



# Construyendo campos de interlocución: un taller de antropología como dispositivo metodológico de investigación con niñeces

**Leandro Piñeyro**

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

<https://orcid.org/0000-0003-3247-8124>

## Introducción

Llevo algunos años dando un taller de antropología para niños y niñas en escuelas públicas de Montevideo, Uruguay. Este taller empezó desde una perspectiva pedagógica. El objetivo inicial —acercarles a niños y niñas que transitan por dicho espacio conceptos provenientes del saber antropológico — sigue estando, pero empecé a ver que se vertían, por parte de niños y niñas, muy variadas formas de darle sentido al mundo; se manejaban distintas perspectivas vívidas; y también juicios de valor que indicaban condenas, desacuerdos, preferencias. No era sólo que yo les transmitía cosas que había aprendido en la facultad, hecho que de por sí tiene valor, sino que niños y niñas compartían conmigo sus puntos de vistas, sus perspectivas, sus formas de pensar.

Tengo más de 25 años trabajando en expresión plástica con personas de edad escolar y las reflexiones que escuchaba en los talleres tenían otro matiz. Es lógico pensar que, si uno trabaja en expresión plástica, no escucha reflexiones explícitas sobre determinados tópicos, ya que los temas de discusión tienen otro color. Fui tomando conciencia de que se establece un campo de interlocución particular. Intenté, de ahí en más, pensar también como antropólogo. Mis reflexiones ya no solo estuvieron centradas en la pregunta “¿qué les aporta este taller a niños y niñas?”, sino también en pensar el taller como dispositivo metodológico de investigación con niños y niñas que, a la postre, utilicé para mi maestría, en curso.

Intento, en este artículo, problematizar el taller de antropología con niños y niñas como lugar de enunciación, invitando a pensar las posibilidades que tienen estos tipos de dispositivos pedagógicos en investigaciones antropológicas con niños y niñas.

Primero, presento el marco general del taller, situándolo en el seno de una institución destinada a la atención de las niñas: la escuela. Hecho que le imprime un sesgo particular, pues el formato escolar se hace notar en varios aspectos conductuales y especialmente marcando la relación niñez-adulthood.

Luego, presento brevemente la escuela en la cual se desarrolló este dispositivo y las directrices generales que tiene el taller en sí, para visualizar algunas características de este espacio de enunciación. Por último, intento entender modos de participación y dinámicas grupales, al analizar algunas prácticas de identificación que se hacen presentes y que dan forma a la construcción de diferencias, delimitando alteridades.

## De niñas y adultes

Un dispositivo pedagógico puede ser un dispositivo metodológico de investigación etnográfica. Harry Wolcott (1993), siendo adulto responsable de llevar adelante una propuesta pedagógica — en su caso, maestro —, pudo realizar una investigación etnográfica con niños y niñas a los cuales les daba clase. La implicación no obstruye la posibilidad de realizar etnografías: impone condiciones que hay que tomar en cuenta a la hora de construir los datos con los cuales vamos a realizar reflexiones (Althabe; Hernández, 2005). El taller de antropología está enmarcado dentro de una escuela, hecho que le imprime un tinte particular en cuanto a las modalidades de participación, así como también moldea las relaciones entre niñas y adultes que se hacen presentes en dicho espacio.

En el taller trabajo con niños y niñas de 6° grado que tienen entre 11 y 13 años. No pienso a las niñeces desde una perspectiva prístina, diáfana, sino que las concibo como construcciones históricas (Ariès, 1987), una disputa de sentidos (Colangelo, 2014). La infancia es considerada, desde el modelo occidental hegemónico, como una etapa en desarrollo, una fase incompleta de la adultez. Dicho modelo ubica a la niñez en una relación subordinada al mundo adulto, que llega a negarle su condición activa en los hechos sociales o los invisibiliza (Milstein, 2008). Su carácter temporal le da una particularidad, el tiempo hará que se cambie de posición, pero no deja de ser una relación de subordinación:

— Profe, pero, ¿usted va a estar con nosotras mientras entrevistamos? — me consulta con cierta duda Milagros<sup>1</sup> mientras estamos planificando la entrevista.

Había surgido la idea de entrevistar personas de la escuela para poder recabar los modos en que se vivencia la escuela y las características que distinguen quienes vienen día a día. A este grupo de niñas les tocaba entrevistar niños y niñas de las clases más chicas de la escuela.

— Sí, ¿por? — contesté sin dudarle ya que no me quería perder la entrevista (no tenía pensado hablar, pero si quería escuchar).

—Es que va ser distinto si usted está o no está — dijo esto apoyándolo con un movimiento de manos que se trasladaron juntas, como desplazando algo que no era material, de un lugar a otro de la mesa, remarcando el primer momento y el último. — Los niños no le hablamos de la misma manera a un adulto que a un niño (Diario de campo, noviembre 2022)<sup>2</sup>.

Mi presencia en la entrevista cambiaba las reglas de juego. Milagros me explicó: “Uno no le dice todo a los adultos... ya sabemos que hay cosas que no se les puede decir”, pero no logré que me diera ejemplos. Ella estaba dispuesta a llegar hasta ahí y, con la negativa en seguir la conversación, me marcó mi adultez, hay cosas que no me podía decir.

Al momento de hacer una visita a una escuela de adultos, volví a escuchar un argumento similar en relación al análisis situacional de interlocución en una entrevista. “Los adultos no le hablan igual a un adulto que a un niño”, me dijo Myriam. Y ellas (fueron niñas quienes manifestaron esta inquietud) querían escuchar cómo le explicaban la experiencia — de ir a la escuela siendo adultos —, a niñas. Así fue como me quedé de la puerta hacia afuera. No puedo habitar la niñez más que desde el exterior: soy un adulto, un niño desplazado — si se me permite el guiño al hombre desplazado de Todorov (1997). Perdí el marco de referencia de mi niñez al asimilar un marco de referencia desde mi adultez. No puedo aprehender la niñez desde la niñez, pero sí puedo reflexionarla desde la frontera que se construye entre la adultez y la niñez. Por ello considero importante que niños y niñas tomen una actitud activa en el taller; y que algunas acciones sean interpelantes hacia dicha relación, que se tense la frontera niñez-adultez, la pongan a prueba, la articulen con otro tipo de diferencias y la sigan construyendo.

---

1 Con el ánimo de mantener el anonimato de los niños y niñas que se nombran en este texto, sus nombres han sido modificados.

2 Los años de los registros de los diarios de campos están modificados para mantener el anonimato de niños y niñas.

Este ejercicio se apoya en propuestas que conciben a las niñas como sujetos con posibilidades de reflexionar, de elaborar sentidos sobre sus experiencias (Szulc et al., 2009), como productores de cultura (Cohn, 2010) con posibilidades de actuar sobre lo que les pasa (Milstein, 2008). Desde estas perspectivas me sitúo para encontrarme en el aula con niños y niñas, pero soy consciente de que me encuentro con niños y niñas en un lugar particular: la escuela.

Las sociedades modernas desarrollaron lugares, dispositivos específicos para la atención de la infancia. En las sociedades industriales, niños y niñas fueron separados del ámbito adulto y “mantenidos aparte, en una especie de cuarentena” nos dice Ariès (1987, p. 11). Estos dispositivos se caracterizan por la reunión, en un lugar cerrado, de niños y niñas de la misma edad, a la misma hora, para que desarrollen actividades formativas comunes bajo la responsabilidad de un adulto formado para ello (Southwell, 2011).

La frontera entre niñez y adultez responde a una historicidad concreta, respaldada y estructurada por saberes disciplinares (Caruso; Dussel, 1999). La relación niñez-adulter en la escuela está enmarcada en una modalidad alumno/docente; dentro del aula el vínculo tiene una direccionalidad que marca roles que deben asumir, por un lado, niños y niñas y, por otro, personas adultas. El taller de antropología está dentro de ese marco. Los modelos y las normas que organizan las situaciones condicionan las dinámicas sociales y afectan las relaciones que se establecen en dichos espacios por quiénes los habitan (Althabe; Hernández, 2005).

Para pensar las relaciones que se dan en la escuela entre niños y niñas y docentes recurro al análisis de la relación investigador-nativo elaborada desde la etnografía; para provocar extrañamiento a la hora de problematizar la relación niñez-adulter ampliamente naturalizada por lo extendida que está dicha institución. A la hora de realizar investigaciones etnográficas no se trata de concebir los discursos de los otros como creencias contraponiéndolos a nuestras concepciones a las cuales se les otorga un valor privilegiado como verdades (Favret-Saada, 2013). Esta diferencia en el estatus asignado marca un límite ético, plantea un orden del mundo que deberíamos cuestionar si pretendemos entender los fenómenos sociales más cabalmente. Al recordar que los modelos hegemónicos de infancia en el occidente los tildan de sujetos incompletos, se ve que la frontera niñez-adulter está cargada de sentido producido por un estatus que implica categorizar sus producciones discursivas como creencia o imaginación y la de adultos como verdades, algo que se incrementa en una institución en la cual adultos y adultas están encargadas de enseñar y calificar a niños y niñas.

La noción de verdad queda asociada a lo real y mantiene un vínculo con lo observable, en cambio, el error, lo falso queda asociado con lo inobservable, con lo imaginario, con la creencia y, a través de un corrimiento semántico, con la palabra indígena (Favret-Saada, 2013). La palabra nativa conlleva un estatus de proposición falsa. Esto puede aplicarse al mundo infantil, que suele ser tildado de fantasioso y con exceso de imaginación. ¿Hasta dónde somos capaces de tomar en serio a los nativos?, se pregunta Viveiros de Castro (2016); mientras que Goldman (2008) plantea que los discursos y prácticas nativas deben servir para desestabilizar nuestras formas dominantes de pensar e invita a realizar nuevas conexiones con las formas minoritarias que habitan dentro de nosotros. Estos cuestionamientos e invitaciones son útiles para pensar las niñas.

La concepción de la infancia en clave de desarrollo construye narrativas que suelen hipotetizar sobre su realidad futura, interactuando en éstas, al menos dos temporalidades: su presente, situado en ese momento; y la proyección a futuro, lo que

podrá ser. Ramos (1992), refiriéndose a la producción de la representación del indígena en Brasil, manifiesta que existe poca relación entre el indígena idealizado, alejado de su ser concreto y el indígena real. Parafraseando a Ramos, podría decir que niños y niñas que se piensan están muy próximos de la idea de infancia construida a través de los saberes de las ciencias especializadas en ella (la psicología evolutiva y la pediatría), de tratados pedagógicos y de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, pero se han distanciado de las niñas y niños que concurren a las aulas y corren en los recreos.

Fabian (2019) advierte que, en la tendencia a colocar a algún sujeto en un tiempo distinto al presente del productor del discurso antropológico — en este caso niños y niñas son considerados el futuro —, existe una “negación de la coetaneidad”, término que acuñó ante la necesidad de recurrir a un concepto que incluyera tanto a la simultaneidad — la idea de compartir un tiempo físico — como a la contemporaneidad — hecho de compartir un mismo tiempo tipológico —, connotando así una ocupación común y activa del tiempo (Fabian, 2019). Niños y niñas no sólo son concebidos como seres futuros (adultos en construcción), sino que los adultos solemos ubicar su presente (de las niñeces) en nuestro pasado, lo que aleja a niños y niñas de nuestro presente. Esto dificulta la posibilidad de construir la coetaneidad que, como dice Fabian (2019), no está ahí, sino que es una relación que debe ser construida como una condición epistemológica.

## Un taller en el marco de una escuela

Realicé este taller de antropología en la escuela Portugal desde el 2017, interrumpiéndolo durante el 2020 y 2021 por causa de la pandemia del Covid-19; lo retomé en el 2022, último año que se realizó. La escuela Portugal es una escuela pública, urbana, de un barrio céntrico de la ciudad de Montevideo. Es una escuela de tiempo completo, la entrada es a las 8:30 y la salida a las 16 horas. Como el tiempo que dura la jornada escolar se aproxima a la jornada laboral, permite dejar a niño o niña antes de entrar a trabajar e ir a buscarlo luego de la labor. Esta característica lleva a que niños y niñas no siempre sean habitantes del barrio. Es común encontrar niños y niñas que viven a una distancia considerable de la escuela — algo que se dio en los ocho grupos (entre 20 y 30 alumnos) con que realicé el taller.

Esta escuela está categorizada por el monitor educativo en el Quintil 4, índices construidos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a partir de indicadores sociales<sup>3</sup> como: años de escolarización de las madres; hacinamiento en hogares; acceso a prestaciones estatales (tarjeta TUS<sup>4</sup> y asignaciones familiares); regularización de las viviendas y acceso a internet. Esto implica que, en general, quienes van a esta escuela tienen una situación socio-económica relativamente próspera en comparación con el resto de las escuelas públicas de Montevideo. De todas maneras, la escuela presenta una composición heterogénea en la que se ven situaciones no tan prósperas.

---

3 <<https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/informesIndividuales/1101065.pdf>>

4 Tarjeta a través de la cual se realizan transferencias monetarias desde el Estado para familias y/o personas en situación de vulnerabilidad socioeconómica extrema.

Una particularidad de la escuela Portugal es la alta presencia de niños y niñas migrantes internacionales, proporción que se ubica muy por encima de las medias nacionales ubicadas por debajo del 2% en el 2018 (CEIP, 2019). La escuela Portugal tiene, desde el 2017, más de un 12% de niños y niñas que cruzaron fronteras nacionales para vivir en Uruguay, proporción que, en 2019, llegó a superar el 20% de su matrícula. Esta proporción no se corresponde homogéneamente en la realidad de los grupos. Participé en un grupo que no tenía estudiantes migrantes y en otros en los que la proporción superaba el 25%. El equipo docente, y especialmente la directora en sus discursos, reivindican que ser una escuela con niños y niñas migrantes es una oportunidad que hay que saber aprovechar (Piñeyro; Uriarte, 2021).

En el taller — que tuvo una frecuencia semanal y fue diseñado para entender qué es hacer antropología — se presentan algunos conceptos teóricos, pensando la teoría como una práctica que toma sentido en la acción, como una caja de herramientas (Foucault, 1992), a partir de los cuales se problematiza la percepción y la construcción de las diferencias, práctica bastante común en la antropología (Guber, 2004). Al taller se lo podría pensar en dos módulos. Uno, a partir del cual se busca compartir cierto andamiaje teórico-metodológico que la antropología ha ido construyendo. En este módulo se abordan aproximaciones a conceptos tales como extrañamiento, relativismo, etnocentrismo, descentración y filtros culturales, de manera didáctica para que niños y niñas puedan asir estas ideas. En el segundo módulo, se busca analizar y discutir distintas situaciones; guiados en las discusiones por las conceptualizaciones que se vieron en el primer módulo.

El primer módulo está pensado para que niños y niñas transiten por experiencias estéticas y/o lúdicas que ayudan a vivenciar algunos conceptos. Paso a enumerar, a modo de ejemplo, algunas experiencias por las cuales niños y niñas transitaban en este taller: se presentó la forma de representación del espacio propuesta por el cubismo que incluye la posibilidad de combinar, en una misma imagen, distintos puntos de vista, luego niños y niñas realizaron un retrato cubista; se miraron imágenes a través de distintos filtros de colores (celofán) para percibir los cambios según por dónde se mire<sup>5</sup>; se trabajó, mirando a través de los filtros de celofán, con un texto escrito con letras de varios colores distintos, que debían descifrar (cada persona podía mirarlo a través de un solo filtro y, para leerlo, hay que combinar las distintas miradas); se jugó al *Dixit*, juego de mesa que utiliza como fundamento la polisemia de la imagen; se realizaron juegos dramáticos, en los que se les pidió a niños y niñas que encarnen algún personaje (fueron escenas inventadas a partir de un cuento o de situaciones que les hayan pasado); se observaron videos; se intercambiaron posturas a partir de algún texto, ya sea periodístico como de literatura; se buscó aproximarse a alguna situación que el grupo encontró atractiva. Todas estas actividades son seguidas por discusiones con niños, niñas y maestras y guiadas por la pregunta: “Y esto que estamos haciendo hoy, ¿qué tiene que ver con el taller de antropología?”.

En el segundo módulo se han abordado situaciones muy diversas: el muro de Trump en la frontera con México; la llegada de refugiados sirios a Uruguay; la existencia de escuelas para adultos; la vivencia de los migrantes que vienen a la escuela; los viajes

---

5 Esta experiencia se realiza con la ayuda de una caja de grandes dimensiones (1m x 1m x 1m). La caja se encuentra cerrada, con una fuente de luz adentro y una imagen. El único modo de acceder a su interior es mirando a través de tres agujeros, cada uno de ellos tiene filtros de diferentes colores. Los filtros neutralizan algunos colores, lo que modifica qué es lo que se ve y lo que no se ve.



que tenemos que hacer para llegar a la escuela; islam-prejuicio-terrorismo; leyendas urbanas y fantasmas de la Ciudad Vieja; el barrio de la escuela/del barrio donde viven. Las formas de acercarnos a las situaciones también se dan de maneras diferentes. Se han realizado entrevistas dentro de la escuela, así como también se ha ido a realizarlas fuera (a la escuela de adultos, al hospital Maciel), sacando fotos, practicando ejercicios de escritura, con juegos dramáticos, mirando y debatiendo sobre videos, leyendo y discutiendo artículos de prensa, abordando situaciones problemáticas de convivencia que se dieron en la escuela.

Este módulo depende mucho del interés del grupo. Las situaciones pueden surgir espontáneamente a partir de una discusión o en colaboración con la maestra del grupo. Se piensa y discute cada situación teniendo presente herramientas y conceptos que se han presentado y vivenciado en el taller. La duración y profundidad que se abordaron las temáticas han sido muy variables.

## Campos de interlocución y reflexividad

Pensar el taller como lugar de enunciación implica tener en cuenta: de lo que se habla, de qué modo se habla, de lo que no se habla, a quién(es) se habla, con quién(es) se habla. Propongo tomarlo como un campo de interlocución tal como lo define Grimson (2011, p. 179), “...un marco dentro del cual son posibles ciertos modos de identificación, mientras que otros quedan excluidos. Entre los modos posibles de identificación existe una distribución desigual del poder”. Los modos de identificación permiten señalar cualidades a partir de las cuales se construyen categorías. El taller es un espacio en el cual se ven reflejadas tensiones entre distintas prácticas de identificación a partir de las cuales se atribuyen adscripciones a determinadas categorías (tanto a uno mismo como al resto del grupo) y se construyen rasgos significantes que señalen diferencias (aquellas que el grupo designe como importantes). Describiré cómo niños y niñas cotejan, piensan y expresan sus experiencias personales, sus prácticas y su cotidianidad.

Luego de ver un video que mostraba escenas en una escuela ubicada en Dakar, en la puesta en común niños y niñas empezaron a comparar las situaciones que se daban en el video con las que vivían cotidianamente en la escuela Portugal.

— Allá los niños son los que limpian la escuela. Acá lo hacen los adultos — dice Brenda.

Se levanta un alboroto, algunos compañeros plantean su desacuerdo.

— Nosotros acá, a veces, barremos — dice de manera enérgica Julián.

Luego de un breve intercambio, llegan al acuerdo que la limpieza que hacen niños y niñas en la escuela es puntual, la responsabilidad de la limpieza recae sobre personas adultas.

[...]

— Me llamó la atención cómo borraban el pizarrón — dijo Eugenia y, frente a mi pedido que se explayara un poco más, prosiguió. — Usaban esponja y agua, no un borrador como nosotros.

Luego de cada intervención se escucha un susurro. Varios niños y niñas aprovechan para comentar a quienes tienen al lado algo referido a esto último que se dijo. Aparecen pequeñas conversaciones que se acallan cuando se vuelve a adjudicar el uso de la palabra.<sup>6</sup>

— Yo vi algo peligrosísimo — exclama León, con histrionismo.

— ¿Qué viste? — le pregunto.

— El balde de agua para mojar la esponja estaba al lado de un enchufe.

No generaron el susurro posterior a cada intervención. Al parecer, a sus compañeros no le resultó demasiado llamativo por más aspaviento que intentó levantar León (Diario de campo, mayo 2019).

Los niños y niñas hicieron hincapié en remarcar las diferencias que veían entre las prácticas que se apreciaban en el video (llevadas adelante por niños y niñas de Dakar) y sus propias prácticas en la escuela Portugal. Nadie trajo a la discusión aquello que se repetía en ambos establecimientos, como la disposición espacial. La familiaridad y la rutinización de las situaciones hace que ciertas dimensiones se escapen a la percepción discursiva, así que no se perciben conscientemente algunas dimensiones de las prácticas, se deja de monitorear activamente algunas cosas que entran en el desarrollo de las acciones como algo dado (Lins Ribeiro, 1999).

La percepción de las diferencias torna visibles algunas prácticas. Para entender este fenómeno resulta relevante la distinción entre conciencia discursiva y conciencia práctica. La primera refiere a las formas de recordar que las personas pueden transmitir verbalmente, mientras la segunda refiere a lo que las personas recuerdan en la duración misma de una acción, sin ser capaces de pasarlo a palabras, simplemente lo hacen (Giddens, 1995). Al observar situaciones que están dentro de conciencias prácticas ajenas, surge el extrañamiento, dice Lins Ribeiro (1999); los supuestos que sostienen las prácticas que se observan no se relacionan con los propios. El contacto con situaciones que no encajan con lo que la conciencia práctica dicta trae sorpresa, y ésta lleva a un movimiento reflexivo que puede interpelar algunas dimensiones de prácticas propias. En ese movimiento se torna consciente esa forma cotidiana de actuar que, por ser rutinizada, había escapado del ámbito reflexivo. La conversación que se dio en el aula de la escuela Portugal luego de ver el video de la escuela de Senegal empezó a crecer en detalles, tanto de la observación del video, al que pidieron volver a ver, como de la reflexión sobre sus prácticas cotidianas.

Saber que otros resuelven situaciones parecidas de manera diferente tiene un efecto espejo, la mirada vuelve hacia sí. “¿Cómo resolvemos eso acá en la escuela nuestra?”. Niños y niñas empezaron a hablar sobre lo que todo el mundo sabe que hay que hacer en la escuela, pero generalmente nadie explicita. Algo muy valioso para quien quiera hacer etnografía en escuelas, ya que es una forma de que se narre y de que se expliciten algunos elementos de la conciencia práctica.

---

6 La adjudicación de los turnos para tomar la palabra en el taller fue regulada por mí, salvo algunas excepciones.



Experienciar algunos conceptos elaborados en el seno de la antropología permiten problematizar las maneras de percibir las diferencias, (Krotz, 2004). En el taller se dan discusiones en las cuales se explicitan formas de entender y de sentir diferencias. Estos intercambios pueden centrarse en la objetivación de lo que se está mirando, pero también tener relación con el lugar desde dónde se mira, problematizando los modos de percibir.

Entré al aula. Luego de saludarme, Rosa (la maestra) me dice:

— Me tengo que ir a resolver un tema administrativo. A fin de año las planillas nos gobiernan. ¿Te quedas un rato con el grupo?

Asiento, pero la pregunta no era tal, simplemente una información que me estaba dando.

[...]

— Y ¿cómo les fue ayer en la jornada? — pregunto al grupo en torno a una actividad lúdica que tenían en la escuela. — ¿Jugaron mucho?

— No, nosotros estábamos encargados de los grupos — responde Mía. — No pudimos jugar mucho.

— Si todo el día corriendo atrás de los niños de primero — acota Benjamín.

— Y los de segundo.

— Y quinto.

Muchas voces se escuchan informando que, en el día de ayer, estuvieron atentos a muchos niños y niñas más chicos de la escuela. No logro distinguir quienes están hablando en el montón de voces. Cuando logro restablecer la calma, empezamos a conversar sobre lo que pasó ayer.

— Es que los de sexto éramos los encargados de que los distintos grupos se mantuvieran juntos y que fueran siguiendo el orden de los juegos.

Cuando Josefina se calla suena un murmullo en el que aparecen colores, que fue la forma de designar a los grupos.

— El azul fue el peor, no podía reunirlos — dijo Julián — Terminé con dos niños menos.

Muchos no estaban tan de acuerdo y se escucharon sucesos que se dieron en otros grupos, designados con otros colores. ...

— No, no... No sabe lo que es eso profe.

— ¿Pero ustedes no los conocen a los niños de primero y segundo? — pregunto, específicamente pues eran los años que habían levantado más comentarios.

— Sí, pero esto fue distinto.

— ¿Qué fue lo distinto?

Hubo un tiempo de espera. Y Alberto levantó la mano.

— Yo cuando los veo correr en el recreo, ni me preocupo. Yo estoy en mi juego.

Corriendo también, bueno si me dejan (risas)<sup>7</sup>. Pero ayer yo era el encargado de que estuvieran en el grupo...

— Sí, claro — lo corta Maia — Nosotros éramos los responsables.

[Luego de intercambiar un montón de anécdotas sobre lo difícil que fue conservar la calma entre niños y niñas más pequeñas, de los entreveros a la hora de repartir las sorpresitas (bolsas de golosinas), toma la palabra Orlando]

— Profe, ¿se acuerda de la caja con papeles de colores? La que si mirábamos a través de un color veíamos una cosa y si mirábamos a través de otro color veíamos otra. Nos pasó algo parecido.

— A ver, explícame un poco más — le pedí.

— Claro, nosotros a los niños de primero en el recreo los vemos de una manera, como por una de las ventanitas de la caja, pero ayer los vimos de otra, como si hubiéramos mirado por otra ventanita con un color distinto (Diario de campo, diciembre 2019).

A través de la presencia del otro en un proceso dialógico niños y niñas se van apropiando de los conceptos, adecuándolos a sus modos de entender el mundo (Bajtín, 1989). Se alteran las fronteras entre el yo y el otro, toman distintos sentidos en función de las situaciones y eso habilita a reflexionar sobre las características políticas y convencionales de dichas fronteras (Abu-Lughod, 2012). No es lo mismo mirar a niños y niñas de primero en el recreo que estar a cargo de guiarles en la actividad. El taller permite poner en palabras la forma de pensar distintas situaciones, dejando ver las formas que niños y niñas tienen de reflexionar sobre determinadas vivencias: cómo construyen sentido a partir de lo cotidiano.

## Relaciones asimétricas y participación

Renzo me contestó con enojo, un día en que les insistía al grupo, que hicieran uso de la palabra para contar qué pensaban. Cansado de mi insistencia dijo “Es que... pensar algo es distinto que decir algo. Yo, cuando pienso, pienso solo. Pero cuando digo, se lo digo a alguien y... — gesticuló, movió las manos, hubo un silencio — hay alguien más que yo... cuando digo algo”, logró explicarme. Empecé a darle sentido a este enojo, a este silencio, tiempo después. Estaba más preocupado en hacerlos participar, que en entender los modos de participación que se daban en el grupo.

No existen recetas que permitan entender los modos de producir identificaciones (Grimson, 2011), pero es a partir de ellos que se atribuyen adscripciones. Es importante entender cómo se señalan las distinciones, identificando qué elementos toma el grupo para elaborar los significantes de diferencias (Hall, 2019). En este apartado busco entender cómo niños y niñas vivencian los espacios colectivos y cómo se establecen algunos modos de participación.

Varios encuentros del taller tuvieron a la escuela como foco de discusión. Vimos varios videos en los cuales se mostraban escuelas de otras latitudes:

---

7 En los recreos de la escuela Portugal se les pide a niños y niñas más grandes que no corran, pues se pueden llevar por delante a más pequeños.

Uno de los videos que vimos muestra una escuela en Dakar<sup>8</sup>. En él casi todas las manos del aula se levantan pidiendo hablar. Niños y niñas se muestran muy activos en la pantalla cuando la maestra hace preguntas. Se escucha un coro de voces que acompaña la mano en alto, gritando reiteradamente “Madame, madame”. Una vez que la maestra designa quien será el encargado de responder se hace silencio. Esto se repite varias veces. Se muestra una situación parecida con otro adulto al frente de la clase.

— Bueno, ¿qué cosas les llamaron la atención? — pregunto.

Se levantan pocas manos.

— A mí me llamó la atención — dice Renzo —, es que en la clase había niños de muy distintas edades. Había niños que parecían de primero y, en el fondo, había más grandes.

Se escucha un coro de comentarios, a menor volumen, que aclaran a sus compañeros que están próximos que también notaron lo dicho por Renzo.

Luego de escuchar varias intervenciones, toma la palabra Leonardo.

— Al parecer, los niños de África son más valientes que nosotros — plantea Leonardo.

Sin esperar que se le asigne la palabra, lo miro sorprendido, no encuentro dónde asignó la valentía.

— Cómo que...cuando hablan o pasan al pizarrón no les importa mucho si saben o no, ellos quieren pasar. No tienen miedo a equivocarse... son más valientes — repite la idea de ser valiente: la reafirma.

A mí esta afirmación me sorprende, me invita a pensar en esa necesidad de valentía para tomar la palabra en público y cómo se desliza la relación con el conocimiento y el error. Luego de la intervención de Leonardo aparecen los susurros que aprueban lo antedicho. Logré escuchar algunos comentarios.

— Yo ni loco paso al pizarrón si no sé lo que hay que hacer.

— A mí, la verdad, me da un poco de vergüenza (Diario de campo, mayo 2019).

La práctica que tenían niños y niñas de este 6° año de la escuela Portugal a la hora de tomar la palabra en público no estaba marcada por una actitud muy activa. El uso de la palabra quedaba reservado para algunos varones. Cuando el trabajo era en grupos reducidos, los modos de participación cambiaban, se generaban espacios de comunicación y diálogos fluidos:

En el momento en el que niños y niñas del grupo se levantan y salen al recreo, Leticia se me acerca y me hace una pregunta en torno a la actividad hecha [...]<sup>9</sup>. Quedamos un rato intercambiando opiniones, preguntas en torno a algunas situaciones del video. Minutos atrás les estaba insistiendo al grupo que intercambiaran sus pareceres en forma colectiva. En ese momento, Leticia no intervino, pero luego

---

8 Se proyectó un fragmento de *Deux cahiers par enfant* de Miguel Ángel Baixauli: <<https://antropologiavisual.net/universitat-de-valencia/deux-cahiers-par-enfant/>>.

9 Opto por no explayarme en el contenido semántico del intercambio, pues el foco está en los modos de participación.

de este intercambio no me quedaron dudas de que tenía cosas para decir, incluso quería decirlas. Fue ella quien se arrimó y quien sostuvo la conversación en vez de ir al recreo (Diario de campo, junio 2019).

La timidez de Leticia puede ser una pista para comprender esta escena, pero ¿por qué tendría menos timidez frente a mí, que me conocía hace poco más de un mes, que frente al colectivo que forman sus compañeros y compañeras de clase (grupo del cual forma parte desde hace tres años) y a la maestra? Se agrega que la inhibición frente al grupo no es exclusividad de Leticia.

Los modos de participación que tenían niños y niñas no estaban acordes con lo que pedían quienes tenían las clases a cargo. Desde el discurso explícito de los docentes se afirmaba la necesidad de que niños y niñas participaran. El profesor de inglés, la profesora de portugués, la maestra y yo también les pedíamos que se expresaran en voz alta en los espacios colectivos. Pero niños y niñas de este grupo plantean explícitamente que participar es un acto de valor, que al tomar la palabra en público se exponen, por ejemplo, a mostrar que no saben.

En una institución que evalúa los modos de aprendizaje y el comportamiento, tiene sentido que esto marque su cotidianidad, pero no todos los grupos funcionan igual, ni los distintos grupos de la misma maestra funcionan igual<sup>10</sup>. Si bien la maestra le da una impronta al grupo, le imprime una dinámica particular, niños y niñas también lo hacen.

La escuela es una institución donde se educa, se pretende impartir un conocimiento, buscando que las cosas se hagan de cierta forma; hay un día a día marcado por las correcciones, por la disciplina, tanto de funcionamiento como de estructuración de conocimientos<sup>11</sup>. La moralidad es parte del marco general que la escuela estipula, pero la relación niñez-adulthood no es única, ni es vivida de una sola manera.

Me siento en la mesa del comedor. Tengo que hacer una contorsión para lograr entrar. Hoy tocaron las mesas bajas y mi altura (1.92m) es una complicación para lograr entrar entre el banco y la mesa. Una vez que logro acomodarme, levanto la cabeza y me encuentro con la sonrisa de Azul que me mira divertida.

— Costó entrar ahí, ¿eh? — me dice y se ríe.

— Sí, la verdad que estos bancos no están hechos para mi tamaño o mi tamaño no está hecho para estos bancos.

— Igual no se preocupe, no lo vio nadie. — Y señala al resto de las personas que están en el comedor que siguen con sus actividades sin, al parecer, haber percibido mis esfuerzos.— Bueno, nadie más que yo. — Y se vuelve a reír.

— ¿Por qué habría de preocuparme que me vieran?

— No sé, a mí me da como vergüenza llamar la atención — y agrega —, soy muy tímida.

---

10 En el correr de los años que estuve en la escuela, vi distintos grupos de una misma maestra.

11 Las características del conocimiento que se enseña en la escuela también tienen con cierto matiz los modos de participación. El saber escolástico conlleva una fuerte moralidad, lo cual marca una tendencia al uso de ciertos modos de funcionamiento (BOURDIEU, 1999). ESTE PUNTO EXCEDE LAS PRETENSIONES DE ESTE ARTÍCULO.

— No parecés tímida. De hecho, sos de las que participás bastante en clase.

—Es por la maestra. Yo, en la otra escuela, no hablaba. Nunca — me recuerda que ella entró este año a “esta escuela”, que antes iba a “otra escuela” del barrio — Pero Rosa me insistió mucho, que hable, que me anime. Fue muy buena conmigo. La sentí muy cerca, sobre todo al principio, cuando no conocía a nadie...Y de a poco me largué (Diario de campo, octubre 2019).

La relación con la maestra no está pautada para todos del mismo modo. Azul tiene un sentir bien distinto a Leonardo. Leonardo expresó alguna vez sentirse controlado por Rosa en sus participaciones y, unos meses antes, había traído el planteo de la necesidad de valentía para participar en los espacios colectivos. Azul se siente impulsada a participar.

¿Qué implica la situación de hablar frente a la totalidad de la clase en este grupo? ¿Qué repercusiones trae consigo, en la escuela, la noción de saber? ¿Qué implica equivocarse en público? La relación que pueda haber entre la participación de los espacios colectivos, el tipo de conocimiento que se transmite en la escuela y la moralidad que impone puede darnos alguna capa más de sentido para entender.

Mirando el cuadro “La mujer que llora” (1937), de Picasso, antes de decirles el nombre del cuadro, se discutió qué podría ser esa cosa blanca que tapa y al mismo tiempo no tapa<sup>12</sup> la parte central de la cara retratada. Un grupito plantea que es un pañuelo; el resto no estaba de acuerdo. Cuando digo el nombre del cuadro, para ellas es la confirmación que es un pañuelo. “A mí también me parece un pañuelo — les digo —, como dijeron ustedes”. “Como yo dije”, me corrige Ximena. “Ellas no se habían dado cuenta”.

Esta situación sirve para pensar la relación que tienen niños y niñas entre sí. Ximena afirma que ella logró descubrir el pañuelo e insiste en la imposibilidad de sus compañeros y compañeras en descubrirlo. Esta observación no tendría tanta relevancia si no fuera porque esta costumbre está extendida en el grupo. Es frecuente escuchar a niños — especialmente varones — marcarle a sus compañeros — especialmente a varones — que están en un error, incluso retomando comentarios que quedaron en el olvido.

El grupo ya se puso en tarea. Rosa ya no está parada en el frente del aula, sino que se encuentra sentada en su escritorio. Hay tarea para hacer: trazar un polígono regular de 8 lados inscrito en una circunferencia de 6 cm de radio.

— Mae, ¿Italia estaba del lado de los aliados en la Segunda Guerra Mundial? — pregunta Víctor desde su lugar, levantando la mano, pero sin esperar que la maestra le asigne la palabra.

— ¡No, eso no es así! — contesta Rosa, casi sorprendida.

— Ah, ¡porque Leonardo recién dijo que Italia era de los aliados! — exclama Víctor.

— ¡No, no, se habrá equivocado! — exclama Rosa como restándole importancia.

---

12 La propuesta está planteada a partir de la conceptualización del espacio por el cubismo y su forma de poder plasmar en un mismo espacio-tiempo (el cuadro) distintos puntos de vista de forma simultánea (GOMBRICH, 1995).

El aula queda en silencio. Julián y Guzmán intercambian miradas sin decir nada, otros no levantan la cabeza, siguen mirando sus cuadernos que esperan el trazado de la figura geométrica. De a poco, van reapareciendo las conversaciones (Diario de campo, octubre 2019).

En la escuela aparece la asimetría niñez-adulthood como legitimación de conocimiento y como contralor. Niños y niñas no habitan pasivamente esta frontera, también exigen que se hagan ciertas intervenciones. Hacen un uso del rol asignado a la persona adulta en esta institución, le exigen que ponga en acción la práctica de marcar el error, de mediar en el uso de la palabra. Niños y niñas sienten, piensan y actúan inmersos en relaciones de poder. No asumen pasivamente la subalternidad en la cual se los coloca, no sólo porque ocupen, en algún momento, un lugar desde el cual se maneja cierto poder sobre otros, sino también porque son capaces de imaginar, de pensar y de proyectar otras distribuciones de poder.

La moralidad no se marca exclusivamente en la frontera niñez-adulthood, también se utilizan criterios de demarcación entre niños y niñas para construir las formas de participación en los espacios colectivos: aquellos que saben, aquellos que se equivocan (y son corregidos porque no saben), aquellos que corrigen, quienes hablan para el grupo en su totalidad y aquellos que hablan solo para quien los califica.

## Palabras al final

Este artículo está basado en la convicción de que un dispositivo pedagógico puede convertirse en un dispositivo metodológico de investigación etnográfica. Discutir varias situaciones que ponían de manifiesto que las conciencias prácticas de otros pueden ser distintas, llevó a explicitar algunos sentidos que sostiene la cotidianidad de las prácticas de la escuela. Niños y niñas empezaron a hablar sobre lo que se sabe que hay que hacer en la escuela, pero generalmente nadie explicita. A partir de algo mencionado por niños y niñas — la necesidad de ser valiente para hablar en espacios que involucran a todo el grupo — es que me interesó poner el foco en los modos de participación en los espacios colectivos, pensándolos como campo de interlocución donde están planteadas relaciones de poder.

La relación antropólogo/a-nativo/a, que se caracteriza por una relación asimétrica, ha sido problematizada por la disciplina. Cuando el campo de investigación es un lugar transitado por niñeces, se le agrega la asimetría niñez-adulthood. Para problematizar dicha relación no solo es importante la reflexión consciente proveniente de la academia, sino que también hay que entender cómo piensan, vivencian y habitan dicha relación niños y niñas. En este caso, cómo habitan la relación de subalternidad dentro de un espacio pedagógico.

Los espacios pedagógicos escolares implican un continuo encadenamiento de situaciones que presentan asimetrías y éstas son utilizadas para establecer unidades concretas a partir de las cuales se establece las distancias entre los agentes que por ellos transitan. No se puede pensar este campo sin prestar atención a los modos de habitar y construir asimetrías. Propongo que una forma de lograrlo es construyendo vínculos desde un encuentro ético centrado en el tiempo compartido, es decir, desde una coetaneidad. Conscientes de que la relación niñez-adulthood está atravesada por múltiples temporalidades — la niñez es vista como futura adulthood, mientras que las



personas adultas fueron niños y niñas en su pasado — que dificultan pensar en un presente común. La frontera adultez-niñez será una relación en la cual la asimetría y el poder estarán presente de varias maneras y que será actuada, pensada y vivenciada desde ambos lados. Si bien tener en cuenta esto desde la perspectiva del investigador es un cuidado necesario en el esquema metodológico, se hace indispensable saber cómo habitan esta frontera niños y niñas, es decir, cómo la piensan y qué hacen.

Entender los modos de participación — cotejando algunas diferencias entre los modos de participación en los espacios colectivos y las formas de llevar adelante diálogos mano a mano — proporciona la posibilidad de situar a niños y niñas en el aula para darle más sentidos a sus palabras, a sus silencios. La participación en los espacios colectivos es reflejo de ciertos modos de identificación con algunas de las categorías que el grupo propone como válidas. La asimetría que pauta la relación niñez-adulterez en un aula también repercute en la relación entre niños y niñas de un grupo escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU-LUGHOD, L. Escribir contra la cultura. **Andamios**, Ciudad de México, v. 9, n. 19, p.129-15, mayo/ago. 2012.
- ALTHABE, G.; HERNÁNDEZ, V. Implicación y reflexividad en antropología. In: HERNÁNDEZ, V.; HIDALGO, C. (Orgs.). **Etnografías globalizadas**. Buenos Aires: Publicaciones de la Sociedad Argentina de Antropología, 2005. p 71-88.
- ARIÈS, P. **El niño y la vida familiar en el antiguo régimen**. Madrid: Taurus, 1987. Disponible en: <<https://dokumen.pub/qdownload/el-nio-y-la-vida-familiar-en-el-antiguo-regimen.html>>. Acceso en: jun. 2024.
- BAJTÍN, M. **Teoría y estética de la novela**. Madrid: Taurus, 1989.
- BOURDIEU, P. **Meditaciones pascalianas**. Barcelona: Anagrama, 1999.
- CARUSO, M.; DUSSEL, I. **La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar**. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- COHN, C. **Antropología da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- COLANGELO, M. A. La crianza como proceso sociocultural: posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. In: PRIMERAS JORNADAS DIVERSIDAD EN LA NIÑEZ, 2014. **Actas** [...] Buenos Aires, 2014. Disponible en: <<https://www.aacademica.org/000-098/6.pdf>>. Acceso: dic. 2023.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA – CEIP. **Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya 2018**. Montevideo: ANEP, 2019. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20documentos/Informe%20Inmigrantes.pdf>>. Acceso: dic. 2023.
- FABIAN, J. **El tiempo y el otro: cómo construye su objeto la antropología**. Bogotá; Popayán: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes; Universidad del Cauca, 2019.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afectado. **AVÁ**, Misiones, n. 23, p. 58-67, 2013.
- FOUCAULT, M. Poderes y estrategias. In: FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1992. p. 163-174.
- GIDDENS, A. **La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires: Amorrurtu, 1995.
- GOLDMAN, M. Os tambores do antropólogo: antropologia pós-Social e etnografia. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 3, p. 1-12, 2008.
- GOMBRICH, E. **Historia del arte**. 15. ed. Ciudad de México: Ed. Diana, 1999.
- GRIMSON, A. **Los límites de la cultura: críticas de las teorías de la identidad**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- GUBER, R. **El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo**. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- HALL, S. **El triángulo funesto: raza, etnia, nación**. Madrid: Traficantes de sueños, 2019.
- KROTZ, E. Antropología, Derechos Humanos y diálogo intercultural. **Revista de ciencias sociales**, San José, v. 1-2, n. 103-104, p. 75-82, 2004.

LINS RIBEIRO, G. Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. In: BOVIN, M.; ROSATO, A.; ARRIBAS, V. (Orgs.). **Constructores de otredad: una introducción a la Antropología social y cultural**. Buenos Aires: Antropofagia, 1999. p.194-198.

MILSTEIN, D. Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia v. 11, n. 1, p. 33- 40, 2008.

PICASSO, P. **La mujer que llora**. 1937. Óleo sobre lienzo. Tate Modern, Londres, Gran Bretaña. Disponible en: <<https://enciclopediaiberoamericana.com/wp-content/uploads/2022/04/la-mujer-que-llora.jpg>>. Acceso: jun. 2024.

PIÑEYRO, L.; URIARTE, P. “Viene, está acá y tá”: una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 60, p. 351-377, mayo/ago. 2021.

RAMOS, A. O índio hiper-real. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Brasília, v. 10, n. 28, p. 5-14, 1995. Disponible en: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/o-indio-hiper-real>>. Acceso: ene. 2024.

SOUTHWELL, M. Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 67-78, 2011.

SZULC, A. et al. La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: una mirada desde la antropología. In: XXVII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA; VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 27, Buenos Aires. **Actas [...]** 2009. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

TODOROV, T. **El hombre desplazado**. Madrid: Taurus, 1997.

VIVEIROS DE CASTRO, E. El nativo relativo. **AVÁ**, Misiones, n. 29, p. 29-69, dic. 2016.

WOLCOTT, H. El maestro como enemigo. In: VELASCO, H. M. et al. **Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar**. Madrid: Ed Trotta, 1993. p. 243-258.

**Resumen** Realizar investigaciones en espacios habitados por niños y niñas tiene implícita la relación asimétrica entre niñez y adultez. Los esquemas metodológicos deberán, por ende, problematizar esta relación de poder. A partir de un taller de antropología con niños y niñas realizado en una escuela de la ciudad de Montevideo, problematizo cómo un dispositivo pedagógico puede tornarse un dispositivo metodológico de investigaciones. Al analizar un aula escolar como espacio de interlocución tomando prácticas de identificación a partir de las cuales se atribuyen adscripciones, se observa que niños y niñas tienen una compleja visión de las relaciones de poder y una concepción sumamente dinámica del dispositivo de alteridad. Esto los ubica en un rol activo y protagónico a la hora de habitar las relaciones asimétricas, hecho que debe ser tomado en cuenta a la hora de construir reflexiones sobre espacios habitados por las niñeces, pues plantea una dimensión importante de su agencia.

**Palabras clave:** dispositivos metodológicos, investigaciones con niños/as, relaciones de poder, niñeces.

### **Construindo campos de interlocução: um ateliê de antropologia como dispositivo metodológico para pesquisas com infâncias**

**Resumo** Realizar pesquisas em espaços habitados por meninos e meninas traz implícita a relação assimétrica entre infância e idade adulta. Os esquemas metodológicos devem, portanto, problematizar esta relação de poder. A partir de uma oficina de antropologia com meninos e meninas realizada em uma escola da cidade de Montevideu, problematizo como um dispositivo pedagógico pode se tornar um dispositivo metodológico de pesquisas. Ao analisar uma sala de aula como espaço de diálogo, utilizando práticas de identificação a partir das quais são atribuídas adscrições, observa-se que meninos e meninas possuem uma visão complexa das relações de poder e uma concepção altamente dinâmica do dispositivo de alteridade. Isso os coloca em um papel ativo e de protagonismo quando se trata de vivenciar relações assimétricas, fato que deve ser levado em conta ao construir reflexões sobre os espaços habitados pelas infâncias, pois suscita uma dimensão importante da sua agência.

**Palavras-chave:** dispositivos metodológicos, pesquisa com crianças, relações de poder, infâncias.

### **Constructing fields of interlocution: an anthropological workshop as a methodological device for research with children**

**Abstract** Conducting research in spaces inhabited by children implies an asymmetrical relationship between childhood and adulthood. Therefore, this power relationship must be problematized when considering methodological schemes. Based on an anthropological workshop with children carried out in a school in the city of Montevideo, I problematize how a pedagogical device can become a methodological device for research. By analyzing a school classroom as a space for interlocution, taking some identification practices from which ascriptions are attributed, it is observed that children have a complex vision of power relations and a highly dynamic conception of the device of otherness. This places them in an active and leading role when it comes to inhabiting asymmetrical relationships. This fact should be taken into account when constructing reflections on the spaces inhabited by children, as it raises an important dimension of their agency.

**Keywords:** methodological devices, research with children, power relations, childhood.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 16/08/2023

**FECHA DE APROBACIÓN:** 01/11/2023



**Leandro Piñeyro**

Tallerista de expresión plástica con niños y niñas desde 2005, miembro de la cooperativa de enseñanza Giraluna, que trabaja con niñeces en situación de vulnerabilidad socio-económica. Desde el 2016 estoy vinculado al Núcleo de Estudios Migratorios y Movilidad de Poblaciones (NEMMPO) de Udelar – Universidad de la República, Uruguay. Maestrando en Ciencias Humanas (opción Antropología), Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina.

E-mail: [ufaeliaio@gmail.com](mailto:ufaeliaio@gmail.com)