



¿Qué tan públicos? Dilemas éticos de una etnografía a la distancia

Diana Milstein – CIS-CONICET/IDES – CABA, Argentina

Regina Coeli M. e Silva -UNIOESTE /CNPQ- Foz do Iguaçu, Brasil

Palabras clave: etnografía colaborativa, niños y jóvenes, ética, documentos etnográficos, tiempo y espacio.

Introducción

En esta ponencia nos proponemos analizar algunos dilemas éticos que surgieron *in situ* en un estudio etnográfico en colaboración con niños y jóvenes latinoamericanos, desarrollado en las desafiantes condiciones de aislamiento y encierro durante la pandemia de Covid-19. Un grupo de ocho investigadoras residentes en diferentes ubicaciones geográficas de nuestro continente queríamos comprender cómo, en tiempos de pandemia, lxs niñxs reorganizaban, reconstruían e interpretaban su vida cotidiana en aislamiento social. La estrategia metodológica que permitió el diálogo y la conversación lo iniciamos a través de un sistema de correspondencia—en forma oral, escrita, grabada, dibujada, fotografiada y audiovisual— y encuentros entre las investigadoras y lxs niñxs - residentes en distintas localidades de 6 países americanos y 1 país europeo. Lejos de ser espacial, el contexto de la investigación fue delineado por una red interconectada iniciada por el equipo de investigadores: las de interacciones previas y de proximidad entre investigadores y niños y jóvenes, las de otras relaciones iniciadas entre jóvenes participantes desconocidos entre sí, las de los participantes más o menos heterogéneos ubicados en diferentes realidades locales / nacionales / internacionales, y las de las relaciones cara a cara, fuera de los universos en línea, que originaron y mantuvieron estas interacciones virtuales. Las expectativas sobre la viabilidad de esta

modalidad de trabajo de campo trajeron, desde el inicio, desafíos éticos que requirieron continuos ajustes, acuerdos, rectificaciones, adaptaciones y una reflexión explícita sobre aspectos éticos asociados y superpuestos con otras inquietudes. Las tecnologías de Internet no cambiaron esencialmente nuestras perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas, ni las implicaciones éticas comunes al trabajo etnográfico en colaboración con niñxs y jóvenes.

Nos centraremos en mostrar y analizar dos dilemas éticos que se fueron presentando durante el trabajo de campo. Uno de ellos surgió del hecho de haber incorporado al trabajo de campo a niñxs y jóvenes a través de relaciones de amistad y parentesco con las que cada una de las ocho investigadoras contaba anteriormente. Esta forma de entablar relaciones se contrastaba con las modalidades de incorporación en las investigaciones anteriores: ponernos en contacto con niñxs y jóvenes desconocidxs de un barrio, escuela, hospital, etc., donde habitualmente hemos desarrollado nuestros trabajos de campo. El otro se vincula a la opción por las interacciones a través de las cartas, un género epistolar marcadamente confesional, privado e íntimo, que fue intervenido por nuestra posición 'especial' como 'carteras', pues no sólo nos encargamos de entregar y recibir las cartas que se enviaban entre sí, sino además, previo acuerdo con ellxs, teníamos acceso al contenido de esas cartas que, desde un principio, fueron leídas como documentos etnográficos. Es decir, documentos descriptivos de la vida cotidiana que permiten acceder a temas que relativizan y extrapolan lo que lxs niñxs y jóvenes conocen, comprenden e interpretan sobre diversas dimensiones de la cotidianidad en tiempos de aislamiento y distanciamiento por pandemia. Además, algunxs niñxs y jóvenes trabajaron con nosotras en reuniones en línea, releyendo cartas y haciendo preguntas destinadas a reconstruir sentidos / significados de lo escrito y dibujado. Como parte de ese conocimiento coproducido, esas cartas son documentos etnográficos co-construidos en el proceso de investigación.

En lo que sigue, primero presentamos, primero, el contexto de la investigación y algunos antecedentes inspiradores; segundo, la forma en que llevamos a cabo la etnografía en tiempos de pandemia, teniendo en cuenta la existencia de amplios debates sobre las diferencias entre etnografía "on line" y "off line". A continuación, en la tercera parte, desarrollamos los dilemas éticos, apoyándonos en evidencias etnográficas reconstruidas de situaciones de trabajo de campo, para, al final, abrir una discusión y algunas conclusiones provisionales.

1- Los espacios relacionales entre las interacciones virtuales y las cara a cara.

Nuestro trabajo de campo consistió en actividades realizadas de forma virtual debido a la situación excepcional de la pandemia mundial en la que todos hemos estado inmersos en marzo de 2020. El cierre de las fronteras nacionales y el aislamiento social debido a la introducción de nuevas medidas de higiene tuvieron, como uno de sus efectos, el estímulo de las relaciones interpersonales virtuales sin contactos cara a cara, con la excepción de las personas que vivían en el mismo hogar. Lejos de ser espacial, el contexto de la investigación fue delineado por una red interconectada iniciada por el equipo de investigadores: las de interacciones previas y de proximidad entre investigadores y niños y jóvenes, las de otras relaciones iniciadas entre jóvenes participantes desconocidos entre sí, las de los participantes más o menos heterogéneos ubicados en diferentes realidades locales/nacionales/internacionales, y las de las relaciones cara a cara, fuera de los universos online, que originaron, y mantuvieron, estas interacciones virtuales.

Una de las estrategias para iniciar el trabajo de campo se inspiró en el trabajo realizado por Podestá Siri (2004), quien tuvo la idea de generar situaciones en escuelas para que niños y jóvenes se comuniquen entre sí a través de cartas. En su estudio con comunidades nahuas en México, interesada en tradiciones lingüísticas locales, promovió un diálogo epistolar inter-indígena entre niños que vivían en pueblos y niños que vivían en ciudades. La propia investigadora consideró que los niños eran expertos en la cultura en la que habían sido socializados:

Nadie es mejor que ellos para hablar del lugar donde nacieron. En ese sentido, desde el principio traté de hacerles entender que no podía hacer el trabajo con sus ojos, oídos y sentimientos; que, aunque pudiera hablar de su pueblo, no lo haría como si hubiera nacido allí, como lo haría un nativo (...). (Podestá Siri, 2003: 3)

Ante un aislamiento inesperado y repentino debido a la pandemia, intuimos que nadie mejor que niños y jóvenes podrían comunicar lo que "sus ojos, oídos y sentimientos" sabían, y que el diálogo entre pares sería muy fructífero para esto. Sabían mucho de escuela porque eran estudiantes y estaban experimentando cambios en las prácticas educativas (con mayor o menor placer) en el confinamiento de la vida doméstica. Además, estaban acostumbrados a usar herramientas virtuales desde que eran pequeños. Cuando leímos cómo Podestá Siri instaba a los niños a escribirse entre sí, nos preguntamos, ¿cómo se podrían generar diálogos entre niños y

jóvenes en el ciberespacio sin la posibilidad de encuentros cara a cara? Y, lo que es más importante, ¿qué se dirían y se preguntarían unxs a otrxs?

Por supuesto, estas inquietudes son posibles porque para nosotras es claro que niñxs y jóvenes son actores sociales que comparten nuestro presente -en oposición a quienes los consideran *ciudadanos del futuro*- y con plena agencia -entendiendo que esta plenitud incluye diferencias de edad, generación, clase social, género, etc. La agencia se entiende aquí como su capacidad para sentir, pensar y actuar con relativa autonomía en sus relaciones. Esto implica también que son interlocutores en el proceso etnográfico en tanto sus condiciones de vida, conocimientos y experiencias son esenciales para comprender las realidades sociales que estudiamos. De ahí que, lo que dicen, hacen, perciben y/o interpretan son desde nuestra perspectiva como investigadoras, aportes únicos y necesarios para entender nuevas situaciones y circunstancias que, en este contexto, son las experiencias cotidianas de aislamiento. Parte del problema a tratar en esta ponencia reside en los desafíos éticos que esta posición epistemológica, metodológica y política nos presentó cuando decidimos investigar junto con niñxs y jóvenes, estas circunstancias, estas nuevas formas de aislamiento en las que continuamos viviendo.

Antes de comenzar con el intercambio, para nosotras esas cartas las imaginábamos como una forma de contar con registros que suponíamos, nos permitirían acercarnos a entender dónde y cómo veían estxs niñxs su lugar en la pandemia, qué dirían sobre esta forma inédita de experimentar la escolarización, la vida doméstica y la realidad virtual. Pero cuando las cartas comenzaron a circular no solo nos sorprendió el contenido sino, y a veces, sobre todo, las formas expresivas que utilizaban a la hora de combinar palabras y colores, dibujos, emojis, fotos y bocetos, entre otros.

Esta multimodalidad en el uso de lenguajes, la vinculamos al movimiento artístico de vanguardia llamado mail-art de los años 60 y 70 del siglo pasado. La referencia a este movimiento nos hizo notar que algunos de los dilemas planteados por estos artistas visuales podrían enriquecer nuestro proceso de problematización de aspectos éticos.

Enviar una carta por correo implica el desarrollo de un mensaje, y es un acto de comunicación entre dos personas. El correo interviene haciendo posible el mensaje a través de la distancia (...). Así como el hombre, al expresarse, busca múltiples canales, el artista transmite su creatividad a través de múltiples formas. (...) Un ejemplo de ello lo ofrece el artista plástico que realiza investigaciones, que utiliza los medios "convencionalmente no artísticos" que alteran su función. Y prueba de ello es la síntesis que se ha alcanzado en esta nueva forma expresiva, ART MAIL (...) Cuando una escultura se envía por correo, el creador se limita a utilizar un medio de transporte específico para mover una obra ya realizada. A la hora de realizar la escultura, no se tuvo en cuenta

este desplazamiento. En cambio, en el nuevo lenguaje artístico que estamos analizando, el hecho de que la obra deba recorrer una cierta distancia forma parte de su estructura, es la obra misma. La obra ha sido creada para ser enviada por correo, y este factor condiciona su creación. (Vigo y Zabala, 1976: 1, nuestra traducción).

En todos los casos, los mensajes significaron comunicación entre dos jóvenes que no se conocían antes de que comenzara el proyecto. Nuestra intervención consistió en hacer posible esta comunicación a distancia. Su entusiasmo por enviar y recibir cartas les hizo buscar múltiples medios que les permitieran canalizar su creatividad para comunicarse, como fue el caso de los artistas de ART-MAIL. En algunos casos, lxs niñxs y jóvenes crearon modos codificados de comunicación entre sí que operaban como signos de experiencias culturales comunes: memes, emojis, preguntas, juegos y desafíos. En otros, también estaba claro que el mensaje "había sido creado para ser enviado", en esta forma de correo que el equipo de etnógrafos había inventado. Como carteras, estábamos condicionando la forma y el contenido de los mensajes que lxs niñxs y jóvenes se enviaban entre sí. Esto nos obligó a plantear algunas cuestiones prácticas y éticas, como parte del posicionamiento epistemológico y los movimientos propios de la reflexividad durante el trabajo de campo etnográfico. Al desarrollar innovaciones metodológicas y epistemológicas imprevistas durante un proceso de investigación como este, sin precedentes, los dilemas éticos fueron parte de las formas en nosotras, las etnógrafas lidiamos con preocupaciones íntimas, personales, políticas y materiales (Günel, Varma y Watanabe, 2020; Punch, 1986). Abordar estos aspectos colaboró en la superación de algunas limitaciones inherentes a los encuentros mediados tecnológicamente entre interlocutores y con investigadoras. Con relación a los debates sobre las diferencias entre etnografía "on line" y "off line", este trabajo de campo nos invitó a considerar, como Tummons (2020), que no hay un contraste claro entre ambas y el alcance diferente de cada una de estas modalidades, más bien, puede ser complementario. En nuestro caso, los recursos en línea hicieron posible reunir a participantes geográficamente distantes y diversificar las relaciones entre extraños. Las formas de diseñar y componer estrategias metodológicas no variaron significativamente. Delimitamos el campo etnográfico por espacios relacionales creados por las conexiones del proyecto, produciendo una "construcción discursiva del campo de investigación" (Tummons, 2020, p. 180). La observación participante, realizada desde abril hasta octubre de 2020, nos permitió interactuar, seguirnos e indagar entre nosotrxs a través de mensajes escritos y orales, diálogos e interacciones gestuales, en el intercambio de mensajes asincrónicos y también sincrónicos. También observamos los espacios offline, atendiendo en la medida de las posibilidades a la relación entre las investigadoras con lxs niñxs y lxs adultxs que los

rodean, y las diferentes formas de compromiso y participación en el proyecto. Esta participación fuera de línea se refiere a las observaciones de las investigadoras en torno a lo que estaba sucediendo en sus relaciones próximas con familiares de lxs niñxs y lxs jóvenes, en las pocas oportunidades en que era posible un breve encuentro. En algunos casos, la posibilidad de registro era más vasta porque la investigadora estaba en casa con la hija participante y en otros en encuentros en el parque. También incorporamos al proyecto documentos que contenían notas descriptivas referidas a recuerdos sobre lo que cada investigadora conocía acerca de lxs niñxs, lxs jóvenes y sus familiares por la convivencia cercana familiar y amistosa. La participación se intensificó mediante la elaboración de audios, vídeos y mensajes de texto que fueron compartidos y almacenados. Los registros de campo, individuales o de grupos pequeños, se realizaron sincrónicamente en plataformas de intercambio de texto para que fueran accesibles y editables por las investigadoras. Una gran parte de la construcción de datos etnográficos se desplegó de manera participativa y fue foco de frecuentes reelaboraciones en las reuniones en línea del equipo.

2 - Abriendo interacciones y construyendo colaboración: el proceso de trabajo de campo

La tabla que presentamos a continuación muestra el grupo de participantes investigadorxs y sus lugares de residencia:

País	Región	Niños	Niñas	Jóvenes mujeres	Jóvenes varones	Investigadoras
Argentina	Metropolitana	2	4			2
	Sur	1	4	1		1
	Noreste		2	1		1
Brasil	Metropolitana	1				
	Sur/Sureste	1				1
Chile	Metropolitana		1			
Colombia	Metropolitana			2	2	

País	Región	Niños	Niñas	Jóvenes mujeres	Jóvenes varones	Investigadoras
Alemania	Central occidental	1				
México	Sur		2			1
Panamá	Metropolitana		1	3	4	
	Norte		1			
EEUU	Oeste			1		2

La mayoría de los autores y destinatarios de las cartas están relacionados con las ocho investigadoras por amistad y/o parentesco, mientras que los de Panamá y Chile se incorporaron por proximidad, entre colegas que mantenían vínculos laborales profesionales con las investigadoras. Las ocho investigadoras tenían una relación académica/profesional previa. Todas formamos parte de la Red Internacional de Etnografía con Niños y Jóvenes (RIENN) y hemos compartido proyectos de investigación, publicaciones, la organización de simposios, talleres y mesas redondas, entre otras actividades. Llevamos varios años acostumbradas a comunicarnos a través de Internet, pero hasta marzo de 2020 algunas de estas actividades solo se realizaban de forma presencial anual o semestral con la presencia de algunas o todas. Todas tenemos experiencia en proyectos de investigación etnográfica en colaboración con niños y jóvenes y acuerdos en cuanto a criterios metodológicos y epistemológicos. No fue una novedad que nuestra investigación incluyera una gran incertidumbre con respecto a la propuesta metodológica ya que esto es lo que distingue a la etnografía. No nos propusimos realizar trabajo de campo totalmente online con niños y jóvenes, lo que hicimos fue diseñar estrategias de observación y colaboración participante a distancia. Entendimos que la observación participante era distante en términos espaciales, pero no temporales. Era distante porque cada participante estaba en un lugar diferente, pero todos estábamos observando y participando en los espacios relacionales que niños, jóvenes e investigadoras íbamos creando colaborativamente. En parte, estas formas creativas de componer y apropiarse o no de estos espacios relacionales, impactaron en términos éticos.

La nueva forma de vida cotidiana que se había impuesto a todos orientó

productivamente buena parte de la incertidumbre que orientó la investigación. Las restricciones no fueron las mismas entre los lugares donde residían las investigadoras y lxs participantes. En algunos lugares, los gobiernos habían impuesto el aislamiento y/o el distanciamiento social obligatorio controlado por las fuerzas de seguridad. En otros, se impusieron restricciones, pero se relativizó la obligación, y en dos lugares, Estados Unidos y Brasil, las restricciones fueron rechazadas por los gobiernos. Esto nos dio la oportunidad de entrar en contacto con conocimientos originales, únicos y situados, construidos tanto por niñxs, jóvenes como por nosotras mismas. También nos presentó problemas éticos generados *in situ*, que ya se habían experimentado en otras situaciones de trabajo de campo, pero que no nos habían impulsado a tratarlos de la misma manera, acostumbrados a una interacción cara a cara.

Definimos provisionalmente el espacio de trabajo de campo como una red interconectada (Burrell, 2009), que se creó mediante la invitación que cada investigadora hizo a niñxs y/o jóvenes interesadxs. Desde el principio, surgieron dudas e incomodidades porque no fue fácil para todas las investigadoras encontrar participantes que pudieran invitar. Para quienes nos resultaba más sencillo, igualmente era extraño organizar un trabajo de campo que de antemano se presentaba limitado a personas de nuestros círculos más cercanos: nietxs, sobrinxs, nuestrxs propixs hijxs, hijxs de amigos y colegas. Por otro lado, asumimos que los niñxs y jóvenes deseaban sostener relaciones con pares y por eso imaginamos que la propuesta de enviar una carta para establecer una amistad, podría resultar muy atractiva.

Cada invitación se hizo de forma individual, en función de la relación que tuvimos con un niño, niña o joven específico, o con sus padres. Lo que comúnmente acordamos fue contarles de qué se trataba el proyecto y cómo se iba a desarrollar el intercambio de cartas. Fuimos muy bien recibidos por lxs participantes. En los primeros diez días teníamos una lista de 25 participantes. Organizamos un listado en el que asignamos pares de participantes para enviar y recibir cartas. A todxs les correspondía enviar una primera carta. Al mismo tiempo, todos recibirían una primera carta. Por lo tanto, todxs se convirtieron en autor/a y destinatarix al mismo tiempo. Todos tuvieron la oportunidad de enviar y recibir. Para organizar el intercambio, en la medida de lo posible dispusimos parejas de edades similares, pero diferentes lugares de nacimiento y / o contextos. Con los 3 niñxs entre 6 y 7 años, organizamos una tríada, pensando que estar en un grupo sería más atractivo para los más pequeños del estudio. Para empezar, cada investigadora pidió a cada participante -por chat, correo electrónico o llamada telefónica- que escribiera una carta (manuscrita, en la computadora, o usando WhatsApp) se presentara como quisiera, y le contara a su destinatarix cómo vivía bajo confinamiento, qué hacía en casa y cómo hacía las actividades relacionadas con la escuela. Comenzamos a recibir y entregar cartas de

inmediato. Algunas cartas fueron escritas en papel, fotografiadas y enviadas por WhatsApp u otros formatos digitales. Otras fueron escritas como documentos de Word, o similares, y enviados como archivos adjuntos por correo electrónico o WhatsApp. También escribieron mensajes directamente a través de WhatsApp y algunos enviaron videos con mensajes orales, que llamamos video cartas por el tipo de mensaje que contenían. Algunos intercambios entre díadas duraron varias semanas -de 6 a 12-, otros se interrumpieron antes, y pocos no tuvieron respuesta por parte del receptor. Algunas de estas interrupciones y falta de respuesta generaron malestar en las investigadoras. No sabíamos si intervenir o no, o cuál era la necesidad de participación. Somos conscientes de que en todo trabajo de campo la participación es siempre una experiencia de aprendizaje que depende en gran medida de las negociaciones sociales cara a cara. En este trabajo de campo, con esta modalidad de observación participativa, y explícitamente abierto a la colaboración, nuestras dudas y dilemas aumentaron.

Con lxs participantes que realizaron el intercambio con mayor regularidad, y que estaban interesados en colaborar más con nuestro proyecto, también realizamos reuniones virtuales. Seleccionamos algunas díadas y propusimos reuniones para conocernos, conocer a sus carteras y hablar sobre lo que estaba escrito en sus cartas. Esto nos dio la posibilidad de acortar la distancia, por así decirlo, e interactuar con ellos, compartir sus perspectivas, motivaciones e intereses con respecto a lo que habían escrito y sobre lo que la reunión en sí misma generaría. Estas sesiones duraron más de una hora y fueron oportunidades excepcionales para dejarnos llevar por lxs niñxs y jóvenes implicadxs. Eran firmes y serios en este modo virtual de encuentro pero, al mismo tiempo, mostraban una forma de interacción lúdica y divertida.

También nos involucramos con familiares de lxs niñxs y jóvenes. En el punto de partida tuvimos conversaciones con familiares de cada participante. Durante el trabajo de campo, casi todos lxs participantes recibieron apoyo de sus familiares para enviar mensajes sobre los soportes tecnológicos que utilizaban. Algunas madres y una tía se comunicaron con las etnógrafas e inclusive participaron activamente en los encuentros en línea.

Las ocho investigadoras nos reuníamos periódicamente (cada semana durante los primeros tres meses y posteriormente cada dos semanas) utilizando plataformas digitales, para leer y analizar las cartas y otros materiales y textos, para discutir las interrupciones y otros problemas que surgieron en el proceso de envío y recepción de cartas, y para reflexionar sobre nuestra participación con los autores/destinatarios y con los adultos -madres, padres, tías, etc. Durante estos encuentros vivimos un

proceso de construcción conjunta del conocimiento, con niveles cada vez mayores de trabajo colaborativo. Este proceso produjo un tipo de lógica relacional, implementada en el mundo digital a partir de relaciones cara a cara, que planteó dilemas éticos particulares.

3- Dilemas éticos *in situ*

Los dilemas a los que nos referiremos a continuación se hicieron visibles mientras se entablaron las interacciones, en el propio trabajo de campo. Ambos derivaron de la propuesta y los acuerdos realizados para desarrollar el trabajo etnográfico. Ambos nos plantearon desafíos que guardan relación con la pregunta que planteamos en el título de esta ponencia: ¿qué tan públicos? El primero es sobre la autoridad contenida en las interacciones con niños y jóvenes interlocutores a través de amistades y relaciones familiares previamente establecidas y el segundo, sobre las cartas y los mensajes como medio de comunicación entre los participantes.

3. 1 – Lo dilema ético de la colaboración entre los participantes y las redes de parentesco y amistad

Desde el inicio del proyecto surgieron dilemas éticos en relación con nuestras estrategias y prácticas de incorporación y la posición de las investigadoras como carteras. Estos dilemas estaban directamente relacionados con la naturaleza frágil de los intercambios de mensajes de los niños y jóvenes y el uso de redes familiares¹ y personales para incorporar participantes. Reflexionando sobre estos dilemas una de las investigadoras, recuerda:

Pero no recuerdo si [nuestra relación anterior con los niños] fue exactamente un problema de este tipo de colaboración. Lo que recuerdo es... [...] me sucedió cuando una de las cartas de la niña no había sido respondida. ¡Sentí que quería escribir la respuesta! Quería intervenir para obtener una respuesta, o mediar con la madre, decirle que su hija estaba a punto de recibir una respuesta. Recordé que me hiciste darme cuenta de que tenía que dejar ir esa ansiedad. Tuve que aceptar que no éramos las maestras, ni las madres, y reubicarme en mi papel de cartera.

En la maraña de la red interconectada que era el 'campo', la investigadora explica las preocupaciones sobre la colaboración que habíamos solicitado a los

¹Incluir la "familia familiar" (Bourdieu), además de la subjetividad inseparable del investigador, fue también una estrategia de Leach (1989) y Bourdieu (2005). Asimismo, es común problematizar relaciones delicadas que se establecen en el trabajo de campo en situaciones similares, incluyendo la cercanía con familiares, amigos y otras redes personales y profesionales.

participantes, y las vacilaciones causadas por la intermediación de relaciones previas de parentesco, académico y social de cada investigadora. Tomada como estrategia inicial, esta intermediación se mantuvo. Como carteras, formamos pequeños grupos y utilizamos los mismos medios para recibir, entregar e intercambiar mensajes entre niños y con adultos. Por ejemplo: la investigadora que reside en Oregón EE.UU., invitó a su sobrino que vive en Río de Janeiro, Brasil, y otra investigadora de Brasil, invitó a su sobrino de la misma edad, que vive en Belo Horizonte. Este enlace fue diseñado teniendo en cuenta la edad similar de los dos niños y el uso del mismo idioma, el portugués. Cada uno enviaba sus mensajes a sus respectivas tías quienes, en su rol de carteras, los recibían y los enviaban a sus respectivos sobrinos. En el registro de campo de una de nuestras reuniones otra investigadora comentó que no solo éramos las que generábamos la interacción sino que también, al ser carteras, éramos en parte el medio de interacción. Ella, por ejemplo, explicó: "Soy amiga de la madre de Andrés y Martina, y como amigas, hablamos del proyecto, y como intermediarias también leemos las cartas. Eso establece condiciones poco usuales". Otra investigadora de Argentina también planteó "la importancia de que todos registremos todo, y reconstruyamos todo". Preocupaciones frecuentes, como éstas, siempre acompañaron nuestra intermediación estratégica para desencadenar la colaboración y participación de los niños en el proyecto. Las preocupaciones nos hicieron reflexionar sobre nuestros límites éticos en la interacción entre los niños y con ellos, sobre los mensajes mismos, sobre nuestra interferencia "externa" en los intercambios, y sobre si buscar o no la mediación con madres o amigos para restablecer la comunicación cuando había un retraso en la respuesta, o una falta de esta. Esta cuestión traía consigo el miedo a ejercer autoridad sobre los niños como investigadoras adultas y el riesgo de asumir el papel de maestras, madres, tías, abuelas o amigos, e inducir la colaboración de nuestros sobrinos, nietos, estudiantes e hijos de amigos. Los dilemas de esta reflexión fluctuaron entre nuestro papel como investigadores/amigos/familiares y los niveles de participación de los niños y jóvenes en nuestro proyecto. También se trató del hecho de que, ya sea que esta participación fuera voluntaria o inducida, necesitábamos considerar la asimetría entre los niños y los amigos adultos de sus padres, abuela y nietos, tías y sobrinos, maestros y estudiantes. Era crucial preguntarnos sobre el espacio de esta sociabilidad y si hubo interacciones con algún grado de equivalencia entre niños, jóvenes y adultos como participantes y colaboradores, ya que, por un lado, cualquier relación de parentesco implica relaciones con derechos y obligaciones, pero, por otro, las relaciones de amistad son espontáneas y se asocian a actitudes afectivas y comportamientos convencionales.

Si en las relaciones de parentesco existe un reconocimiento social que se

expresa en procedimientos legales y rituales, en las relaciones entre docentes y alumnos existen relaciones convencionales de autoridad y jerarquía, como puede ocurrir en las formas de actuar entre adultos y niños.

Sin embargo, además de estas relaciones convencionales y asimétricas, la reflexividad sobre nuestras prácticas y nuestra responsabilidad mutua llevaron a que la invitación a participar, sonara como "una promesa a *algo* a lo que no podíamos responder", tal como describió otra investigadora, su sentimiento incómodo en relación con la niña a la que había invitado y que no había recibido respuesta. En este "algo", que no pudimos definir, está el dilema ético en las tensiones entre estas relaciones que inevitablemente impregnaron la colaboración. Estas tensiones, sin embargo, no detuvieron la colaboración. Bajo vigilancia epistemológica, la originalidad de sus posibilidades se hizo más evidente: el entrelazamiento de estas relaciones previas entre investigadoras y jóvenes participantes que no se conocían, hecho posible por Internet y otros modos de interacción mediados tecnológicamente (Hine, 2000). Aquellos que aceptaron la invitación y permanecieron en el proyecto fueron impulsados por curiosidades recíprocas. A partir de la interacción y las relaciones convencionales entre adultos, comenzaron a intercambiar mensajes enviados por medios virtuales que, poco a poco, también fueron adaptados por los propios niños y jóvenes. Los mensajes comenzaron en forma de ritos sociales de autopresentación, en códigos presentes en mensajes escritos y en audios y videos intercambiados. Eran, tomando prestado un término de Goffman (1989), "rituales de interacción" marcados por la colaboración que se estaba iniciando. A menudo, después de la autoidentificación, "Mi nombre es Ana, tengo 12 años y soy de Buenos Aires", por ejemplo, comienzan a hablar de dónde estaban: "Mi país natal es Panamá, pero vivo en una provincia llamada Chiriquí. No sé si has oído hablar de ello, pero está al otro lado de Costa Rica. Viví mis primeros 5 años en Chiriquí, luego me mudé a Panamá hasta los 10 años y ahora estoy de vuelta en Chiriquí". Además de la autoidentificación y la autopresentación, querían conocerse el uno del otro: "¿Tienes mascotas?", "¿Qué te gusta hacer?", ... ¿Sabes algo de artesanía?"

Como se puede observar, en los primeros mensajes, los niños comienzan sus mensajes insertos en el contexto adecuado a la invitación y se centran en sus interlocutores. Dejan claro, al identificarse, que están hablando de sí mismos y buscando de manera cortés saber quiénes son sus interlocutores, ya que no tienen conocimiento previo de ellos. Saben que la motivación de los mensajes proviene de la invitación a las asimetrías. Y son los efectos de esta invitación los que importan, ya que la participación se transforma gradualmente en el proceso, y las asimetrías ya no se invocan. Esto no significaba que las interacciones entre niños y jóvenes, mediadas por relaciones previas, ya fueran de parentesco, amistad o de carácter profesional, ya

no estuvieran impregnadas de dilemas éticos. Por el contrario, formaban parte del ethos experimental y autocrítico que acompaña a la investigación etnográfica en general: no solo aprehendió el contexto en el que se inserta, sino que este contexto también determinó cómo la antropología lo aprehendería. Es decir, es una parte inseparable de las estrategias, prácticas y reflexividad de cualquier campo etnográfico, incluido y realizado por formas de interacción online, como argumentó Tummons (2020).

3.2 – Lo dilema ético de las cartas/mensajes como medio de comunicación y documentos etnográficos

La estrategia metodológica del uso de las cartas trajo tensiones éticas que fueron reveladas desde el principio por la inquietud de uno de los participantes más jóvenes, Alfonso. Las cartas personales son marcadamente confesionales, privadas e íntimas. Para los fines del proyecto, tuvimos acceso a ellas. Esto si bien era inusual, pensamos que no traería inconvenientes por el acuerdo previo hecho en la invitación a participar. Además traería cierta tranquilidad a los familiares que nosotras mediáramos en los intercambios en el ciberespacio. Así fue en la mayoría de los intercambios, pero algunos participantes tomaron otra posición frente a nuestra intervención. Esta fue la situación de lxs tres niñxs más pequeños: Alfonso, Julián y Becky.

Cuando empezamos a intentar conectar a lxs niñxs, una de las investigadoras contactó con una amiga suya, la madre de Alfonso. Alfonso aceptó la invitación. La familia vivía en Alemania durante los últimos dos años. Para encontrar un par para Alfonso, otra investigadora, pensó en Julián, su nieto. Era una buena coincidencia, Julián había vivido en Alemania con su familia durante ocho meses. Ante la propuesta, Julián comentó con incredulidad: "¿Por qué se quedó en Alemania?", aludiendo al hecho de que muchas personas regresaron a su país debido a la pandemia. A esa diada, que no comenzó de inmediato, se unió Becky, una niña de Oaxaca. La idea de Becky fue enviar un video a Julián y a Alfonso. La estrategia de incluir a Becky funcionó, pero no de la manera que las investigadoras esperaban. Al ver el video, Julián se conmovió por esta forma de comunicación y también hizo un video dirigiéndose a Alfonso. Alfonso también estaba motivado para iniciar la comunicación, pero sorprendentemente, eligió la carta escrita, que completó con tres imágenes. Su madre le explicó que ella y la investigadora serían las carteras que enviarían la carta por correo electrónico. Pero Alfonso insistió en que "necesitaba" enviar la carta por correo físico. La carta de Alfonso está llena de juegos imaginativos. Comienza tratando de adivinar el nombre del "amigo" que, por supuesto, conoce:

Hola Max
No, tu nombre no es Max... ¡Ah, ahora lo recuerdo!
Tu nombre es Tulian
No, no...
Tu nombre es Julián.
Mi nombre es Alfonso

Alfonso reúne dos rituales sociales en este juego imaginativo: el de los elementos básicos para iniciar encuentros y el de las reglas del género epistolar. Primero, el juego comienza con un 'amigo' que sabe que existe, pero que aún no ha conocido. Con la carta escrita, envía dibujos coloreados, como una colorida reproducción de su mano izquierda y las tres banderas de los países involucrados en el intercambio (Alemania, México y Argentina). Sus ilustraciones se completan con algunos acertijos, juegos y preguntas para que Julián las adivine.

En su video, Julián se presenta y dice que la "cuarentena" es más o menos para él. Presenta su rutina diaria, con actividades organizadas en casa durante todo el día. Lo primero de la mañana es hacer los deberes, que se organizan por los días de la semana: lunes, matemáticas; Martes, idioma; Miércoles, conocimiento del mundo; Jueves, de nuevo idioma; y el viernes, de nuevo matemáticas.

En el primer video de Becky, ella aparece frente a un pizarrón donde seis dibujos muestran las actividades que ha estado haciendo durante la "cuarentena". Con una regla en la mano, Becky describe, con un estilo de maestra enseñando, las diferentes cosas que ha estado llevando a cabo en casa. Termina el video diciendo que espera que los niños le digan lo que hacen durante la "cuarentena". Tanto Julián como Becky recrean ritmos en casa delimitados por prácticas escolares: Julián participando en tareas y experimentos en educación formal y Becky actuando como maestra. Para Alfonso, por el contrario, las actividades escolares no ocupan su tiempo, que conceptualiza como unas vacaciones o un fin de semana largo. A través de la carta, Alfonso justifica, para sí mismo y para Julián, que la carta es el medio para hacerlo su amigo.

Alfonso, el niño mexicano, pidió la dirección de Julián en Buenos Aires, Argentina. "Necesitaba" enviar la carta físicamente y no quería que sus mensajes "fueran leídos por todos". Quería participar en el proyecto, pero no quería que sus mensajes fueran públicos. Público hasta qué punto era leer los mensajes, analizarlos e incluirlos en las publicaciones, nos preguntamos las investigadoras.

Pensó que solo Julián, su destinatario, debería leer su carta. Su mensaje, una carta escrita de tres páginas, fue enviada a un "amigo" de quien se siente lo

suficientemente cerca como para escribir sobre hechos personales, incluidos juegos de palabras y acertijos. Su entendimiento es que las cartas consisten en un intercambio de mensajes entre amigos. Sabiendo que nosotras, las carteras, los leeríamos, le preguntó a su madre "¿Quién lo va a leer?", e inmediatamente respondió que no quería que lo hiciéramos. Alfonso nos insta a reflexionar. Con gran perplejidad, su negativa nos hizo pensar en nuestra elección de la carta, una comunicación personal, como nuestro instrumento metodológico. Para nosotros, los intercambios de cartas se daban por sentados. Fueron posibles gracias a una red de personas con relaciones previas, movilizadas y profundizadas por las posibilidades virtuales que, suponíamos, podían generar, y facilitar, diálogos a distancia sin encuentros cara a cara, como nos inspiró Podestá Siri (2007). Sí previmos un paréntesis entre la intención reflexiva al inicio de nuestro proyecto y sus posibilidades concretas, debido a las desviaciones derivadas de nuestro papel como carteros. Sin embargo, la cuestión ética de la confidencialidad y la privacidad surgió en la naturaleza recíproca de la relación (niñxs desconocidos conectados entre sí a través de vínculos conocidos previos) y en estas condiciones de interacción (a través de medios virtuales durante la epidemia) que asignaron diferentes significados a los encuentros (Guber, 2011, p. 57). Si el tema de la autoría y el anonimato explica el cuestionamiento ético, no se deduce que tengamos que renunciar a la participación y la colaboración, ni que seamos capaces de resolverlo, como suele ser el caso en el trabajo de campo. Pero, reflexionar sobre esto nos obligó a repensar que el significado que atribuíamos a nuestros vínculos anteriores (amigos, familiares y colegas) no era el mismo para todos los participantes, con quienes no estábamos conectadas directamente y que eran desconocidos entre sí. Así, sin necesariamente subrayar la noción de "preservar la privacidad" como una "ficción bien fundada" de la ideología individualista, perseguimos profundizar nuestra responsabilidad mutua y, al mismo tiempo, ser conscientes de las diferentes posiciones éticas que podrían cruzarse.

Nuestro compromiso ético fue mantener nuestra posición solo como carteras, es decir, como facilitadoras para que lxs niñxs reciban sus cartas. Es decir, ante situaciones inesperadas, y con el fin de ser fieles a nuestras pretensiones y decisiones de no intervención (ni solicitar comunicación de seguimiento, ni insistir en contenidos concretos). Nuestra responsabilidad mutua (entre niñxs y jóvenes, sus padres y las investigadoras) nos hizo cambiar nuestro objetivo sobre lo que habíamos pedido y, al mismo tiempo, precisamente por los desequilibrios, nuestros límites se hicieron visibles.

Las tensiones éticas subyacentes a las interacciones con y entre niñxs y

jóvenes, y mediadas por las investigadoras/carteras y otros adultos, son inseparables de la estrategia metodológica de permitir formas de colaboración a través del intercambio de cartas utilizando recursos de Internet. Ninguna de las condiciones del proyecto (el acuerdo hecho para leer el contenido de los mensajes intercambiados, la intermediación de otros adultos -padres, tías, maestros, abuelos y amigos- conectando a las investigadoras y a los jóvenes participantes, y su apoyo para acceder a plataformas de Internet, y para recibir y enviar mensajes desde sus teléfonos celulares) desestimó nuestras dudas éticas. Como escribió Geertz (1968), reconocer la tensión moral y las ambigüedades éticas implícitas en el encuentro, y ser capaz de disiparlas a través de sus propias actitudes, es lo que el encuentro requiere de todos los participantes para que realmente tenga lugar.

La cuestión ética surgió de diversas maneras en este proyecto etnográfico. Fue creada por la extrañeza directa y explícita traída por lxs niñxs ("¿Leerás las cartas?"). Nuestra asistencia para el envío de cartas no fue neutral y las posibilidades y límites de las cartas superaron el mundo convencional de las distancias con el de la comunicación virtual, emblemática del aislamiento físico y la comunicación en línea desdibujando los límites entre un documento íntimo y uno accesible para todos.

Reflexiones finales

La reconfiguración del tiempo, el espacio y la sociabilidad fue una triple desconexión desencadenada por la pandemia de Covid-19 que, aún en curso, ha afectado la experiencia de todos en todo el mundo. Nuestro contexto etnográfico y el correspondiente trabajo de campo fueron el resultado de esta triple desconexión: la imposición de un tiempo generalizado correspondiente a la pandemia, dislocado por percepciones específicas y múltiples descritas por niñxs y jóvenes, la comprensión de la distancia entre lugares, los mensajes enviados simultáneamente, y las reuniones e interacciones virtuales resultantes. Nada de esto era previamente imaginable para nosotras.

Este entorno único se debió al contexto de la situación, que guió nuestro propósito de saber qué decían lxs niñxs sobre el aislamiento y cómo lo estaban experimentando. Nos hizo desarrollar estrategias para crear y participar en relaciones entre niñxs y jóvenes que estaban vinculadas a nuestras interacciones anteriores. También impulsó el uso de la comunicación tecnológica habilitada por Internet y nos permitió compartir diferentes significados comunicados por estas tecnologías. Y, finalmente, planteó los dilemas éticos presentados. Somos conscientes de que el uso de estas tecnologías no excluye el enfoque etnográfico en la inmersión y la

observación participante. En otras palabras, la etnografía mediada por la tecnología no difiere sustancialmente del trabajo de campo convencional (Miller, 2020; Tummons, 2020) con niños participantes. Como Hine (2004) ha discutido, citando a Grint y Wolgar (1997), "el impacto de la tecnología no se debe a sus cualidades intrínsecas. Por el contrario, es el resultado de una serie contingente de procesos sociales. Las llamadas cualidades inherentes de la tecnología se construyen, y adquieren su forma, a partir de procesos como la negociación de la naturaleza de los usuarios" (p.16 -17, nuestra traducción).

Las tecnologías de Internet no cambiaron nuestras perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas, ni las implicaciones éticas comunes al trabajo etnográfico en colaboración con los jóvenes. Dos principios clave guiaron nuestro proyecto, en primer lugar, las estrategias etnográficas participativas con los niños y, en segundo lugar, la conceptualización de lo que los niños dicen como co-participantes en la construcción del significado. En el primer caso, partimos del supuesto básico de que no hay recetas o modelos a seguir y que la participación de los niños en sí misma crea una configuración relacional particular inseparable de la reflexividad activa del investigador en el campo. Como co-constructores del proceso de interacción, los niños y jóvenes son actores y productores de significados, saben sobre sí mismos, dónde están, qué es parte de la dinámica de sus vidas y cuáles son los grupos a los que pertenecen. En lugar de ser considerados como realizando acciones autónomas, los niños son vistos como agentes que realizan acciones desencadenadas por relaciones sociales que traen sus correspondientes limitaciones. Sin embargo, también se reinventan permanentemente y se componen en relaciones con los demás. La auto-compresión de los niños no es una mera reproducción de las prácticas y el conocimiento observados por los adultos. Se construye por la inserción ineludible de sus relaciones en contexto (Silva et al., 2018). En el segundo caso, en el contexto de este proyecto, entender lo que los niños dicen como co-participantes en la construcción del significado implica la necesidad de considerar las cartas, en las diversas formas, como documentos etnográficos. Lo que decían sobre la reorganización de su vida cotidiana -antes organizada por las rutinas de ir a la escuela, estar en casa y pasar tiempo con los amigos- no se toma aquí solo como la aprensión de significados supeditados a la pandemia. Tomarlos como documentos es seguir las formas en que los jóvenes participantes, en este contexto, aprenden, relativizando, pero también extrapolando, la adquisición de conocimientos a partir de procesos escolares (Silva, 2016). Primero, porque la participación de niños y jóvenes en diferentes espacios de sus vidas compartidas es inseparable de las capacidades cognitivas de experimentar estas vidas sociales (Lave, 1988, 1996, 2011). En segundo lugar, porque enfatizan la paradoja que conlleva el hecho de que centramos nuestros

intereses en lxs niñxs y jóvenes como una estrategia para explicitar importantes fenómenos, significados y temas sociales y políticos. Cuando lxs niñxs y jóvenes se relacionan con las acciones desencadenadas por los adultos, no solo participan sino que también crean/desarrollan procesos de conocimiento. Así, tomar el contenido de las cartas como documentos etnográficos conlleva un proceso de comprensión de cómo se construye y comunica el conocimiento, colectiva e intersubjetivamente. Se trata de situar el análisis de las relaciones entre personas en el centro de nuestro entendimiento, dado que la intersubjetividad siempre se despliega en relaciones específicas entre personas particulares (Toren, 2009).

Esta forma de entender la intersubjetividad es especialmente esclarecedora para comprender el contenido de los mensajes intercambiados. Desencadenados por nuestras interacciones previas en campos etnográficos, prestamos atención a los dilemas éticos que, *in situ*, surgieron con nuestros compromisos, profesionales y personales, entre nosotros. Surgieron, como hemos tratado de mostrar aquí, de nuestra sorpresa sobre el tema de la privacidad en los diferentes tiempos vividos en la pandemia. La ética *in situ* significa algo más que nuestros compromisos y responsabilidades. Significa un compromiso recíproco, entre niñxs, jóvenes y adultos como co-investigadores, para adaptarse a los desarrollos y límites del campo etnográfico, y para gestionarlos en este contexto específico y situado que los circunscribe a ellos y a nosotros, buscando respuestas en las conversaciones y prestando especial atención a la situación. Se trata de la gestión de una ética relacional tal como la define Wendy J. Austin (2008):

La ética relacional es un enfoque contemporáneo de la ética que sitúa la acción ética explícitamente en la relación. Si la ética se trata de cómo debemos vivir, entonces se trata esencialmente de cómo debemos vivir juntos. Actuar éticamente implica más que resolver dilemas éticos a través de un buen razonamiento moral; exige atención y capacidad de respuesta a nuestros compromisos mutuos (p. 748).

La ética *in situ* subyacente, que considera el contexto en situación en sus bases relacionales es, por lo tanto, una metaética que proviene de nuestros supuestos teóricos y estrategias metodológicas adoptadas en este campo etnográfico único.

References

Austin, W. (2008). Relational Ethics. Given, Lisa M. (ed.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

- Bourdieu, P. (2005) . *Esboço de auto-análise*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Burrell, J. (2009) The Field Site as a Network: a Strategy for Locating Ethnographic Research. *Field methods* 21(2):181- 199.
- Geertz, C. (1968) *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Goffman, E (1989) [1956]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Ediciones Amorrortu.
- Günel, G, Varma, S. and Watanabe, Ch. (2020) *A manifesto for Patchwork Ethnography*. In Society for Cultural Anthropology, June 9 https://culanth.org/fieldsights/a-manifesto-for-patchwork-ethnography?fbclid=IwAR0QBUIXRr_hF-tBc28jTOly6Jlf3umRHxea0BNai9mhvC1FIBTers5ZBk
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf/> . Accessed on 03.04.2021.
- Lave, J. (1988) *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996) Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity* 3: 149-164.
- Lave, J. (2011) Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales* 40: 12-22.
- Leach, E. (1989). Masquerade: The presentations of the self in holiday *Cambridge Anthropology* 13 (3): 47-69. Retrieved March 29, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/23817412>
- Miller, D. (2020) *Cómo conducir una etnografía durante o aislamiento*. <https://www.youtube.com/watch?v=WC24b3nzp98&feature=youtu.be>
- Milstein, D. (2020) Children, youths and ethnography: education and de-centering. *Diálogos sobre Educación*, 11(20). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.690>
- Milstein, D. et al. (Eds.) (2011). *Encuentros etnográficos con nin@s y adolescentes: Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- Milstein, D., Clemente, A. & Guerrero, A.. (2019) Collaboration in Educational Ethnography in Education. In: NOBLIT, G. W. (Ed.). *Oxford Research Encyclopedia, Education* (oxfordre.com/education). New York: Oxford University Press.
- Milstein, D. & Guerrero, A. L. (2021). Lecturas de etnografías colaborativas con niñas,

niños y jóvenes en contextos educativos latinoamericanos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1- 33. doi: 10.11144/Javeriana.m14.lecn

Podestá Siri, R.. (2004). Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9 (20):129-150.

Podestá Siri, R. (2003). *Encuentro de miradas. Hacia nuevos modelos para el estudio de las representaciones sociales infantiles nahuas y occidentales de su territorio*. Tesis doctoral, Doutorado en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. <http://148.206.53.233/tesiuami/UAMI13777.pdf>

Punch, M. (1986) *The Politics and Ethics of fieldwork*. Qualitative Research Methods, 3. London: Sage.

Russell, L. and Barley, R., 2020. Ethnography, ethics and ownership of data. *Ethnography*, 21(1), pp.5-25.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1466138119859386>

Silva, R. C.M. (2016) Do Ipê Roxo na Cidade Nova: experiência etnográfica e aprendizagem situada. *Etnográfica*, 20 (1): 119-142. <http://etnografica.revues.org/4225>

Toren, C. (2019). Intersubjectivity as epistemology. *Social Analysis*, 53(2): 130-146.

Tummons, J., (2020). Online, offline, hybrid, or blended? Doing ethnographies of education in a digitally-mediated world. In *Handbook of Qualitative Research in Education*. Edward Elgar Publishing.

Vigo, A, y Zabala, H (1976) *Arte-correo – Uma nueva forma de expresión* <https://post.at.moma.org/sources/23/publications/240> .