucrados y repensar la teoría disponible. Este movimiento requiere comprender que cuando se trata de etnografía, y de etnografía infantil en particular, necesitamos afirmar una comprensión inicial sobre quiénes son los sujetos de investigación y cuáles son los diálogos involucrados en sus propias posiciones; en este caso, adultos y niños. Especialmente, porque en la presente investigación etnográfica<sup>1</sup> siempre estamos evocando el lugar de la etnógrafa como un lugar a ser pensado, reflexionado y, principalmente, a ser reconocido en una posición-de-sujeto que se actualiza en el conocimiento y en las redes de relaciones producidas en el campo, y que van desde enfoques analíticos hasta la construcción de datos etnográficos —en términos empíricos y abstractos— a la inserción reflexiva del investigador al texto etnográfico. Por lo tanto, esta posición-de-sujeto de la etnógrafa en su trabajo con niños, le pone en las manos la tarea de situarse en las perspectivas desde las cuales mira a los niños y sus mundos, y ponerse a disposición en una actitud de apertura antropológica hacia el mundo, a cómo los conocimientos que ya posee acerca de aquellos sujetos podrán ser afectados y reconsiderados por los procesos de aprendizaje que se actualizan constantemente en el campo.

La investigación etnográfica, que aquí entendemos como un “fenómeno interdisciplinario emergente” (Cliford, 2016: 33) cuya autoridad es tramada por/entre los lugares donde las culturas son tomadas por sus sistemas de significado y sus fronteras de clase, género, raza y generación, significa que realizar etnografía en contextos locales requiere de aproximaciones y distanciamientos para deconstruir universalidades y generalidades —comenzando por los

---

1 En este texto elegimos nombrar “la etnógrafa”, en femenino, porque entendemos que cuando tratamos con la posición del sujeto en la investigación estamos posicionando la categoría de género como un marcador importante que constituye el lugar social ocupado por la investigadora que va al campo. Entendemos que la eliminación de este marcador afecta directamente la condición de la apariencia, la visibilidad de la corporeidad de la investigadora.

de la etnografía— y para conocer con densidad los significados subjetivos de lo que *aparece* en el interior de las prácticas sociales. Además, significa que al mismo tiempo que la etnografía describe estas prácticas, también forma parte de las mismas, ya que está construida —siempre de manera provisional— por la posición ocupada por la etnografía, que refleja los saberes encontrados.

Desde tal ángulo, el posicionamiento de la adulta-etnografía en la investigación con niños estará colocada en desacuerdo con aquello que tradicionalmente tipifica las relaciones intergeneracionales, jerárquicas y unilaterales en los saberes y poderes, en las cuales los niños ocupan una posición subordinada y dominada frente al adulto, en el orden generacional que estructura a la sociedad (Alanen, 2001). Se trata ahora de prestar atención a la dinámica de las relaciones interdependientes establecidas entre adultos y niños, incluyendo sus poderes relativos, que intervienen en la construcción de las categorías generacionales de infancia y edad adulta. Es decir, a los procesos de “generacionalización”<sup>2</sup> referentes.

a la complejidad de los procesos sociales a través de los cuales las personas se convierten (son construidas como) “niños” mientras que otras personas se convierten (son construidas como) “adultos”. “Construcción” implica agencia (de niños y adultos); y se entiende mejor como un proceso práctico, e incluso material, que puede estudiarse como una práctica o un conjunto de prácticas. Las dos categorías generacionales de niños y adultos que se producen de manera recurrente dentro de tales prácticas, están, por lo tanto, en relaciones de conexión e interacción, en interdependencia: ninguna puede existir sin la otra, lo que cada una es (un niño, un adulto) en su relación con el otro, y el cambio en uno está relacionado al del otro. (Alanen, 2001: 21, traducción propia).

Entonces, cuando en la investigación etnográfica sucede que la posición del sujeto adulto-etnografía es cruzada por el Otro, que en este caso es un Otro/niño, esta se encuentra en una relación de descentralización, confrontada con su propia incompletud adulta. En esta perspectiva, el declinar los saberes y las certezas de los adultos, al albergar un “vacío” (Larrosa, 1999) y sus limitaciones corporales, genera perplejidades que exponen sus vulnerabilidades socioafectivas y emocionales (Ferreira, 2010). Ahora, la experiencia peligrosa de esta actitud hacia los niños es crucial para dejar ver una afectación (Favret-Saada, 2005); así, la etnografía aprende a aprender de ellas y ellos desde sus propios modos de producción y narración, incluidos los no verbales. Esto es relevante porque los seres humanos, como criaturas físicas, son y tienen un cuerpo que fomenta y sostiene el ejercicio de sus actos.

---

<sup>2</sup> En el original: *Generationing* (Alanen, 2001: 129).

Así, la comprensión de la cultura de cuerpos estando-en-el-mundo, siendo simultáneamente fuente de la existencia y lugar de la experiencia en el mundo (Csordas, 2013), pero cuyos significados vividos y nuevas producciones difieren y varían, en la etnografía con niños requiere que también se tome en cuenta los diálogos de corporeidad y agencia corporal inherentes a las diferencias corporales y generacionales entre adultos y niños. Este entrelazamiento es pertinente en el trabajo de aprender a aprender los saberes, las acciones y los sentimientos de la infancia ya que entran frecuentemente en juego y en choque las (im)potencias adultas de “mi” cuerpo en comparación con los cuerpos infantiles, los cuerpos de “ellos”, rebosantes de movimiento, fluidez, plasticidad, velocidad y expresividad. En el contexto corpóreo de la agencia humana, la etnógrafa de la infancia se enfrenta al trabajo de investigación movida por las relaciones con niños y a cuya volubilidad se suma la comprensión de la corporalidad de sus mundos culturales y la culturalización de sus cuerpos.

Para que se dé la producción de un conocimiento etnográfico con los niños, de acuerdo con una posición epistemológica que los reconozca como actores sociales y legitime sus saberes (Ferreira y Nunes, 2014: 107), incluidos los inherentes a sus acciones, la sujeto-etnógrafa debe aprender a lidiar con el lugar de poder adultocéntrico en la relación de investigación. Aprender a ser sensible a lo que los niños tienen que decir, incluso si se expresan de manera diferente a los adultos, y estar dispuestos a suspender la comprensión y la cultura de los adultos para desarrollar, en la medida de lo posible, la intersubjetividad en la que se construye un sentido contextual común, convertirse en una parte integral de este proceso de dejarse socializar en las culturas infantiles (Ferreira, 2010), que es —debe recordarse— intrínseca y necesariamente corporalizada. Por lo tanto, es el etnógrafo adulto el que se coloca en una posición de aprendiz, contraria a la relación social de indagación tradicional y a la relación de los órdenes generacionales dominantes (Alanen, 2001).

Así, la expresión “aprender a aprender”, puesta en la escena de la investigación etnográfica con niños y niñas, puede tener múltiples significados: el de la postura del etnógrafo como aprendiz, que apunta a apropiarse de los contenidos significativos de sus culturas; el de sus prácticas mediante el aprendizaje sobre el quehacer con los sujetos en contexto, que le permite repensar el alcance y las limitaciones de la observación participante y de la participación observadora (Ferreira, 2004); el de la reflexividad ético-metodológica, esencial a la concientización que el etnógrafo puede desarrollar sobre su proceso de aprendizaje —sobre sí mismo y de los demás— en y con la investigación; el de la reconstrucción de la posición-sujeto-investigador adulto en el cambio continuo de esos roles, estatutos, relaciones y conocimientos a través de los procesos de aprendizaje a lo largo de la investigación, que le permite acceder al universo socio-cultural del Otro-niño y, por lo tanto, configuradores del carácter transformador de la etnografía, de sí mismo y su vida.

Entonces, se puede decir que el propósito de abandonar una autoridad etnográfica “científica” pero adultocéntrica, que reduce al Otro-niño a un objeto, es asumir los riesgos y desafíos de probarse a sí mismo en una experiencia etnográfica donde la autoridad se basa en “la experiencia subjetiva y sensorial” (Pratt, 2016). Es decir, inmersa en una relación cuyo conocimiento sensible a los sujetos y con los sujetos que están experimentando en los procesos de investigación, no prescinde de la corporalidad ni de los afectos y emociones, los cuales revelan la polifonía de voces que dan los cuerpos al campo investigado.

En esta relación intergeneracional con la experiencia vivida en el campo etnográfico, este texto tiene como objetivo reflejar los modos corporalizados de aprendizaje en la etnografía adulta que se tejieron en sus encuentros con niños y niñas entre 6 a 14 años, en una comunidad de pescadores al norte de Portugal, cuando estaban en espacios públicos abiertos en su tiempo libre.

## El campo de investigación

El campo que alimenta las reflexiones en este texto es el de una comunidad pesquera ubicada en el norte de Portugal, que en los últimos años ha sido objeto de nuevas demandas económicas y turísticas que ha reducido y limitado los espacios públicos abiertos que hasta entonces eran habituales para la convivencia inter e intrageracional de los niños. Las profundas transformaciones urbanas que han tenido lugar provocaron cambios complejos en la vida de niños y niñas: los nuevos contornos urbanos que surgen del proyecto de rehabilitación urbana potencian una relación de “poder asimétrico” (Zukin, 1996), de control y dominación, donde los niños, no solo son desplazados de sus lugares de experiencias lúdicas habituales sino que se ignoran también sus intereses culturales y de participación en la producción de nuevos espacios públicos abiertos.

Este acallamiento de los intereses infantiles en el nuevo orden urbano funciona como un dispositivo de dependencia que es visible en la regulación y la circunscripción de sus experiencias urbanas (Sarmiento, 2018): circulación restringida, movilidad independiente disminuida, lugares limitados para el juego libre y las interacciones inter e intrageracionales, y falta de contacto con la naturaleza. Ante este fenómeno, los niños responden con un ejercicio del “desorden”, en un movimiento de negación de los espacios residuales destinados, tratando de reordenarlos a sus necesidades e interrumpiendo el flujo lineal de los espacios públicos de la comunidad y sus usos oficiales. Por lo tanto, se convierten en resistentes al orden espacial estatocéntrico establecido.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Este texto no se ajusta al análisis detallado de los procesos de gentrificación y recalificación urbana sufridos en esta comunidad pesquera y sus efectos en el uso que hacen los niños o niñas de su espacio libre (véase Rosa, Ferreira y Lima, en prensa).

La posibilidad de acompañar estos procesos de rehabilitación urbana y (re)construcción de la infancia, actualmente inseparables de los intentos de darle a los niños el acceso a comprender las formas adecuadas de ocupación, apropiación y resignificación de los espacios-tiempos de los niños de esta comunidad, significa que la investigación de la etnografía con los niños ha recorrido una metodología que exigió estar cerca durante mucho tiempo y en constante movilidad:<sup>4</sup> las experiencias nómadas de los niños en su tiempo libre y en espacios públicos abiertos, porque —siempre en busca de nuevas experiencias— hicieron sus propios espacios de circulación y se detuvieron para impulsar el conocimiento que íbamos teniendo sobre ellos y ellas.

Ahora, en esta circulación, las formas que generalmente ofrecemos para escuchar, no siempre son suficientes para entender lo que dicen los niños. El “estar ahí” (Vasconcelos, 2000), como una posibilidad para ver desde “cerca y desde dentro” (Magnani, 2002) los componentes simbólicos compartidos por los sujetos de investigación, significa acceder al mundo vivido y comprenderse por/entre los modos de vida que ahí se experimentan. El estar ahí, en movimiento, requiere una proximidad incrustada en el tiempo que no solo se cuenta por su cronología, sino por la intensidad de la relación intersubjetiva y la fiabilidad con el Otro-niño (Rosa y Ferreira, en prensa). Así, en la lentitud del caminar y circular con niños y niñas, el “pensamiento reflexivo, el que pisa y repite los pasos dados” (Lopes, 2002: 73) y el diálogo con el ambiente de la comunidad para la comprensión de las minucias de su vida diaria, buscó la experiencia efectiva de la aproximación en un tejido entre “movimiento, emoción y pensamiento” (*idem*). Debido a que no siempre los ojos y los oídos pueden determinar lo que el campo está narrando, es necesario el “estar con” de cuerpo entero (Vasconcelos, 2000), y con una mirada sensible que se aproxima y cuida que en la relación de reciprocidad se puedan percibir los detalles y contornos de aquello que nos afecta.

El campo que aquí se constituye, que al final fueron varios lugares dentro de la comunidad, fue indicando diferentes formas de ocupación y apropiación por parte de los diversos grupos de niños. Uno de ellos, dentro de la nueva espacialidad de la comunidad —frente al edificio de la Junta da Freguesia (JF)—, surgió como su favorito. Entre muchas otras actividades lúdicas colectivas hay varios tipos recurrentes de juegos de pelota; en uno de ellos, que se juega con los pies, los niños varones son los principales protagonistas (Rosa, Ferreira y Lima, en prensa). Basándonos en el análisis de una de las experiencias etnográficas vividas en este lugar, se teje una reflexión de la etnografía-adulta al buscar aprender a aprender de los niños a través de la observación y la participación en un juego infantil.

---

<sup>4</sup> La investigación de campo tuvo lugar entre marzo de 2017 y marzo de 2019, en los espacios públicos y abiertos de la comunidad durante el tiempo libre de los niños, especialmente los fines de semana y las vacaciones escolares, las tardes después de la escuela, tiempos en los que no se hace tarea y tiempos dados con permiso (véase Rosa y Ferreira, en prensa).



## “¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor cómo se juega!”: Una experiencia adulta de aprender a aprender de los niños y niñas

### “Cómo se juega al DDA?”. La experiencia etnográfica como diferencia generacional y lema para aprender

Entre los muchos juegos de pelota que tuvieron lugar frente al JF entre niños y niñas, pero especialmente los niños,<sup>5</sup> el que más me llamó la atención por su originalidad fue el “DDA”, como lo llaman ellos. Por mucho que los viera jugarlo, no podía entender toda su complejidad: con cada juego parecía que nacían nuevas reglas. No podría decir si se jugó entre equipos o no; tenía la impresión de que era un juego siempre en construcción; mis ojos y oídos no alcanzaron todos sus detalles, que se actualizaban con cada niño que jugaba.

¿Cómo se juega al DDA? se convirtió en una pregunta intrigante, mostrándome cómo mi vasta experiencia adulta<sup>6</sup> valía poco o nada para responderla adecuadamente, es decir, a partir de la lógica de los niños. La diferencia generacional, mediada por la observación del juego, solo me permitió una proximidad física y afectiva con los jugadores, pero culturalmente restringida y fallida, que me dejó *en lo oscuro* para leer y comprender desde afuera los significados involucrados en el juego. Lo que imaginé como un entorno fructífero para la alteridad —la presencia de relaciones en las que se encontraban adultos y niños, niños con niños; niños, espacios, tiempos y objetos—, al final esa apertura a la alteridad intergeneracional se mostró condicionada por mi desconocimiento y falta de cultura sobre los mundos sociales infantiles, “afectando directamente las formas en que adultos y niños se ‘conocen’” (Lima, 2015: 99). En este sentido, responder a la pregunta requería estar al tanto de la recomendación que Ferreira e Nunes (2014: 107) señalan cuando dicen que:

los adultos pueden acceder al pensamiento y al conocimiento [de los niños] solo si estuvieran dispuestos a revertir su postura [en un orden generacional autoritario que se reproduce] en la relación de investigación tradicional, y [si] suspendieran su comprensión y cultura adulta para, en la medida de lo posible aprender de ellos, es decir, comprender la comprensión del otro niño.

El desafío de escuchar a los demás está implicado en los límites de los lazos que nosotros mismos establecemos con los demás y en la capacidad de diferencia de hospitalidad en esta disposi-

---

5 La etnografía mencionada considera 16 niñas y 13 niños, 29 en total, con edades entre 6 y 14 años. Los grupos de juego de pelota son divididos en cuanto a dimensiones de clase, generación y género, pero también por relaciones entre vecinos y parentesco. En el caso de los juegos de pelota realizados con los pies, como el que será analizado aquí, no era habitual la presencia de niñas, por ser consideradas “incompetentes” para esta práctica, según los niños, e inclusive por ellas mismas. Sin embargo, en este texto no se pretende revelar las relaciones de género a pesar de que reconocemos su importancia para el análisis, pero sí problematizaremos la posición-de-sujeto-investigador y su relación en la investigación con los niños y niñas, y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje que se realiza en un juego.

6 Incluyendo mi formación inicial como profesora de educación física y mi gusto por las actividades deportivas.

ción relacional (Foster, 2011). Lo que es lo mismo decir que la idea de proximidad lleva distancias iguales que, reconocidas en la posición-de-sujeto en la investigación y en la vida, dinamizan las posibilidades que tenemos para conocer al otro y sus mundos desde nuestra propia incompetencia, precariedad y falta de saber.

Por lo tanto, instigada por la curiosidad siempre renovada sobre cómo se juega el DDA, por la confrontación con mi ignorancia e incapacidad para superar, por mí misma, en mi edad adulta, por mi insistencia en querer entender algo que los niños parecían hacer “natural y espontáneamente”, pero aún así buscando mantener el desapego y la distancia —para poder cuestionar lo que escuchaba y apuntaba—, me encontré precisamente pidiéndoles que me explicaran en detalle las reglas del juego.

### *“DDA = defiende, defensa y ataque”: La experiencia etnográfica como aprendizaje de iniciación a los modos de hablar de los niños y niñas*

Las primeras explicaciones de los niños sobre el juego me ayudaron a entrar en el mundo del DDA. Pero mi capacidad de comprensión frente a semejante dinamismo, tan característico de este juego, se volvió rápidamente obsoleto. Fue entonces, desde la sabia percepción de los niños frente a mi incapacidad para comprender su lenguaje, que surgió la pregunta: “¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor cómo se juega!”, y con ella, las primeras enseñanzas de los niños sobre el DDA:

[...] Escribo el acrónimo en una hoja de papel y pregunto qué significa “DDA”. Pedro<sup>7</sup> rápido dice:

—No lo sabemos—. Tadeu interfiere y, señalando cada letra, va descifrando el acrónimo: —Defender (refiriéndose a la primera D), la pelota (refiriéndose a la A) y aquí es como patear, es dedo del pie (refiriéndose a la última D).

Pedro no está de acuerdo con la explicación de Tadeu y dice: —¡Lo estás diciendo mal! Solo dijo bien que la D es defender, los otros no están bien.

—¿Puedo decirles lo que sé sobre el “DDA” para que ustedes me puedan decir si está bien o mal?

— les pregunto. Ellos responden que sí. Prosigo: —La meta es esa parte de las dos ventanas...

Aún sin terminar la oración, Tadeu me interrumpe y dice: —¡No! ¡Tres!

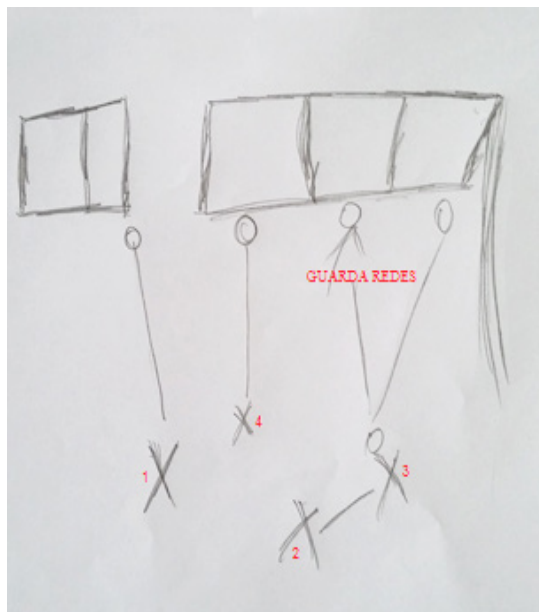
En este momento, miramos en dirección al JF y, en voz alta, contamos las ventanas que conforman la “meta”, y constatamos que son 3 ventanas.

Sigo con mi explicación: —Entonces son 3 ventanas y allí está el portero. ¿Y no hay equipos?

Una vez más fui interrumpida por Tadeu, quien dijo: —¡Sí hay! ¡Están los niños! — Luego toma el lápiz y comienza, por medio de un dibujo, a explicar la dinámica del juego. Él dice: —Y aquí está el niño (1) con la pelota, y si este niño patea para fuera, si no anota, el tendrá que ir a la portería.

<sup>7</sup> Todos los nombres de los niños son ficticios.





Pedro usando el mismo recurso, ayuda a Tadeu a explicar: —Y luego, este (2) la patea a este (3). Si este patea de primera, el portero tiene que decir “gol” y debe ir a la “portería”.

Tadeu intenta simplificar la explicación: —Por ejemplo, si el portero ordena a él (3) patear de primera, es él quien está en la portería, pero tiene que dejar marcar el gol, si no, no irá a la “portería”.

Para estar segura de haber entendido, repito la información que recibí: —Así que, de primera va a la “portería” sólo si el portero deja que la pelota entre a la “portería”.

—Sí —responde Tadeu—. Y aquí, este (4), si anota, con el balón es un gol y se le quita un punto. Pregunto: —¿Y todos comienzan con 21?

Por ejemplo, tengo 21, Pedro tiene 20... si marca, me quedo con 20, siempre se resta, hasta el cero.

—¡Sí!, No, el portero comienza con 21 y los jugadores comienzan con 20 —responde Tadeu. Pedro continua: —Y a las 10 puede quemar.

—¿Qué es quemar? —le pregunto.

—Si llego a 10 puntos, que ya marcaron muchas veces, llega a los 10, y yo digo “stop” y doy 3 pasos y tengo que patear la pelota a su pierna —dice Pedro.

—No, no es a la pierna, es a una parte del cuerpo y si te pateo y te doy, ahora tu eres el portero —complementa Tadeu.

—¿Siempre tendré jugadores que sean mis aliados? —pregunto.

—Sí. Por ejemplo, este (2) se la pasa a este (3) hasta que anota —dice Tadeu.

—Entonces no hay 2 equipos. ¿Cada uno juega para sí mismo? ¿No hay equipos? —pregunto.

—No, ¿quién dijo que hay equipos? —pregunta Pedro.

—Nadie. Solo lo hago para entender mejor el juego —le digo.

Mientras hablábamos, Jorge (11 años) y Francisco (12 años) se acercan y preguntan qué estamos haciendo.

Pedro responde: —Estamos explicándole el juego DDA a Ivana.

Tadeu, tomando la palabra me pregunta: —¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor cómo se juega!

Jorge, luego dice: —¡Entonces vamos a jugar Ivana! ¡Te enseñamos!

Acepto la invitación y me dirijo al campo de juego, frente al JF que estaba vacío. Tadeu, antes de comenzar el juego viene a mi lado y dice: —Lo sé, DDA es “defiende”, “defensa y “ataque”.

Al escuchar la definición del acrónimo, Pedro comenta: —Me parece bien. ¿Tú qué crees Francisco?

Francisco responde que “puede ser”. A medida que nos organizamos, Marcelo (7 años) aparece

por ahí y Jorge le dice: —Le estamos enseñando a Ivana el DDA, ¿quieres venir? El niño acepta y se queda a nuestro lado [...]. (Notas de campo, 16 de marzo de 2019).

Mi solicitud de explicaciones sobre el juego DDA a los niños tensa el orden generacional y expresa una disminución en mi adultez al suspender el estatus de adulto para aprender con ellos, ya que, en palabras de Mia Couto (2012: 09), “En este universo de otros saberes, yo soy el(la) analfabeto(a)”. También tensiona las relaciones intrageracionales cuando obliga a los niños a esforzarse por racionalizar y abstraerse de algo que está encarnado en ellos; genera emociones tan fuertes, porque se vive tan intensamente que les resulta difícil explicitarlo, dando por resultado diferentes definiciones de las reglas y funcionamiento del juego.

Desde la palabra para definir y describir el juego hasta su representación gráfica, los niños pasan desde una cierta disonancia sobre la información hasta su complementariedad y al uso de ejemplos concretos y demostraciones gráficas para aclarar los diversos roles de los jugadores en el campo. En este proceso en el que mi ignorancia se enfrenta a las dificultades, trato de mediar estas participaciones y sus negociaciones de sentido, poniendo a prueba lo que creo que sé: “¿Puedo decirte lo que sé sobre DDA para que me digas si está bien o mal?”, o haciendo preguntas clave: “La portería es esa parte de las dos ventanas ...”; “¿Y todos comienzan con 21?”, o repitiendo sistematizaciones sobre las informaciones recibidas para responder a mis preguntas más apremiantes. Al mismo tiempo, aprovecho la oportunidad para aprender nuevas palabras y su significado: “¿Qué es quemar?”

Ya sea frente al interés expresado por la investigadora: “Solo pido entender mejor el juego...”, ya sea porque la explicación de los niños, basada en la oralidad y la ortografía, parecía ser insuficiente para explicar la riqueza del juego jugado, o porque la llegada de más niños creó las condiciones ideales para comenzar un juego de DDA, la invitación “¿Quieres jugar?”, que Tadeu le dirige directamente y en primera persona, expresa su confianza a la investigadora adulta y su aceptación como compañera de juego para iniciarla en sus complejidades, una de las principales rutinas de la cultura de pares masculinos.

La inversión de las relaciones generacionales y de investigación que hace que la investigadora sea aprendiz y los niños maestros: “¡Entonces juguemos, Ivana! ¡Te enseñamos!”, y que apunta a otra posición en las formas de aprender a aprender de niños y niñas, proviene, por tanto, de los varios aspectos incompletos e insatisfechos que impregnan los procesos de transmisión del conocimiento, su apropiación significativa y la búsqueda de estrategias más efectivas: aprender a través de la práctica de jugar DDA. También se deriva del camino ya tomado por una relación con el grupo de niñas y niños involucrados en la investigación, que en enfoques respetuosos de los “arreglos de los propios actores sociales” (Magnani, 2002: 18) ha tejido la confianza para acceder de una manera más “íntima” a sus prácticas sociales. Por lo tanto, aprender a jugar

requiere interés y curiosidad como disposiciones para conocer y reconocer el conocimiento que legitima a los niños como sujetos productores de conocimiento, capaces de decir sobre sí mismos y las cosas que tienen sentido para ellos o ellas.

La relación de reciprocidad, creada en la interacción con los niños y su conocimiento, pone de relieve la importancia de la simetría ética en los procesos de investigación (Christensen y Prout, 2002), convirtiéndose en línea de conocimiento bilateral porque “no existe una edad única para el aprendizaje cultural: no sólo los niños aprenden; los adultos [también] no dejan de aprender” (Pires, 2010: 147).

### ***“¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor cómo se juega!”: Experiencia etnográfica como aprendizaje incorporado de las formas del hacer de niños y niñas***

Seguir un camino que puede ser cruzado por una relación intersubjetiva y dialógica en la que todos son sujetos de voces activas en la producción de conocimiento etnográfico, sin confundir la etnografía “pintada como un procedimiento relativamente simple para mirar, escuchar y aprender, sino más bien como algo cerca de una intensa prueba epistemológica de fuego” (Maanen, 2004, citado en Gerber, 2014: 54), en mi caso implicó, con el juego DDA de los niños, la experiencia corporizada de esta acción, de acuerdo con sus propios procedimientos. “¿Quieres jugar?” se convirtió así en una especie de pasaporte que me permitió, por sus manos, pasar de la posición de observadora a la de participante y, como jugadora, superar la posición tensa de adulta ignorante a adulta aprendiz, principiante y novata.

La aceptación de entrar en las prácticas del juego desencadenó, a partir de entonces, otros modos de ocupación en el campo de la investigación en los que “uno tiene que mirar todo, observar todo, participar en todo, vivir la experiencia tanto como el campo nos lo permita” (Gerber, 2014: 55); pero lo importante es pensar sobre el significado epistemológico y humano de la escucha sensata; una experiencia corporificada por afectos y emociones. En otras palabras, implica deshabitar su lugar cotidiano, para habitar al Otro en una posición de sujeto que, aprendiendo a través del cuerpo, de sus percepciones, razones, afectos y emociones, revisa así sus comprensiones sobre su propio conocimiento sobre niños y niñas. Esta forma de presencia, “la densidad de la experiencia de una profunda inmersión en el campo” (Gerber, 2014: 55), en la “repetición” (*ídem*) del estar con niños y niñas, requiere tiempo para aprender a aprender sus mundos sociales de cuerpo completo, dejándose “embrujar”, afectándose por las mismas fuerzas que afectan a los demás sujetos de la investigación (Favret-Saada, 2005). La experiencia etnográfica que ocurre de esta manera, emplaza a la sensibilidad y apertura emocional en la investigadora para que pueda establecer una comunicación mucho más compleja que la observación y el simple intercambio verbal y la proximidad física:

[...] ¡El juego comienza! Rápidamente los muchachos definieron quién iría a la “portería” y después de eso ya estábamos jugando. Éramos 6 en el campo, 5 niños y yo. No hubo un resumen de las reglas antes de que comenzara el juego. Rafael, en la portería comienza el juego lanzando el balón a Francisco, que lo domina con el pecho y se lo pasa a Tadeu en forma baja. Me posiciono al lado de Tadeu; entonces pateo la pelota hacia mí. De mi otro lado está Marcelo y a él es a quien le paso el balón. Todo sucedía con mucha calma, a diferencia de cuando solo miraba —tenía la sensación de que las jugadas eran en cámara lenta, se controlaba la fuerza de la jugada, así como una “demora” para patear a la portería. Estábamos cerca una del otro y la pelota se pasaba lentamente entre nosotros, siendo esa “lentitud” una forma de aprender la dinámica del juego. Tenía que intentar cada movimiento para entender el proceso. Con estas repeticiones, que al principio eran frecuentes, me di cuenta de cómo los jugadores se distribuían en el campo y cómo sus movimientos eran importantes para articular el juego y anotar un gol. Al mismo tiempo, los movimientos más lentos me permitieron conseguir jugar de manera más “competente”, es decir, sin muchos errores desde el punto de vista técnico, necesarios para mantenerme ahí. De vez en cuando, escuchaba la frase: “Deja que Ivana le dé”. Cuando eso sucedía, era yo quien lanzaba a la portería. Este fue uno de los momentos más estresantes porque “fallar el gol” y “patear a las esquinas” significaba jugar en el papel de portera. Y para mí representaba gran tensión por el tipo de habilidades que esa figura necesita tener: además de defender que ya por sí mismo, es difícil para mí, tenía que estar atenta a las fallas que otros hacen para abandonar esta posición. Frente a este miedo, creé una estrategia individual para no tener que ir a la portería: evité finalizar las jugadas. No me regañaron ni una vez por hacer un pase incorrecto, pero fui elogiada cuando logré dominar una pelota con el pecho y pasarla a Francisco: “¡Así es, Ivana! ¡Estás jugando bien!”, dijo Pedro. No era una “jugadora de DDA”, no tenía el mismo conocimiento de los niños que practicaban cotidianamente y por eso eran convocados a jugar. La invitación dirigida a mí vino precisamente porque no lo sabía, y mi falta de conocimiento requirió que los niños se repositionaran en el campo para asegurar que aprendiera a jugar con ellos [...]. (Notas de campo, 16 de marzo de 2019).

Cuando me invitaron a jugar, los niños lo hacen a través de una conversación cercana en la que el cuerpo fue el marcador de escucha de sus prácticas sociales. En este momento, el cuaderno de campo estuvo momentáneamente ausente de la escena para ser ocupado por una mayor atención a la experiencia de corporalización vivida, en la que el cuerpo, las percepciones, las emociones, la estrategia y la destreza, se vuelven posibilidades de aprendizaje que se dejan capturar lentamente, pero de forma continua e intensa, para conocer mejor el juego, a los jugadores y a todas sus idiosincrasias.

En este proceso de culturalización de mi cuerpo en una cultura de pares masculinos que le da vida al DDA, el necesario olvido de las reglas del fútbol para aprender y conocer las de este juego, implicó procesos de aprendizaje mediante el ver hacer al replicar el ejemplo, la repetición para corregir los errores, pero también la exposición y demostración de lo que una es capaz

de hacer, y la creación de oportunidades para demostrar las habilidades adquiridas: “¡Deja que Ivana tire!”. En la repetición indispensable del juego y sus reglas, el tiempo largo, pero sobre todo lento e intenso, me di cuenta de una estrategia de enseñanza de los niños, crucial para ser iniciada en los matices de su complejo juego.

Por lo tanto, se puede decir que si la etnografía “es la repetición de la experiencia que se densifica a medida que tenemos la condición de observar [participar y comprender] si un hecho es extraordinario u ordinario” (Gerber, 2014: 55), haciendo posible darse cuenta en estas ocasiones de “la creatividad y las formas en que las personas y los grupos pueden reinventarse, recrearse en su vida diaria” (*ídem*), la lentitud fue igualmente necesaria para permitir a la investigadora darse permiso de aprender en la densidad socioafectiva de la experiencia etnográfica que estaba viviendo:

[...] A medida que avanzaba el juego, y los niños notaban mi proceso de aprendizaje, imponían otro ritmo. El balón rodaba más rápido y necesitaba estar aún más atenta, ya que las secuencias de juego emitían una dinámica que requería que tuviera una mayor capacidad para controlarlo, así como un movimiento más intenso en el campo. Aunque ya había jugado fútbol, la habilidad requerida para jugar DDA se me escapaba. Las experiencias anteriores con el juego diferían mucho de lo que estaba haciendo allí. Y es en la experiencia de jugar con los niños —corriendo, pateando, disparando, perdiendo el balón, cansándose, pero también gritando, riendo, saltando de alegría, protestando, avergonzarse y burlarse— que la aparente “improvisación” en la definición del acrónimo DDA comienza a tener más sentido para mí: *Defiende, Defensa y Ataque*. El portero no solo defiende: nosotros, jugadores(a), necesitamos defender nuestra permanencia en el campo de juego, y para esto debemos atacar y marcar gol. Ser vencedor(a) significa anotar gol, y ese punto sea quitado al portero, quien, para ser eliminado debe llegar a cero. Poco a poco me doy cuenta de que esta dinámica compleja requiere estrategias de juego individuales —buscar una mejor posición en el campo para disparar a la “portería” y hacer el gol, que es una forma de defensa del jugador en el campo; huir del portero cuando en este ya puede “quemar” a los jugadores; cuando se está en la posición de portera, lanzar la pelota de tal manera que sea difícil para el jugador controlarla, obstaculizando la articulación de una jugada rápida... (y colectiva) articulando las jugadas con los demás jugadores para poder tener éxito al tirar a gol; articular jugadas que incentiven al jugador con la mayor cantidad de puntos a disparar a la “portería” intentando que cometa errores y vaya a la posición de portero, para que conceda goles y pierda puntos...—, lo que pudo explicar mi malentendido anterior cuando ocupaba el lugar de observadora entre los animadores, creyendo que se trataba de un juego de equipo. (Notas de campo, 16 de marzo de 2019).

La trasmisión del complejo juego y sus códigos, por parte de los niños requirió una multiplicidad de lenguajes en los que “el movimiento, los gestos, las expresiones complementan [complementaron] el sentido del habla [y también de la escritura]” (Castillo, 2008: 27). La expli-

cación verbal y el dibujo, junto con la experiencia vivencial del juego, después de un tiempo posibilitaron aprender a jugar DDA de una manera multisensorial, de manera situada desde mi corporalidad.<sup>8</sup> Corporalidad en su relación inseparable cuerpo-mundo; el cuerpo como sujeto de cultura (Csordas, 1990: 05), que “se afecta y es afectado por la inmanencia del mundo. Ese mundo que no sólo se circunscribe como cuerpo, sino que es, en su radicalidad, expresión y extensión de sí mismo: ¡cuerpo es mundo!” (Rosa, 2016: 63). Así, “los sentidos, sentimientos, emociones están interconectados con la percepción humana y no pueden entenderse por separado. Conectamos sonidos a imágenes, olores de cosas táctiles. Todos son parte de una experiencia corporativa interconectada (Gama, 2016: 128).

Las movibilidades, las técnicas del cuerpo y las reglas del juego transmitidas por el cuerpo, se inscriben paso a paso en otro lenguaje no verbal y paraverbal tácito y altamente emocional, creativo e improvisado, cuyo flujo se mostrará invisible u opaco, incomprendido o ilegible solo por observación. En este sentido, la etnografía está abierta a la comunicación no verbal, no intencional sino involuntaria, reconociéndole un estatuto epistemológico que la coloca al mismo nivel que la comunicación voluntaria e intencional, dada la intensidad comunicativa y afectiva que las acompaña en la experiencia del campo etnográfico (Favret-Saada, 2005: 160-161).

Tal participación y desapego del lugar habitual de observación, en que las emociones y sensorialidades se organizan como otras formas de interpretar y comprender vívidamente, también colocan a la etnógrafa en experiencias de vulnerabilidad necesarias para que pueda, en vista de su “fragilidad”, darse cuenta y concientizarse, con mayor profundidad y atención, del valor de los significados ordinarios puestos en contexto, y probar inesperadamente la intensidad de los significados subjetivos que los constituyen. Desde esta perspectiva, la etnografía puede ser una experiencia transformadora. La construcción de esta otra autoridad etnográfica que renuncia a la autoridad que aprisiona y habla sola, para ubicarse dentro del proceso de investigación y asumir la participación de la propia subjetividad (Fonseca, 1999) en la experiencia de la producción de conocimiento, se convierte entonces, por la relación dialógica, reflexiva y polifónica, en encuentros interculturales.

### ***“Es un juego que ha pasado de uno al otro...”. La experiencia etnográfica como aprendizaje incorporado de la circulación del conocimiento entre pares***

El conocimiento *a priori* del juego de fútbol necesita ser revisado ya que el DDA nació en la dinámica del fútbol tradicional, con sus reglas universales conocidas ampliamente por mí, pero que amplió su complejidad con la invención de otras reglas de condición relativas al campo de

---

<sup>8</sup> La corporalidad, la corporalización, como conceptos alineados con la encarnación, contribuyen a reflejar, en la perspectiva de Csordas, el pensamiento del cuerpo como sujeto de la cultura. A partir de las reflexiones de Merleau-Ponty y su concepto de pre-objetivo, así como de Pierre Bourdieu y su concepto de *habitus*, la encarnación busca eliminar las dualidades conceptuales cuerpo/mente, naturaleza/cultura, sujeto/objeto, valorando experiencias. Subjetivo, en un cuerpo dotado de deseos, afectos, sensaciones... (Csordas, 1990, 2013).



juego —frente al JF— y a la intensificación de los modos de circulación del saber hacer de los niños: “[...] cuando les pregunté con quiénes habían aprendido DDA, respondieron: ‘Es de [hace] mucho tiempo...’; ‘Es un juego que ha pasado de unos a otros...’” (Notas de campo, 16 de marzo de 2019).

En las breves indicaciones de los niños, me doy cuenta que el DDA recibe los contornos culturales de aquellos que lo animaron —lo animan— y que pasan por él envueltos en sus redes de relaciones. También me doy cuenta que hay aquí el dato contextual que reconoce en las maneras en que se juega el DDA un saber que ya tiene su historia “de hace mucho tiempo” y se convierte en la cultura de niños y niñas, al mismo tiempo que traduce procesos de socialización en los significados sociales valorados por los niños, que transmiten y aprenden entre ellas y ellos y no solo de adultos.

Los niños se destacan como (re)productores de cultura, en términos de una “reproducción interpretativa” (Corsaro, 2011). Por lo tanto, en la “continuidad” del juego DDA, su agencia corporal se expresa tanto en la producción cultural de los niños como en su inconformidad y resistencia frente a las nuevas dinámicas urbanas que esta comunidad vive en la actualidad, cuando luchan en sus propios términos contra la desaparición de sus territorios (véase el primer apartado de este artículo; Rosa, Ferreira y Lima, en prensa).

En la densidad socioafectiva y emocional de estar en el campo, presto atención a los detalles que suceden entre aquellos que juegan; también me doy cuenta que la red de relaciones entre los niños y entre ellos y yo, actualiza las reglas *dichas*, al mismo tiempo que anuncia otras tantas *no dichas*, por medio de la situación vivida en el momento. Así, el primer conocimiento de las reglas recién aprendidas por mí, rápidamente innovadas dependiendo de quién está envuelto en la jugada, me obligaron a aprender constantemente cosas nuevas:

[en un momento del juego], quien va a la portería es Marcelo, que tiene 7 años, el niño más pequeño que participa. Mientras ocupa ese lugar, noto que las jugadas se desaceleran, volviéndose más cadenciosas; los disparos hacia el portero son débiles, sin “estallidos”.<sup>9</sup> Sin embargo, mi falta de habilidad hizo que uno de mis tiros a la portería fuera con fuerza. Hice el gol, pero inmediatamente Jorge me llamó la atención, acercándose a mí diciéndome: “No patees tan fuerte, Marcelo todavía es pequeño, lo puedes lastimar”.

Dada la orientación, me doy cuenta de que mientras Marcelo está en la portería, los muchachos se van al frente para patear de más cerca, sin tener que exagerar la fuerza para anotar el gol, haciendo que Marcelo tenga condición para defender sin riesgo de lastimarse. Esta misma situación también la experimenté cuando tomé el lugar de portero, en que Pedro patea fuerte y Jorge también le llama la atención: “¡No patees así, es Ivana en la portería!” (Notas de campo, 16 de marzo de 2019).

---

9 En el original en portugués, la palabra es estouros, que tiene el significado de disparos fuerte contra la portería (NdeT).

La extrañeza inicial sobre las reglas, que se había suavizado ante la familiarización obtenida durante las prácticas de juego, vuelve rápidamente al posicionamiento anterior cuando me veo frente de los nuevos anuncios sobre las reglas. Así aprendo. a mi costa y rápidamente, que el conocimiento etnográfico es siempre provisional. En la situación relatada, el hecho que el DDA transcurra con niños de diferentes edades y con una investigadora de mayor edad pero aprendiz, revela una atención particular por parte de los niños mayores y veteranos hacia los Otros, adulto y niño pequeño, cuando recrean y ajustan las reglas para que todos podamos jugar. Al reconocer las diferencias y similitudes que componen los contrastes generacionales y de género de Ivana y Marcelo, ambos parecen ser vistos como compartiendo la misma condición de *novatos* frente al juego y, por lo tanto, alguien sin experiencia en aquel menester; ambos, inhábiles e incompetentes; más débiles y más vulnerables según la edad (Marcelo) y el género (Ivana). Por otro lado, sus diferencias no los excluyen del juego: reconocidos con rasgos de alguien singular dentro del grupo, esta singularidad necesita ser respetada. Tal cuidado hacia dichas vulnerabilidades revela la ética de un estar juntos, que en el encuentro cuerpo-a-cuerpo se establece una territorialidad de emociones y sentimientos depositados en las acciones cuyos movimientos, frente a la experiencia de cada uno en el acto de jugar, “están cargados de sentido e intencionalidad” (Munarim, 2011: 387): “No patees tan fuerte, Marcelo todavía es pequeñito, lo puedes lastimar”, “¡No patees así, es Ivana en la portería!”.

Entonces se puede decir que en los saberes del DDA, jugado “desde [hace] mucho tiempo”, “pasado de uno al otro”, se cruza un camino de paso, no circunscrito solo a la habilidad técnica ni a las reglas predefinidas. La continuidad del juego, frente a su inmanencia, se renueva continuamente a través de intercambios y aprendizajes en los que los niños enseñan y aprenden con sus compañeros(as), enseñan y aprenden con adultos, inmersos en un simbolismo en el que el cuerpo de todos y cada uno de ellos —constituido de emociones, sensorialidades, sentimientos—, se construye en las relaciones con los Otros.

### ***“Estás haciendo trampa...”: La experiencia etnográfica como aprendizaje incorporado de los juegos de pares de poder***

Las reglas actualizadas al momento del juego, también se rehacen por otras formas en las que se imponen las relaciones de poder intrageracionales, y lo que eran criterios compartidos dejan de serlo:

[...] cuando Pedro estaba en la portería, Jorge, para proteger a Marcelo, quien sería “quemado”, intervino en la jugada gritando: “Estás haciendo trampa,<sup>10</sup> diste más de 3 pasos y todavía te acercaste mucho para contar”.

<sup>10</sup> *Batota* en el original, término común que significa saber que está siendo engañado o engañando, haciendo trampa (NdeT).

Pedro intenta defenderse, pero sin éxito. Jorge toma a Pedro por el brazo, lo lleva a la pared, dentro de la portería, y decide repetir la acción de los 3 pasos para acercarse. Pedro se queja diciendo: “Tú estás haciendo trampa, solo porque Marcelo es tu primo... no quieres que vaya a la portería”. El argumento fue inútil. Pedro, sin espacio para moverse porque estaba pegado a la pared, no tuvo tanto éxito como la primera vez. Sus 3 pasos no fueron suficientes para acercarse y acertar a Marcelo. Insatisfecho con la situación, continúa protestando: “¡No voy a la portería, y listo!” Jorge le responde: “¡Si no vas, ya no juegas!”

—Sí juego —responde Pedro.

—¡No juegas nada! El balón es mío —responde Jorge. Con este argumento, Pedro, molesto, regresa a la portería y el juego se reanuda.

Esta ligera tensión hizo que las estrategias del juego para sacar a Pedro fueran aún más intensas. Rápidamente, el niño sufrió una secuencia de goles, pero no pudo “quemar” a nadie y fue eliminado. Lloró, y al salir gritó que ¡no era justo!

Mientras discutían y Jorge determinaba qué debía hacer Pedro, nadie, incluida yo, interfirió en la discusión entre ambos. Fue solo hasta el final cuando Pedro salió gritando y llorando que traté de consolarlo. (Notas de campo, 16 de marzo 2019).

Con la dificultad de no querer ser intrusiva, me vi afectada en las relaciones que ahí se establecieron. Confieso que estaba incómoda y quería actuar, ya que aquello que vi hacer a Pedro no violaba las reglas establecidas en el DDA: para mí, era *trampa* de Jorge. Sin embargo, como investigadora y aprendiz, elegí prestar atención a la relación conflictiva para entender cómo se resolvería, hasta porque el silencio cómplice de los otros niños parecía legitimar el discurso del *dueño de la pelota*. Esto me permitió entender que la autoridad entre pares, a veces también conduce las relaciones establecidas dentro del campo: no se dejan en el banco de reserva, por el contrario, arbitran el juego. Los grupos de pares (Corsaro, 2011) fuera del juego, dicen sobre los comportamientos que se comunican y se sienten dentro del campo (Csordas, 1990).

Las emociones en el juego quedan a flor de piel, provocadas por los sentidos que las diferencias y similitudes posibilitaron vivir individual y colectivamente, en la experiencia corporizada: razón/emoción son un solo cuerpo.

Las sensaciones y las emociones son componentes activos de la estructura social, lugares de resistencia y medios de rebelión, instrumento de diferencia de estatus [poder] o de caracterización de género, espacios de reivindicación política y formas de acción en el mundo (Pusseti, 2016: 43).

En la experiencia de sentir en el campo con los niños surgen emociones y sentimientos que se vuelven formas de aprendizaje y producción de conocimiento que, en ese desmantelamiento de los saberes adultos, contribuyen a alejar mis certezas.

El juego DDA no es solo técnica, habilidad, objetividad, porque la dimensión subjetiva, marcada por la corporeidad de quienes juegan, permea todo el saber, hacer y sentir. El juego está inmerso en reglas entrecruzadas por sentimientos, sensorialidades, emociones, conflictos, multiplicidad, ya que “en cada cuerpo hay una infinidad de relaciones que componen y se descomponen” (Rosa, 2016: 62), de acuerdo al cuerpo-mundo que supera la posición clásica y obsoleta de la división cartesiana cuerpo/mente, razón/emoción, y hace dicotómica la complejidad de la corporeidad (Csordas, 1990). Los sentimientos y emociones incrustados en el cuerpo tejen las singularidades frente a las relaciones que se establecen con los otros (Pires, 2014).

### ***“Entonces Ivana, ¿ahora ya entiendes?...”: La experiencia etnográfica como aprendizaje incorporado del tiempo de mi cuerpo***

El juego DDA adquiere nuevos sentidos a medida que comienzo a experimentarlo y experimentar de cuerpo entero con los niños de forma multisensorial, corporizada. Las emociones provocadas en el campo, dadas las relaciones establecidas, dan otro contorno a sus dinámicas, que desde fuera, simplemente observando era imposible percibir: la profusión de cuerpos en movimiento, de sutilezas, gestos, maniobras corporales y los no dichos, a veces no notados ni vistos; las expresiones a veces no son audibles desde lejos. Por lo tanto, es necesario estar *con*, dejándose *alterar*, en una intensa relación intersubjetiva, para que algo pueda suceder, y así la experiencia etnográfica gane su sello transformador. Pero... ¿Existirán límites? ¿Qué otras facetas de mí misma aprendo cuando vivo y me entrego a la experiencia etnográfica con niños como incorporación?

Después de jugar mucho, mi cuerpo muestra signos de cansancio. Intento resistirme para seguir toda la experiencia del juego de principio a fin, pero no lo conseguí. Las experiencias pasadas denuncian, en este momento, el tiempo de mi cuerpo. Tiempo de una edad que ya no puede seguir la disposición de los niños, su vitalidad, su tiempo. Dado mi cansancio, que creo no fue solo físico, pregunto si puedo desistir o dar paso a otro jugador. Francisco responde que sí. Entonces invito a Roberto (10 años), que estaba mirando, a tomar mi lugar. El niño acepta de inmediato.

En el momento del cambio, la aprendiz deja la escena y el niño experimentado entra al juego, Tadeu pregunta: “Entonces Ivana, ¿ahora ya entiendes?”

Entonces respondo: “Ahora empiezo a entender mejor”. [...] (Notas de campo, 16 de marzo de 2019).

Ahora que mi participación como jugadora en el DDA ha llegado a su fin, el aprender a aprender hasta aquí enunciado como ejercicio de etnografía con los niños, y dada la investidura que se hizo sobre el sujeto, la investigadora-etnógrafa, trae a cuenta los continuos cuestionamientos provenientes de las relaciones con niños y niñas. Las preguntas que apuntaban al cuerpo de la investigadora hablan de sus ineficiencias, precariedades, preocupaciones, no saberes.

En este sentido es que la dinámica de la generacionalización en la que se involucró con los niños sacudió visiones reificadas de adultos perfectos, competentes e incorruptibles, mientras compartía semejanzas con ellos —incluso circunstanciales y puntuales—, que relativizan la irreversibilidad del poder sobre el que descansa el orden generacional (Alanen, 2001). Por lo tanto, estas dinámicas no solo perturban y desestabilizan la idea del adulto como un ser terminado, sino también la versatilidad que permite la relación dialógica en el juego, y que hace que mi cuerpo actúe en proximidad con los niños, si bien jamás podré convertirme en uno de ellos. En este sentido, siempre estaremos en el proceso de “entender mejor”, pero nunca por completo, porque somos adultos incompletos e inacabados, permanentemente en construcción.

### **La etnografía es una construcción artesanal: el trabajo mundano de una escritura etnográfica**

La tarea de un escrito etnográfico acerca de una comunidad pesquera del norte de Portugal, nos presenta un ejercicio de acceso a dimensiones socioculturales que definen la vida de los niños en estas comunidades y actúan como vectores que cruzan la producción de nuestros saberes sobre el Otro. El trabajo artesanal y mundano se refiere al ejercicio continuo “vivencial” (Brandão, 2007) que hacemos en la etnografía de la reflexividad, que actúa sobre todo en la subjetividad de quien realiza la investigación y que se toma “como algo que forma parte de la propia práctica del trabajo de campo” (Brandão, 2007: 12). En este caso tenemos a niños y niñas, y a la etnógrafa misma, como sujetos que necesitan esta inversión, materializada en el escrito al momento de escribir la etnografía, y hacemos referencia a la tendencia de “especificación de los discursos en la etnográfica” en la que nos preguntamos ¿quién está hablando? ¿quien escribe? ¿cuándo y dónde? ¿con quien o para quién? ¿bajo qué límites institucionales e históricos? (Cliford, 2016: 48). Estas preguntas, al ser asumidas por la etnógrafa, establecen guiones en el trabajo de investigación, generando una línea inevitable de afectaciones que se incluirán en el ejercicio de respuesta a cada pregunta y que exigen, como dice Pires, “todos los sentidos en alerta sobre lo que está sucediendo a nuestro alrededor” para que podamos entender “libremente” las “minucias de la vida social tan llenas de significado” (2011: 146). El trabajo sobre sí lleva a esa tarea al etnógrafo que va sobre todo inclinándose hacia la identificación de su autoridad etnográfica para relacionarse con el campo y los sujetos de investigación.

Jugar el DDA con niños fue una premisa esencial para que, como adulta que ya no acostumbra jugar, pudiera aprenderlo y conocer de modo incorporado todas las reglas, movimientos y organización que ellos le presentaron a la etnógrafa, pero que ella, a pesar de observar atentamente, no estaba en capacidad de comprender. Es su aproximación *interesada* y *curiosa*, lo que abre la posibilidad de diálogo, seguido de la invitación: “¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor como se juega!” El estar juntos como una posibilidad de abrirse a otro, puede entonces ser pensado a partir de las relaciones producidas y ancladas en una disposición curiosa del sujeto de

investigadora-adulta de los niños. Esto implica pensar que estamos frente a un “modo de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse [...] que desde sus modos de estar en el mundo lo cuestionan porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia” (Lara Pérez, 2011: 47).

“¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor como se juega!”, anuncia esta posibilidad de una mirada inscrita bajo la visión de una adulta que se percibe interesada en los niños y en lo que proviene de sus mundos. Esta no es una posición de sujeto que con frecuencia percibimos en los adultos cuando están con niños o niñas. La estrecha relación con el Otro-niño está implicada en el reconocimiento de esa posición estructural generacional y adultocéntrica (Alanen, 2001), en la diferencia y en la extrañeza necesaria que provienen de distintos lugares y posiciones, subyacente a las disposiciones de la investigadora-etnógrafa con los niños. El lugar de no-saber actúa sobre lo incompleto del adulto en la relación que sitúa el juego, los saberes, las organizaciones cotidianas de los niños frente a la JF y, por lo tanto, la reversibilidad del poder opera en ecuaciones “poco comunes para el mundo adultocéntrico”, en el que percibimos la disminución del poder/saber del adulto en la relación poder/saber de los niños. Vale la pena señalar que esto se debe a lo que Mélich (2011: 86) nombra como “antropología de la situación sobre un modo de ser en la existencia y en la situacionalidad [...] nuestro modo de ser en la vida, nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos, dependen de la situación en la que nos encontremos”. En aquella ocasión, la permanencia de los niños frente a la JF, la forma en que cotidianamente se ponían a jugar y a convivir con las reglas del juego, sus saberes desarrollados, manejos corporales y, sobre todo, el intercambio entre ellos ya identificados como jugadores, daban esa condición de saber sobre el adulto interesado en jugar, en este caso, la etnógrafa.

La invitación a jugar, con el añadido: “¡Así podrás ver cómo se juega!”, es una afirmación que traslada el conocimiento construido en la investigación *sobre* los niños hacia otro tipo, que es *sobre y con* los niños; aprendemos a aprender que necesitamos estar con ellos en una afectación que ocurre a través de la posibilidad de la diferencia que está presente en el reconocimiento de nuestro propio adultocentrismo y en su declive. Aprender a declinar esta postura es uno de los conocimientos que los niños nos enseñan. Como dice Favret-Saad (2005), ser afectados supone asumir el riesgo de que el conocimiento se deshaga.

## Referencias

- Alanen, L. (2001). Explorations in Generational Analysis. En L. Alanen y B. Mayall (Orgs.). *Conceptualizing Child-Adult Relations*. Londres: Routledge Falmer, 11-23.
- Castillo, L. E. (2008). *Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos candomblés da Bahia*. Bahía: EDUFBA.



- Cliford, J. (2016). Introdução: Verdades Parciais. En J. Cliford y G. Marcus (Orgs.). *A escrita da Cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: EDUERJ/Papéis Selvagens Edições, 31-61.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Couto, Mia (2012). *E se o Obama fosse africano? Ensaio*. Companhia das Letras.
- Csordas, Th. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47. <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.9436&rep=rep1&type=pdf>
- \_\_\_\_\_ (2013). Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual, e doença. *Educação* 36(3), 292-305. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15523/10187>
- Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <http://www.kingscollege.net/pomfret/3311/pdf/Reading-Christensen.pdf>
- Favret-Saada, J. (2005 [1990]). Ser afetado. *Cadernos de Campo*, (13), 155-161. <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263/54376>
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! – Relações sociais entre crianças num Jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_ (2010). “Ela é nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 151-183. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>
- \_\_\_\_\_ y Â. Nunes (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: Potencialidades, limites e desafios. *Revista Linhas Críticas*, 20(41), 103-123. <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12424>
- Fonseca, Cláudia (1999). Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (10), 58-78. [https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf)
- Foster, R. (2011). Los rostros de la alteridade. En C. Skliar, y J. Larrosa (Orgs.), *Experiencia y alteridade en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 97-120.
- Gama, F. (2016). Sobre emoções, imagens e os sentidos: estratégias para experimentar, documentar e expressar dados etnográficos. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 15(45), 116-130. <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/GamaArt.pdf>
- Gerber, R. M. (2014). Uma aventura antropológica: a perda da inocência. *Cadernos de Campo*, 23, 47-60. <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/79548/pdf> doi: [10.11606/issn.2316-9133.v23i23p47-60](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v23i23p47-60)
- Lara Pérez, Nuria (2011). Eschutar al Otro dentro de si. En C. Skliar y J. Larrosa (Orgs.). *Experiencia y alteridade en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 45-77.

- Larrosa, J. (1999). O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. En J. Larrosa, *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 183-198.
- Lima, P. de M. (2015). Infância(s), Alteridade e Norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 94-106. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>
- Lopes, J. T. (2002). Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17(18), 69-80. <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2345/2146>
- Magnani, J. G. C. (2002). De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), 11-29. <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>
- Mélich, J.-C. (2011). A palavra múltipla por uma educação (po)ética. En J. Larrosa y C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 269-280.
- Munarim, I. (2011). O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(2), 375-390. <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/07.pdf>
- Pusseti, Ch. (2016). Quando o campo são emoções e sentidos. Apontamentos de etnografia sensorial. En H. Martins y P. Mendes (Orgs.). *Trabalho de Campo: Envolvimento e Experiências em Antropologia* (pp. 39-56). Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Pires, F. (2010). O que as crianças podem fazer para a antropologia? *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 137-157. <http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/07.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2010). Roteiro sentimental para o trabalho de campo. *Cadernos de campo*, (20), 143-148. <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36794/39516>
- Pratt, M. L. (2016). Trabalho de campo em lugares comuns. En J. Clifford y G. Marcus (Orgs.). *A escrita da Cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: EDUERJ/Papéis Selvagens Edições, 63-90.
- Rosa, I. M. y Ferreira, M. (en prensa). Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. Dossiê Etnografia e Infância. *Revista ZEROASEIS*, Universidade Federal de Santa Catarina.
- \_\_\_\_\_. y Lima, P. M. (en prensa). Requalificações urbanas e espaços públicos abertos: heterotopias infantis. En F. Samangaio y M. Mendes (Orgs.). *Espaços para a Infância: um olhar cruzado entre as ciências sociais, a arquitetura e o urbanismo*.
- Rosa, R. M. (2016). *Afetos da docência: por uma cartografia da infância bailarina*. (Tesis doctoral). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167783/341135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sarmiento, M. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Revista Educação*, 41(2), 232-240. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>
- Vasconcelos, T. (2000). Ao ritmo de um cortador de relva: “Entre o estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com”. Dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. *Educação Sociedade e Cultura*, 14, 37-58. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-3-teresa.pdf>
- Zukin, Sh. (1996). Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder. *Revista do Património Histórico, Artístico e Nacional*, 24, 205-219. <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8832>