

INVESTIGAR CON LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES OBJETOS, MÉTODOS Y CAMPOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Isabelle Danic
Julie Delalande
Patrick Rayou

Prólogo de Carmen Maria Sánchez Caro



Universidad Tecnológica de Pereira
Colección Trabajos de Investigación
2022

Danic, I.; Delalande, J. y Rayou, P. (2022). *Investigar con los niños y los jóvenes. Objetos, métodos y campos de investigación en ciencias sociales* (M. A. Gómez Mendoza y H. Alvarado Cortez, Trad.). Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

ISBN:

© **Isabelle Danic**
© **Julie Delalande**
© **Patrick Rayou**
© **Prólogo**

Pereira, Colombia
Proyecto de investigación

Traducción

Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes - Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales/Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Collection "Didact Éducation" 2006. 216 p.

© **Miguel Ángel Gómez Mendoza**
© **Harold Alvarado Cortez**

Universidad Tecnológica de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Teléfono: +57 6 3137381
Edificio 9. Biblioteca Central «Jorge Roa Martínez»
Carrera 27 nro. 10-02. Los Álamos
Pereira, Colombia
www.utp.edu.co

Imagen de la cubierta:

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión

Montaje y producción:

Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

Impresión y acabados:

Reservados todos los derechos

Nota: libro traducido al español en el marco de la ejecución de los proyectos: 1) Investigar con la infancia. temas, métodos y trabajo de campo en ciencias sociales. Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión VIIIE-Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. Código 4-20-2. Proyecto con financiación. 2) Philippe Aries: nacimiento, posteridad y vigencia de un modelo histórico de interpretación de la infancia. Código VIIIE 4-22-2. Proyecto con financiación. Se agradece la amable colaboración de Christine Habbard, profesora de la Universidad de Lille-Francia para revisar la versión francesa del contrato de permiso de traducción entre la Universidad Tecnológica de Pereira y los autores del libro.

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO

Ser investigadora entre niños pequeños: una reflexión metodológica para la práctica sociológica. Carmen Maria Sánchez Caro.....

PRESENTACIÓN DE LOS AUTORES.....

INTRODUCCIÓN.....

Los niños están de moda.....

Hacia una socio-antropología de la infancia

¿Qué edad tienen los niños y los jóvenes?

Objetos, métodos y campos

PRIMERA PARTE

CONSTRUIR OBJETOS Y CAMPOS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO UNO

LOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS ESPECÍFICOS.....

I. La falsa evidencia de la infancia concebida como realidad natural.....

II. La ilusión de la homogeneidad de la infancia

III. La difícil construcción del objeto «infancia».....

IV. Un objeto inscrito en las relaciones sociales.....

CAPÍTULO DOS

LOS OBJETOS QUE TOMAN EN CUENTA EL PUNTO DE VISTA DE LOS NIÑOS

I. Juego y actividades de ocio.....

1. La visión educativa: el juego permite crecer al niño

2. Enfoque contemporáneo: ¿una educación informal mediante el juego?

Las metodologías cruzadas para un enfoque comprensivo.....

3. La visión cultural: el juego como patrimonio infantil

La mirada de los folcloristas y de los primeros etnólogos.

Un sujeto polémico.

4. Enfoque contemporáneo: los niños entre sí.....

De los juegos de reglas a los valores sociales.....

Una comunidad infantil.

5. La visión social: las actividades de ocio y el juego cuestionan el estatus social del niño

Las vacaciones: un prometedor objeto de investigación.

Las ludotecas: reveladoras de un niño actor.

6. Los niños frente a la sociedad de consumo

Los juguetes domésticos o domesticados.

Sumisión y autonomía de los jóvenes telespectadores.

II. Escuela y socialización.....

1. El niño de la escuela republicana

2. La emergencia de «otro niño»

3. Los niños que dan la cara
4. La apropiación de los lugares y de los tiempos escolares
5. La construcción de identidades
6. La relación con el trabajo y con el saber

III. Familia y sociedades

1. La infancia de aquí en la esfera privada
2. La infancia de aquí en la esfera pública
3. Las infancias de otra parte

SEGUNDA PARTE CUESTIONES Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS

CAPÍTULO TRES.

LA RELACIÓN DEL INVESTIGADOR CON LOS NIÑOS

I. Fiarse

1. La voz de los niños
2. ¿Los últimos «idiotas culturales»?
3. ¿Todos mentirosos?
4. ¿Niños imitadores?
5. Construir la verosimilitud

II. Ganar la confianza

1. La dominación agravada por las «personas mayores»
- La ventaja del estatus de investigador: «ni padre ni maestro»
- La inversión de la situación: el adulto que viene a aprender de los niños
- Una confianza ganada por la prueba de los hechos
- ¿Penetrar en la privacidad infantil?

2. Los adultos como intermediarios entre el investigador y los niños

- La cuestión de las responsabilidades.
- La presentación del proyecto y los resultados.
- ¿Anonimato o celebridad local?
- Una situación para aprovechar positivamente

3. Las virtudes de la observación participante

- Configuración de la herramienta
- Una técnica para adaptarse.
- Del informante cómplice al investigador-aprendiz

CAPÍTULO CUATRO

LOS CAMPOS

I. Actividades de ocio bajo observación.....

1. La herencia de los etnólogos
2. Presentación de los campos
3. El inicio en el patio de recreo
4. El cuaderno de campo
5. El juego de la arena suave: un hecho social total
6. La construcción del objeto.....
7. Entrevistas a profundidad
8. La guía de la entrevista en el jardín infantil y en CE2
9. La humildad del investigador

II. Escenarios escolares

1. Hacia una metodología mixta
2. De una escuela a otra
3. De los «casos» a los escenarios
- Una cuestión de principios: el lado de la clase
 Y el lado del patio de recreo.
4. De los objetivos a los dispositivos de investigación
5. Análisis

III. El mundo infantil en fotos.....

1. Antes de un proyecto de investigación, la elección de un objeto
2. Tres lecciones metodológicas de mi investigación doctoral
- Lección 1 sobre la observación: la posibilidad y el efecto de la observación en las familias.....
- Lección 2 sobre el objeto: el campo redefine la encuesta.....
- Lección 3: adaptar las entrevistas a los niños.
3. Experimentación de un método alternativo de expresión infantil
- Se pide a los niños que hagan fotos para acceder a su punto de vista.
- Esquema de análisis de imágenes, fijas o animadas
4. Método combinado: entrevistas basadas en las fotografías de cada niño.....
- Un nuevo método, nuevos hallazgos.
- Hay treinta y nueve fotos de plantas.
5. Evaluación provisional de esta metodología

CONCLUSIÓN.....

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE TEMÁTICO.....

ÍNDICE DE AUTORES.....

PRIMERA PARTE

CONSTRUIR OBJETOS Y CAMPOS DE INVESTIGACIÓN

Puede parecer simple estudiar a los niños; al menos sabemos de qué se habla, y porque constituyen para nosotros una realidad masiva, tangible y familiar. Pero las preconcepciones que habitan el sentido común y el sentido científico son precisamente el primer obstáculo para la producción de un conocimiento sobre la infancia. También, en esta primera parte, queremos aclarar la construcción del objeto de estudio; etapa fundamental de la investigación cuyo rigor condiciona la calidad de las siguientes etapas y, en particular, la fiabilidad de los conocimientos producidos. Para contribuir a construir una problemática, dos esfuerzos convergen en dos capítulos sucesivos. En el primero, precisaremos las principales trampas a las cuales se arriesga toda investigación sobre la infancia (¡nosotros las conocemos por haber caído en ellas!), argumentamos para evitarlas (aquí una vez más, a partir de nuestras modestas experiencias) y, por último, aportaremos las sucesivas adquisiciones de las ciencias sociales que nos parecen útiles para conceptualizar la infancia y fundamentar la producción de un saber. El segundo capítulo presenta la manera como la infancia es estudiada como realidad social: no es un cuadro exhaustivo, un estado de cuestión, sino la exposición de un número limitado de trabajos. En primer lugar, seleccionamos aquellos que toman en cuenta el punto de vista de los niños, porque, si bien no es suficiente, esta apuesta nos parece necesaria en la producción de un conocimiento sobre la infancia. Luego nuestra elección apunta a mostrar, de manera general, una diversidad de cuestionamientos y, de manera más precisa, la construcción del objeto y de los métodos de investigación en cada uno de los estudios a los cuales hacemos referencia.

LOS OBJETOS QUE TOMAN EN CUENTA EL PUNTO DE VISTA DE LOS NIÑOS

En este segundo capítulo, presentaremos los trabajos de investigadores que toman en cuenta a los niños como centro de su indagación y los interroga directamente en la investigación. Este estado está lejos de ser un viejo logro en las ciencias sociales, dado que, ante todo, es resultado de una nueva mirada sobre la población infantil que, progresivamente, ha permitido volver a visitar los objetos previamente bien conocidos por los investigadores como la familia y la escuela, dedicándose a construirlos, no a partir de las preocupaciones de los actores de edad adulta, sino desde las de los menores que componen igualmente el grupo de estudio. De esta manera, surgen nuevos cuestionamientos sobre el antiguo objeto: ¿qué es lo que motiva el juego en un niño, si no es su virtud educativa? ¿Cómo el alumno vive su experiencia escolar, y qué es lo que sucede cuando vuelve a su casa y vuelve a ser el niño de su familia?

Entre los trabajos existentes, destacaremos algunos que, nos parece, revelan el cambio de perspectiva sobre un objeto antiguo y mediante los cuales sus autores dejan ver, más explícitamente que de costumbre, cómo se ha construido su objeto considerando el punto de vista de los niños y ofreciendo, igualmente, elementos sobre sus métodos de indagación con ellos.

Hemos buscado reagrupar estos trabajos en función de su temática. Dos se imponen hacia el juego y la escuela, porque estas temáticas cuentan con la mayor cantidad de escritos y muestran bien el desplazamiento de un punto de vista a otro. En un tercer punto, reunimos los trabajos que tratan al niño en su familia y en diferentes espacios de la sociedad. Aquí también presentamos algunos estudios situados en las sociedades tradicionales o en vías de desarrollo. El objetivo es vasto, pero realizable porque este se construye alrededor de una selección de investigaciones que nos parecen notables con relación a nuestro propósito.

I. Juego y actividades de ocio

Si se busca un objeto que permita interesarse por los niños desde un punto de vista sociológico, en primer lugar, el juego viene a la mente porque está históricamente ligado a la infancia. Por tanto, es para el investigador un objeto que le permite ver toda la complejidad que implica el intento de adoptar el punto de vista de los niños, pues el juego ha sido objeto

de abundantes teorías, tanto de parte de los filósofos como de los pedagogos. Igualmente, es complejo porque vincula la infancia desde hace mucho tiempo, y se halla en los orígenes de los discursos que dependen de las representaciones sociales y culturales de la misma. Dicho de otra manera, cuando se intenta una arqueología del juego en el niño, se visitan diferentes discursos sobre la infancia a lo largo de los siglos. Es lo que el sociólogo Gilles Brougère hizo en su obra *Jeu et éducation* (1995) cuando trabajó el vínculo histórico entre estos dos términos. Nos apoyaremos en dicho trabajo con el fin de comprender lo que heredan los sociólogos de hoy en día, los cuales quieren trabajar sobre las prácticas lúdicas de los niños.

Lo que parece predominar en la opinión pública es un discurso que se ha focalizado sobre la función educativa del juego. Si se reflexiona sobre nuestra representación contemporánea de la infancia, la supremacía de este enfoque del juego es explicable: hoy en día el niño es percibido, ante todo, como un ser en devenir que se trata de educar con el fin de hacer de él un adulto realizado. El jardín infantil que tiene por función, junto con la familia, educar al niño, aprovecha el juego construyendo teorías y prácticas que le conceden un papel educativo. De manera general, la educación ha reconocido la utilidad de un juego libre, el cual permite al niño desarrollarse por sí mismo, tal como lo sugirió en su momento la inspectora general de escuelas maternas Pauline Kergomard en Francia. Pero, mayoritariamente, se ha visto útil el juego con la condición de que sea estructurado por el educador, tal como lo concibió también su colega de inspección educativa francesa, el cual le sucedió: Jeanne Girard. A continuación, se intentará ver cómo los sociólogos contemporáneos se posicionan con relación a esta visión educativa del juego.

La escuela no es la única en ocuparse del juego y parece que hoy se pueden derivar otras dos miradas importantes sobre los juegos de los niños, las cuales no son construidas alrededor del enfoque didáctico: una que se focaliza sobre los juegos tradicionales, y se piensa frente a la herencia de los folkloristas y etnólogos; y otra que se interesa en los juegos asociados al consumo y a los medios.

Organizaremos entonces nuestras consideraciones alrededor de estos tres puntos de vista, reservando un párrafo a una reflexión sobre las actividades de ocio de los niños; dos aspectos que podrían parecer antinómicos, si se piensa en las actividades de ocio cuya función sería descansar de una actividad asalariada. Veremos como este itinerario alrededor del juego y de las actividades de ocio conduce a cuestionar nuestra representación de los niños en su relación con los adultos.

1. La visión educativa: el juego permite crecer al niño

El juego está lejos de ser un objeto que pertenezca únicamente a los niños porque los adultos progresivamente se han apropiado de este objeto como medio para pensar la especificidad del niño, cuya conducta natural sería la de jugar, o como comportamiento a tomar en cuenta para educarlo. En los dos casos, sea que el niño se eduque naturalmente o que el adulto transforme su actividad libre en juego educativo, estamos frente a un enfoque de juego circunscrito a un punto de vista: el de la dimensión educativa. Entonces, cuando el juego fue rechazado por frívolo y fútil hasta el siglo XIX, el pensamiento romántico propondrá una nueva mirada sobre el niño inspirado en Rousseau como representante de la naturaleza y de la bondad desde su nacimiento. Esta mirada conduce a descubrir en el juego los valores educativos (Brougère, 1995, p. 63).

En el siglo XIX, el filósofo y pedagogo Fröbel (1861) presentó al juego libre, en el niño menor de siete años, como «... el más alto grado de desarrollo del niño de esta edad, porque él es la manifestación libre y espontánea de esta edad» (p. 47). Como anota la socióloga Dominique Ottavi (2005) cuando presentó el pensamiento de este autor, el juego libre permite «... un desarrollo afectivo, sensorial e intelectual [...], una exploración del mundo y un poner a prueba de las fuerzas del individuo que juega» (p. 105). Fröbel inventó los primeros juegos educativos y preconizó usar un material estimulante como el juego. Pero, según él, la exploración libre y espontánea de este material es lo educativo y no el objeto por sí mismo (Brougère, 1995, p. 105). Luego estamos lejos de una visión frívola del juego; por el contrario, un juego permite una auto-educación que la pedagogía se limita a favorecer. Así, los métodos que Fröbel propuso han sido aplicados en muchos países y especialmente en Alemania.

El fin del siglo XIX presenció el nacimiento de una psicología de la infancia, la cual ha construido un discurso científico sobre la función del juego apoyado sobre la biología. En particular, este discurso se inspiró en Karl Groos (1902), quien dio al juego una explicación darwinista: este es un ejercicio previo y permite un entrenamiento de los instintos, tanto en el hombre como en el animal; en consecuencia, es necesario para la sobrevivencia de las especies. Édouard Claparède (1947) retomó la teoría de K. Groos para fundar su pedagogía sobre una psicología del niño y tomó de este autor la idea del papel primordial del juego en los aprendizajes en el niño. El juego se convirtió en un método natural de educación; motor del autodesarrollo del niño (Brougère, 1995, p. 111).

Para Jean Piaget (1945), como para Karl Groos, el juego se presenta como un elemento necesario para el desarrollo del niño. Pero, mientras que este último encontró en el juego una finalidad exterior que lo supera (la de hacer las especies más aptas), el psicólogo suizo analizó el juego como un elemento necesario para el desarrollo cognitivo de cada niño. Si bien Piaget no estudió en sí mismo el juego del niño, sino lo que le permite comprender los mecanismos cognitivos del individuo, su trabajo ofreció un marco científico que interesa al juego en el desarrollo del niño. De esta manera, tal como escribió Brougère (1995), «Todo se establece para justificar el uso del juego en el marco escolar» (p. 113).

En los años 1880, el juego entró en las salas de asilo, las cuales fueron llamadas más tarde escuelas maternas por sus cualidades recreativas —permitían descansar de los ejercicios escolares¹— y para disfrazar un ejercicio laborioso. La función del juego, dirigido por el adulto, fue entonces la de hacer la clase más divertida. El juego libre del niño, fue visto como próximo al juego del animal y no se ubicó en la clase. Pauline Kergomard, inspectora de las escuelas maternas francesas, defendió otro espacio para el juego en la escuela, especialmente en las circulares de 1905 y 1908. Pero, sus propuestas fueron poco seguidas. Esta autora vio la escuela maternal como un lugar donde florece el juego libre para relacionarlo con lo que haría el niño en casa. Según ella, la escuela maternal no debe ser un lugar de aprendizaje escolar, sino un lugar del desarrollo del niño. Tomó muy en serio el

¹ En esto, el juego está lejos de ofrecer una libertad del niño en el patio porque este es impuesto como relajación necesaria para retomar el trabajo: «Es necesario que los niños sepan que están claramente cometiendo una falta cuando no juegan» (*L'école maternelle*, 3^e année, 1884, p. 19).

juego libre cuando formuló esta célebre expresión: «... el juego, es el trabajo del niño». En consecuencia, sus palabras fueron una ruptura con los textos oficiales.

No obstante., el juego libre no encuentra un espacio oficial en la escuela maternal francesa. Para Jeanne Girard (1911), inspectora que sucedió a Paulina Kergomard, se trataba de conciliar el fin del niño: jugar, y el de la escuela: educar. De esta manera, hizo del juego un medio para educar a través de la expresión el «juego educativo», el cual definió así: «... actuar, aprender, educarse sin saberlo a través de ejercicios que recrean y al mismo tiempo preparan el esfuerzo del trabajo propiamente dicho» (p. 6). Es entonces una «pedagogía de la astucia» (Brougère, 1995, p. 158) que se instaló porque se ha fundamentado sobre los juegos educativos, los cuales no son otra cosa que ejercicios divertidos y disfrazados que permiten trabajar sin saberlo. De hecho, se trata de una actividad espuria; es decir, «conciliar lo inconciliable» (Brougère, 1995, p. 166).

Los autores de la educación nueva, los cuales se basan en Claparède y Fröbel, tienden a reducir lo que separa el juego del trabajo. Roger Cousinet (1924/1973) habló de «trabajo-juego» (p. 46); imitación del juego, pero que permite una producción, lo cual lo distingue del juego. Freinet, Dewey, Montessori y Decroly han propuesto perspectivas idénticas. La pedagogía nueva, la cual se apoya sobre la psicología del niño, ha inspirado la escuela maternal desde la primera guerra mundial. No obstante, esta escuela ha buscado su especificidad, con relación a la escuela primaria, no en el juego, sino en el ejercicio pensado como un juego, tal como lo propone la escuela nueva.

Las instrucciones educativas francesas de 1977 han mostrado que «... el valor educativo del juego deviene un lugar común» (Luc, 1982, p. 32); incluso si el juego educativo es el único en tener un espacio legítimo claro. El juego libre debe ser superado para conducir el niño hacia otras actividades.

De esta manera, en el marco escolar, «... el juego se transforma y difiere de la cultura lúdica» (Brougère, 1995, p. 243) que Brougère (1995) definió como «... el efecto de las experiencias lúdicas vividas por el niño» (*ibid*). Para continuar citando a Brougère, cuando evocó al sociólogo americano Brian-Sutton-Smith (1981), se puede hablar de una «domesticación del niño a través del juego [de una] transformación de la actividad lúdica para adaptarla a las exigencias escolares» (Brougère, 1995, p. 243).

2. Enfoque contemporáneo: ¿una educación informal mediante el juego?

El primer punto sobre la visión educativa del juego, la cual, en buena medida, acaparó la escuela, nos permite comprender mejor la dificultad de pensar el juego desde el punto de vista del niño. De alguna manera, el adulto busca dar una función al juego del niño y, por este hecho, proyecta en este su ambición: la de ayudar al niño a crecer. ¿Pero qué sabemos sobre lo que preocupa a los niños cuando juegan?, ¿es crecer?, ¿es otra cosa?, ¿están los niños, por lo demás, preocupados por otra cosa que los desafíos del juego? Se encontraría aquí una definición clásica del juego, la cual lo ve como específico; justamente porque no tiene un fin exterior.

Gilles Brougère, quién mantuvo un interés por el estudio del juego luego de la realización de su tesis doctoral de estado publicada en 1993, propuso una salida a esta visión

reductora del juego como educador en una lógica escolar e, incluso, más allá en una lógica de adulto (Brougère, 2002; 2005). Él recordó que todavía no se ha medido verdaderamente la dimensión educativa del juego (Power, 2000, p. 394). El mito del juego en sustancia, afirmó él, es sin duda pensarlo fundamentalmente diferente de otra actividad; entonces el juego educa porque el individuo que juega se involucra. No es tanto la situación la que es educativa, sino la experiencia que hace al individuo. Dicho de otra manera, una situación pensada como educativa puede ser poco educadora y una situación no pensada como educativa puede educar: es la situación informal o, podríamos decir, no intencional. Por su parte, si el juego es educativo, es desde un punto de vista formal como efecto no buscado del juego.

Se encuentra aquí un aspecto importante para salir de nuestro punto de vista «adulto céntrico» sobre el juego: existen situaciones de la educación informal de la que harían parte algunos juegos de diversión y algunas actividades consideradas como pasatiempos. Mirar la televisión y jugar en la Internet sería, en ciertos casos, una situación educativa informal. Se ingresa así en una representación del juego que permite al niño crecer más allá de lo que el adulto domina, reduciendo, de esta forma, el papel del adulto en este proceso educativo y ofreciendo un lugar al niño como actor social. Veremos que estamos próximos de las reflexiones de la socióloga Nathalie Roucoux, las cuales presentaremos más adelante respecto actividades de ocio.

Igualmente, hallamos en una encuesta de Dominique Pasquier (2005), sobre la cultura de los alumnos de liceo, una reflexión sobre las prácticas de consumo de los adolescentes (teléfono móvil, «textos», Internet²). La socióloga muestra que no se trata de conductas patológicas ni de comportamientos superfluos o puramente lúdicos, porque estos no reemplazan las formas más tradicionales de comportamiento. De esta manera y en particular, las salas de discusión³ («chats»), las cuales ocupan a los jóvenes durante tiempo considerable, no pueden ser apreciados como pura adicción, sino como una manera de explorarse a sí mismo mediante seudónimos protectores en un mundo juvenil que, por el hecho del peso de las condenas escolares, excluye en general la afirmación de las diferencias. En su manera de seleccionar sus «chats» (ocasionales o no) y sus interlocutores (conocidos o desconocidos), los jóvenes reproducen una tensión mayor en el modo de funcionamiento de la sociabilidad juvenil que oscila entre el deseo de ampliar el grupo de amigos y la necesidad de estrechar los rangos alrededor de los verdaderos amigos. En particular, los muchachos encuentran allí un lugar donde la develación de sí mismos es posible sin temer la burla del grupo; a menudo fatales en los medios escolares.

¿En qué se diferencia esta educación informal de la socialización? Ella es, según Brougère (2002), aprendizaje de actitudes, de comportamientos y de emociones (p. 18). Su análisis se fundamenta en la lectura de artículos que él introduce; entre ellos uno de Rebekah Willett y Julian Sefton-Green, el cual presenta las salas de discusión en la Internet (los *chat rooms*) como espacios virtuales donde se desarrollan nuevos modos de aprendizaje. Seleccionamos este artículo, entre aquellos del número titulado *Jeu, loisirs et education informelle* (Juego, actividades de ocio y educación informal), porque nos permite ir a una segunda dimensión que nos preocupa en este capítulo: ¿cómo los sociólogos contemporáneos

² Sobre este tema, ver también el número de *Informations Sociales* de 2003.

³ Las salas de discusiones son los sitios en los cuales se puede discutir con los otros internautas.

vuelven a visitar estos objetos por fuera de una problemática de adulto e indagan a los niños y a los jóvenes con el fin de establecer su experiencia?

Dicho de otra manera, al margen de las polémicas alrededor de «¿la televisión y el Internet son buenos para el niño?». Este artículo, mediante una encuesta cualitativa original, busca captar la experiencia infantil.

Las metodologías cruzadas para un enfoque comprensivo

Los británicos Rebekah Willett y Julian Sefton-Green realizaron un estudio etnográfico en un centro de arte y de enseñanza no oficial, Weekend Arts College (WAC), en un barrio del norte de Londres que alberga una población de ingresos modestos. Centrarón su búsqueda en jóvenes de diez a trece años, los cuales participaban en salas de discusión de Internet en el cibercafé durante el año escolar 2001-2002.

Julian Sefton-Green, quién trabaja en el WAC, dirigió una sesión de dos días sobre las salas de discusión con el fin de desarrollar una mirada crítica entre los usuarios. Rebekah Willett, investigadora del Centre for Study of Children Youth and Media, trabajó allí, igualmente, con el fin de establecer relaciones informales con los niños. Esta cree haber sido considerada como adulta referente, de apoyo y a menudo hermana mayor. Los investigadores grabaron las discusiones entre niños, las cuales fueron provenientes de entrevistas directas con ellos. En el curso de la sesión de dos días, los trabajos de los niños y las secuencias de enseñanza también fueron grabadas. Las controversias que se suscitaron en las salas de discusión, los «chats», fueron grabadas en la pantalla o registradas directamente *in situ*. Luego se puede hablar de un estudio de tipo etnográfico por inmersión⁴ en el que los investigadores, por su origen profesional distinto, aportaron conocimientos y miradas complementarias sobre el objeto de estudio.

Este estudio hace parte de una investigación en proceso en el marco de un proyecto titulado “Espaces Partagés: Apprentissage Informel des Cultures Numériques⁵” (Espacios Compartidos: Aprendizaje Informal de las Culturas Digitales). Se pregunta por la necesidad de desarrollar una capacidad de «leer» para consumir una experiencia mediática; sea mediante el computador, el televisor o el cine, es decir, dar sentido al medio de comunicación de manera informal por la cultura de pares y de manera autodidacta. Los autores recuerdan que el sistema educativo clásico da poco crédito a este nivel de aprendizaje. Por tanto, de parte de los especialistas en didáctica, «los nuevos desarrollos tecnológicos han inspirado y ayudan a volver a conceptualizar un conjunto de argumentos relacionados con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje», tal como lo testimonia la obra de Lankshear *et al.* (2000). En efecto, las reflexiones sobre el aprendizaje informal entre pares (Coffield, 2000) cuestionan las maneras tradicionales de la pedagogía escolar: ¿qué caracteriza cada uno de estos tipos de aprendizaje?, ¿cómo se complementan con la experiencia individual?

⁴ Esta metodología de investigación será presentada en la segunda parte del libro. Esta es heredada de los etnólogos, y consiste en integrarse en el grupo estudiado y ocupar, si es posible, un lugar ya existente; en este caso la del animador, con el fin de participar en las actividades habituales del grupo. Claro está, como se verá, para todas las metodologías la inmersión no es una técnica restrictiva, esta se adapta a cada nueva situación de investigación.

⁵ «Espacio compartidos: aprendizaje informal de las culturas digitales» (en: <http://www.wac.co.uk/shakesperiens>).

El artículo presenta las experiencias de cuatro niñas que iban a diferentes escuelas y que solo se conocían por la Weekend Arts College (WAC), en una sala de discusión llamada Habbohotel (habbohotel.com). Dicha sala tiene, como particularidad, proponer una representación gráfica de un salón compuesto por un conjunto de piezas al cual el visitante representa gráficamente, circula. Este difiere de los salones puramente textuales y se dirige, así parece, en particular a los niños. Solo una de las niñas, Helena, tenía la experiencia de este sitio por fuera de la WAC.

La indagación muestra cómo aprender a usar el sitio Habbohotel mediante un conjunto de técnicas. Se aprende en primer lugar realizando una visita intuitiva al sitio, el cual se concibió para permitir un aprendizaje por apoyo y descubrimiento a los novatos, tal como lo describió Vygotski (1934/1985), y también para favorecer el progreso de los usuarios más experimentados. De esta manera, las niñas observadas ofrecieron un aprendizaje por apuntalamiento, conjugando una práctica del salón, y las conversaciones con sus pares en el cibercafé y en otras partes.

En primer lugar, el análisis se focaliza en las relaciones pedagógicas entre Helena y otras niñas, la primera juega el papel de profesora informal o de tutora ante sus pares, y se apoya en material recolectado por observación, toma de notas, grabaciones sonoras y, finalmente, por grabaciones informáticas de pantallas durante las sesiones en Habbohotel. Particularmente, la situación de aprendizaje por tutoría interesa a los autores. Estos explican cómo se distingue una situación de aprendizaje formal en la que Helena no explícita los elementos de informaciones que ella da a sus pares para ayudarlos a navegar en el salón. Helena expresa las opiniones diciendo, por ejemplo, que «no es interesante» ir a tal o cual pieza, antes que explicar el encaminamiento intelectual que motiva las decisiones a tomar en el juego, tal como se haría en una situación educativa tradicional.

Los autores también se interesan en las formas más indirectas de aprendizaje en las cuales es difícil decir qué aprendo de quién, pues los conocimientos son el resultado, ante todo, de una situación de juego compartido entre niñas frente a un computador que da lugar a diálogos. Estos diálogos constituyen una fuente de informaciones para las jugadoras y, además, permiten la adquisición de técnicas operacionales como circular en el salón, hacer hablar a su personaje, hacerlo comer; y el logro de una cultura de los foros, es decir, de un conjunto de saberes más difíciles de identificar y transmitir por un modo de aprendizaje clásico.

Esta cultura se compone, especialmente, por el uso particular del lenguaje en su forma escrita que se inspira ampliamente de la oralidad y que permite una rápida conversación escrita. Este tipo de forma escrita se encuentra, por lo demás, en otros soportes como mensajes electrónicos en el computador o en el teléfono móvil. Según los autores, los discursos catastróficos que evocan una degradación de lo escrito olvidan que estamos frente a una especie de juego con las palabras, la cual se parece a aquello que los etnólogos de los años 1950 habían catalogado en los patios de recreo escolar, por ejemplo, alrededor de los compañeros (Opie, 1959).

La sala de discusión de la Internet también es un medio para jugar con su identidad, porque quienes se inscriben ofrecen un conjunto de informaciones sobre su persona, sin que

nada obligue a que ellas sean verdaderas. Al asumir una falsa identidad, el usuario experimenta diversas maneras de hablar y de entrar en relación con las otras personas⁶. Por ejemplo, los jóvenes de quince o diez y seis años se hacen pasar por niñas con el fin de aprender a hablarle a las niñas. De manera corriente, las niñas observadas construyeron una manera particular de ser niñas preadolescentes con una manera de hablar, de expresar sus opiniones y, en cierta medida, de «... establecer una especie de relación de poder con los chicos» (Willett y Sefton-Green, 2002, p. 71). En este contexto, la sala de discusión propone un aprendizaje similar al de la «vida verdadera» que, mediante el juego de interacción con sus pares del mismo sexo y con aquellos del sexo opuesto, permite adquirir códigos de su grupo social sexuado. También deja asumir un riesgo superior por el hecho de estar confrontado a lo virtual declarando su amor a alguien del que no sabe nada y aprovechando el juego para explorar los temas tabús de la sexualidad. Si bien no es peligrosa, la práctica de la sala de discusión conduce a una forma de juego experimental y de emancipación, y permite probar y reflexionar sobre las experiencias de los adultos.

En conclusión, los autores preguntan sobre el posible vínculo entre los modos de aprendizaje implementados en la situación observada y aquellos desarrollados especialmente en la escuela. Recuerdan que la educación formal, así como la educación informal entre pares, se fundamenta sobre múltiples modelos de aprendizaje. En el caso de las salas de discusiones en la Internet, la preferencia por el juego es esencial y conduce a transmisión de saberes mediante un discurso que valoriza la opinión antes que la teoría (en el caso del intercambio entre Helena y sus compañeros), y que conduce a aprender por observación e imitación. Finalmente, la interfase del programa permite a los aprendices progresar según su propio ritmo, encontrando placer lúdico desde el comienzo de su uso.

Estas investigaciones sociológicas sobre el juego apreciado como medio de aprendizaje han mostrado su potencial educativo, sea como medio intencional para educar (en la escuela) o no intencional. Pero, se ha visto que se corre el riesgo de destruir el carácter informal de los aprendizajes que permiten estas actividades (Brougère, 2002).

Por último, esta primera aproximación al juego que se focaliza sobre su dimensión educativa es, por esencia, «adulto céntrica», ya que la idea misma de educar es una problemática del adulto. Si los niños también están preocupados por el hecho de crecer, se puede pensar que lo que motiva su juego es, sobre todo, el deseo de jugar por el placer que la misma actividad proporciona⁷. Igualmente, la idea de emplear aprendizajes conseguidos luego de un juego para otra actividad es todavía una idea del adulto. De hecho, poco importa para el niño que el juego sea o no educativo: él juega sin la preocupación de saber si aprende jugando y, seguramente, aprende otras cosas diferentes a las que se imagina el adulto.

3. La visión cultural: el juego como patrimonio infantil

Como se mostrará, la visión que presentamos ahora respecto a la lectura de las investigaciones sobre el niño y el juego propone un enfoque más distante desde el punto de vista del adulto; por supuesto, porque ella no busca definir la función del juego. Luego estamos ante una lectura de los juegos infantiles como elementos de una cultura de la edad,

⁶ Ver Pasquier (2002; 2005).

⁷ El dominio del principio del placer en el juego está en el centro del enfoque de Freud (1920/1981, p. 15).

es decir, de un conjunto de conocimientos y de comportamientos que caracterizan dicha etapa de la vida. Este enfoque supone otra mirada sobre el niño que no está dominada por la idea de un ser destinado a llegar a ser un «igual» alcanzando la edad adulta, sino que se le representa en primer lugar como un «otro»; es decir, es una visión antropológica.

La mirada de los folcloristas y de los primeros etnólogos.

Esta mirada fue desarrollada en Francia por los folcloristas cuando hombres y mujeres que, en un momento dado en el que la sociedad se industrializaba a grandes pasos a comienzos del siglo XX, tuvieron el cuidado de guardar una huella escrita de un folclor en vías de desaparición. Lo que ha caracterizado su trabajo es la voluntad para recoger una forma oral y registrarla en el papel, con el fin de que no desapareciera con la muerte de los últimos poseedores de un saber que ya no se transmite. Pero, en estos escritos es frecuente la falta del contexto social en el cual se han integrado los elementos de la oralidad. Se tiene, por ejemplo, las canciones que, para algunos, acompañan por supuesto una ronda o para otros un juego de manos, sin que ninguna información nos sea dada al respecto. Dos escritos merecen ser señalados porque superan el enfoque descriptivo: el corpus de Jean Baucomont, el cual fue resultado de una gran «encuesta-concurso sobre el folclor infantil» que este inspector de la Enseñanza primaria inició en 1931 con los docentes de Francia; y los escritos de Arnold Van Gennep (1943/1998) que implican, en su *Manuel de folklore français contemporain*, la «segunda infancia» (pp. 166-196). Se encuentra esta misma voluntad de superar la descripción para interesarse, más allá de las prácticas, en las sociedades infantiles. Van Gennep es, por lo demás, considerado por el antropólogo Nicole Belmont, no como un folclorista, sino como el creador de la etnografía francesa (Belmont, 1974).

Un poco más tarde, los británicos I. y P. Opie recogieron una cantidad importante de tradiciones y de lenguajes de los niños en la escuela (1959) y de juegos en la calle y en el patio de recreo (1969). Sus obras son de una gran calidad descriptiva y registran muchas prácticas infantiles; algunas de las cuales pueden parecer, a otros observadores, insignificantes o secundarias. Dichas obras describen, por ejemplo, los caminos que se impone un niño caminando sobre el andén, y evitando ciertas señas o buscándolas; si indican buena o mala suerte. Sus análisis a veces son anticuados, como cuando no dudan en comparar la superstición de una «tribu salvaje» y la de los niños (1959, p. 210) o cuando asocian la cultura de los niños con la de una tribu aborigen; igualmente poco afectada por el mundo sofisticado (1959, p. 2). Además, I. y P. Opie citan a su predecesor Norman Douglas, el cual publicó, en 1916, una obra sobre los juegos en las calles de Londres donde expresó: «... la comunidad universal de los niños es la más grande de las tribus salvajes, y la única que no ofrece ningún signo de desaparición» [Traducción propia] (Opie, 1959, p. 2).

Un sujeto polémico.

Dos anotaciones merecen ser planteadas sobre los escritos de I. y P. Opie. Por una parte, su fuerte expresión de alteridad de la infancia, tan exótica como una tribu salvaje; y, por otra parte, su sentimiento de estar frente a una tradición inquebrantable. Si bien los investigadores que se inscriben en la prolongación de esta mirada continúan reflexionando sobre la alteridad de la infancia, el segundo punto es objeto de opiniones contradictorias.

En efecto, algunos autores sostienen que los juegos tradicionales infantiles no existen más y han dejado de transmitirse porque la concepción pedagógica del juego se impone (Ottavi, 2005, p. 194). A pesar de que nosotros no podemos negar la valorización por parte del adulto sobre un enfoque pedagógico o educativo del juego, la idea de un juego tradicional en vías de extinción nos parece muy precipitada. Es, en nuestra opinión, reducir el juego a lo que el adulto valoriza y olvidar su faceta escondida; aquella que los niños desarrollan sin desencadenar el interés de los adultos. Este interés de los adultos se manifiesta, ante todo, respecto al propósito de los juegos comerciales que presentaremos a continuación, dado que ellos suscitan con frecuencia su inquietud. Pero, no podemos suscribir la teoría según la cual la cultura tradicional oral de los niños se extingue (Grange, 1979, p. 261⁸), porque, como ha observado Julie Delalande (2001; 2003), muchos niños, hoy en día, continúan acompañando sus juegos de cuerda para saltar y los «tin marín de dos pingüe» en los patios de recreo. El temor a una desaparición de los juegos tradicionales parece hacer abstracción de un hecho ampliamente valorado por los etnólogos que trabajan en sociedades tradicionales exóticas cuando muestran que ninguna cultura es fija, porque esta desaparecería; y que cada una de ellas se transforma para adaptarse a un contexto en permanente evolución. De la misma manera, la cultura infantil evoluciona, porque ella se alimenta de medios, juguetes, entre otros elementos; y evoluciona, igualmente, porque el estatus mismo de los niños se transforma (Gavarini, 2001; 2003).

4. Enfoque contemporáneo: los niños entre sí

En estos últimos treinta años, las investigaciones sobre lo que se puede llamar la cultura infantil, o en inglés el «*children's folklore*» (el folclor infantil), manifiestan una continuidad en el interés que se presta a las prácticas de lenguaje, las cuales caracterizan una clase de edad. La etnóloga Claude Gaignebet (1974/1980) se interesó, con un enfoque cercano al de los folkloristas, en las bromas obscenas cuando ofreció un repertorio de estas sin contexto social. El sociólogo Patrick Boumard (1979) trabajó sobre las palabrotas de los niños.

Una diferencia separa los trabajos contemporáneos de la mayor parte de los escritos anteriores, pues estos no se limitan a inventariar a qué juegan los niños; también buscan comprender cómo juegan. Dos obras permiten aprehender las investigaciones realizadas en este estado de la cuestión: en Francia, el libro colectivo resultado de un coloquio sobre las *sociétés et cultures enfantines* (Saadi-Mokrane, 2000) y, en los Estados Unidos, la obra igualmente colectiva titulada *Children's Folklore, A Source Book* (Sutton-Smith *et al.*, 1999). Seleccionaremos algunas contribuciones de estas dos obras con el fin de presentar, de manera conjunta, la manera como los investigadores construyen su objeto y como llevan a cabo sus indagaciones.

⁸ A propósito de una cultura tradicional oral, el autor anotó: «Esta cultura infantil ha subsistido bajo una forma marginal hasta en los patios de recreo de las escuelas primarias actuales. Según parece actualmente una revolución tiene lugar y que esta cultura está en vías de desaparición definitiva. ¡Los recolectores de canciones infantiles deben darse prisa!»

De los juegos de reglas a los valores sociales

En la investigación francesa, nos detendremos en dos contribuciones que se interesan por los juegos que consideramos próximos: el juego de canicas y el juego de tazos⁹. El primero es analizado por Georges Augustins (1988; 2000), un etnólogo, no necesariamente especialista en infancia, pero que se permitió una pequeña «actividad de ocio» con estos objetos de investigación habituales en los años 1980, porque sus niños estaban apasionados por las canicas. Cuando sus hijos hablaban mostraban fenómenos culturales y sociales perfectamente comparables con aquellos que se encuentran en cualquier sociedad de adultos. Este punto fue el que impulsó al etnólogo a valorar el patio de recreo de la escuela, el cual era elemental para sus hijos.

Pocas precisiones metodológicas ofrece el autor, pero se adivina que este trabaja en una escuela con la ayuda de observaciones, recolectando gestos y palabras. Mediante entrevistas informales, ha preguntado a los niños en el patio de recreo sobre sus prácticas, y las reglas y normas del juego de canicas. Sin duda, sus propios hijos sirvieron de informantes privilegiados e intermediarios para introducirlo entre los alumnos. Luego de su ponencia en el coloquio que dio lugar a su segunda publicación, G. Agustins (2000) precisó su dificultad para recoger un discurso sobre el fenómeno de periodos que caracteriza el juego; este es, ante todo, practicado al inicio del año escolar y llega hasta navidad. Esta precisión metodológica nos interesa, pues muestra la dificultad de los niños para construir un discurso sobre su práctica que, lejos de ser propia de personas jóvenes, había sido notado por los etnólogos cuando han estudiado las sociedades adultas. Esta dificultad hace entonces indispensable la observación para descubrir lo que no se puede decir.

El enfoque de G. Augustins (2000) es interesante cuando muestra que los niños no son una clase de edad a estudiar sin relación con los adultos, pues ellos implementan, por el contrario, y cuando están entre sí, una organización social basada sobre fenómenos comparables a los de las sociedades adultas. Alrededor del juego de canicas, la etnología ha establecido «... un principio estacional, un mecanismo de producción de reglas, una tipología de canicas, dos principios de equivalencia de valores atribuidos a las canicas, un fuerte principio de diferenciación sexual y un principio de constitución de grupos solidarios» (p. 101).

La socióloga Marie Cipriani-Crauste (2000), la cual escribe sobre el juego de tazos, continúa sus investigaciones alrededor de las prácticas culturales de los niños y de los jóvenes. En su enfoque aparece la voluntad de entrar en la intimidad social de las relaciones compartidas entre pares. Considera que los juguetes introducidos en el ámbito escolar son pretextos para establecer relaciones, porque su condición de intermediarios facilita el intercambio. Más precisamente, ella habla de la «función mediadora en las relaciones sociales [del juego de tazos,] herramienta de inserción y de descubrimiento» (Cipriani-Crauste, 2000, p. 83).

⁹ Si los juegos de canicas son conocidos por todos, quizás los juegos de tazos merecen una pequeña nota explicativa: se trata de fichas de cartón circulares que, por un lado, tiene una imagen (de Batman, El Rey León, La Barbie o de otra de moda en el momento), la cual ganan o pierden. El segundo caso lleva a que se devuelvan.

Este artículo también es muy escaso en precisiones metodológicas, pero se puede suponer una encuesta basada, como en el anterior, sobre observaciones en los patios de recreo de la escuela o en entrevistas en campo. Se encuentran similitudes entre estas dos prácticas que conducen a los dos investigadores a dedicarse a una descripción precisa de las técnicas del cuerpo, de los sistemas de valor del regateo y afectivo, y de las reglas y de la moral que las rodea.

En la obra colectiva norteamericana, Linda A. Hughes (1999, pp. 93-119) aborda también las reglas de los juegos infantiles. Como G. Augustins (2000), ella señala la dificultad para hacer hablar a los niños sobre sus reglas y, por su parte, precisa la diferencia entre el discurso y la práctica. Según Hughes (1999), la entrevista permite dar cuenta de la regla tal como ella debería ser practicada, mientras que la observación permite ver un uso de la regla diferente al enunciado. Detrás de esta precisión, se vuelve a encontrar la misma constatación: el investigador no puede conformarse con el discurso. No obstante, la autora agrega que jugar un juego supone saber más que las simples reglas de dicho juego; situación que supone dominar la dimensión social del juego que interviene sobre la manera como este tiene lugar el día de la aplicación de las reglas. Para jugar en grupo, los niños deben tener una comprensión compartida de las posibilidades de arreglar y de negociar las reglas, y deben tener una interpretación común de una situación del juego y de las maneras de continuar la acción después de la discusión sobre una regla. Así, la investigadora describe la importancia de que el investigador no se detenga en las reglas para comprender lo que es el trabajo del jugar, sino en estudiar las reglas de las reglas, es decir, la manera como estas son jugadas y aplicadas. Las expresiones infantiles, tales como «deberían ser», «preferible» y «acceptable», muestran la existencia de valores sociales que determinan si una acción está bien o no lo está, si es honesta o deshonesto; valores que deciden la manera de llevar a cabo un juego, así como sus reglas. Aquí nos acercamos a la idea de una justicia que construye las relaciones sociales infantiles en un patio de recreo escolar y que sobrepasa ampliamente las situaciones de los juegos que Patrick Rayou aborda cuando presenta su investigación en la segunda parte de este libro («Capítulo dos»).

Una comunidad infantil

En la introducción de la obra norteamericana, Sutton-Smith (1999, p. 8) retoma una definición de Dundes (1965, p. 2), quien define un grupo folclórico (*folk group*) como aquel de dos o más personas que comparten alguna cosa (lengua, ocupación, religión) y tienen en común tradiciones, las cuales consideran importantes para su identidad común. Esta definición, que se aplica al grupo infantil, se aproxima a la de la cultura entre niños, la cual ha sido planteada por los sociólogos norteamericanos Corsaro y Eder (1990): «Por cultura de pares, queremos decir un conjunto de actividades o de ocupaciones habituales, de valores, artefactos y de relaciones que los niños producen y comparten durante sus interacciones entre pares» [traducción propia] (p. 197).

Se aprecia como estos investigadores piensan a los niños como comunidad y, bajo la misma condición, como otro grupo de individuos que pone entre paréntesis su especificidad asociada a su edad y, en consecuencia, a su madurez y su estatus. Corsaro y Eder (1990) arriban a una representación del juego como elemento cultural y hacen énfasis en valorar a los niños como actores. Al respecto, Sutton-Smith (1999, p. 4) tiende a oponer su enfoque al de los psicólogos que presentan a los niños como «... sujetos experimentales relativamente

pasivos [y] remanentes de un desarrollo, sin ver cómo ellos reaccionan a sus esquemas normativos de socialización» [traducción propia] (Sutton-Smith, 1999, p. 4).

Sin embargo, puede ser que falte, en algunas de estas investigaciones, una reflexión sobre las consecuencias de las especificidades de esta población, tal como lo hemos señalado anteriormente. En particular, ¿no se puede agregar en la definición de cultura infantil, un elemento que permita ver el vínculo de dependencia que existe entre los niños y los adultos? En efecto, la cultura infantil, más que otras, tiene por especificidad su dependencia de la sociedad de adultos en la cual tiene lugar: los juguetes que se dan a los niños, el tiempo libre que se les ofrece y los lugares que pueden ocupar contribuyen para dar una forma particular a su cultura. En el punto que sigue, esta dimensión social del juego es la que procuraremos establecer.

5. La visión social: las actividades de ocio y el juego cuestionan el estatus social del niño

El análisis sociológico del juego puede ser enriquecido con el estudio de un objeto que le es próximo. Por tanto, los pocos sociólogos de la infancia que se ocupan por las actividades de ocio muestran, sobre todo, que este objeto está afectado por la misma carencia del juego infantil, pues este es pensado por fuera de una sociología de la infancia, de manera tal que los trabajos empíricos sobre las actividades de ocio «olvidan» a los niños. Una investigación sobre dichas actividades, focalizada sobre su punto de vista, permitiría, por tanto, comprender mejor cómo los sociólogos de la escuela han descubierto a estas como su objeto de estudio, es decir, la experiencia que al respecto tienen los niños. Es lo que realizaron dos sociólogas, de las cuales presentaremos un aspecto de sus investigaciones.

Mollo-Bouvier (1994) se ocupa de las vacaciones de los niños y muestra como este objeto la conduce a reflexionar sobre el lugar de los niños en nuestra sociedad. Por su parte, Roucous (2006) explora un lugar frecuentado por los niños y pocas veces tomado en cuenta, tal como las ludotecas¹⁰ (Roucous y Brougère, 1998), para explicar el interés por una sociología del ocio de los niños.

Las vacaciones: un prometedor objeto de investigación.

En su artículo de 1994, Mollo-Bouvier parte de esta constatación: su exploración, al decir: no puede apoyarse ni sobre los aportes teóricos de la noción de tiempo libre prestados de la sociología del ocio, ni sobre una reflexión sociológica más amplia sobre el lugar y el papel de los niños y de la infancia en la sociedad (p. 79).

Dicho de otra manera, en el momento en que ella escribe, la sociología de la infancia, todavía balbuceante, no le dio marcos conceptuales ni herramientas metodológicas para analizar los datos empíricos sobre los niños en vacaciones. Además, estos datos, provenientes de encuestas solicitadas por el sector social y asociativo francés, informaron sobre las preocupaciones y las prácticas de los padres, más que sobre las actividades y las apreciaciones de los niños. De tal manera, no permitieron ver a la socióloga cómo estos últimos son actores en su lugar de vacaciones y en la toma de decisiones familiares que le preceden. Pero, los

¹⁰ Al igual que las bibliotecas, las ludotecas son instituciones que proponen juegos y juguetes en la modalidad de préstamo o usados en el sitio.

deseos de los padres por las vacaciones de los niños y de ellos mismos permitieron a Mollo-Bouvier explorar sus concepciones de la infancia. Según ella, tres concepciones, construidas históricamente, coexisten hoy en día: el niño-rey, el niño-nada y el niño-socio. La primera ubica al niño en el centro de la familia; la segunda lo pone en un segundo plano, privilegiando la realización personal y el de la pareja; y la tercera incluye «la esperanza de un nuevo vínculo social» (Mollo-Bouvier, p. 83) que emerge en las iniciativas de los consejos municipales de niños o, como veremos, en las salas de las ludotecas. La autora explica como algunos organismos comerciales del ocio han buscado, en sus ofertas, hacer compatibles los reencuentros familiares y el placer individual.

La autora también muestra como las vacaciones de los niños se organizan en función del tiempo escolar y del trabajo de los padres. A menudo, las vacaciones son presentadas como un tiempo educativo cuando se unen al sector extraescolar y no son tiempo perdido, sino tiempo percibido como participante en el logro escolar y en la inserción social. Las vacaciones constituyen, igualmente, un momento de custodia para permitir el trabajo de los padres. En los dos casos, son «un tiempo bien ocupado» (*idem*, p. 79) que poco toma en cuenta las expectativas de los niños. En efecto, la autora escribe: «la idea de vacaciones (en singular), de tiempo libre, es decir[,] liberada de la obligación de tener siempre alguna cosa por hacer, continúa estando presente en los apoyos a los niños, al punto de que estos últimos reclaman menos actividades y más libertad» (*idem*, p. 89).

Para la socióloga, los trabajos sobre las vacaciones de los niños ofrecen una nueva mirada respecto a la escuela; objeto habitual de la sociología de la educación, porque rompe con una visión recortada de los tiempos sociales de los niños. Más allá de este artículo, las publicaciones de la autora muestran una voluntad de comprender mejor como la «... socialización de los niños se lleva a cabo según un recorrido institucional bien reglado que conduce a una segmentación de los tiempos, de los lugares de vida, de las actividades» (Mollo-Bouvier, 2000, p. 42). Con su trabajo busca, precisamente, reconstruir el rompecabezas de los modos de vida de los niños. Se tiene aquí una transformación importante de la manera sociológica de abordar la infancia, la cual se sale de su recorte en campos de la sociología (sociología de la familia, de la escuela y de las distracciones) que conducen a los sociólogos de la infancia a «tomar en cuenta al niño en su globalidad» (Mollo-Bouvier, 1994, p. 79).

Las ludotecas: reveladoras de un niño actor

Nathalie Roucous inscribe su investigación empírica sobre las ludotecas como una reflexión sobre las actividades de ocio. Esta autora muestra que la definición misma de actividad de ocio parece contradictoria con la de infancia cuando define las actividades de ocio como aquellas «actividades que los sujetos eligen practicar de manera voluntaria durante los tiempos sin restricciones, y durante los cuales siempre continúan siendo dueños no necesariamente del desarrollo, sino de su participación» (2006). Ahora bien, el estatus del niño depende del adulto y limita su elección porque supone una responsabilidad que el niño no tiene. No obstante, una renovada mirada sociológica debe permitir salir de una representación del niño como individuo pasivo por su dependencia a una organización dirigida por los adultos. Al interior de esta, los niños son actores (2006).

Igualmente, la idea de una actividad de ocio como relajamiento supone un trabajo del cual se quiere descansar, pues parece, en primer lugar, oponerse a la experiencia del niño excluido del mundo del trabajo y de la clase escolar; y es considerado inactivo por estas razones. Pero aquí, la nueva mirada de los sociólogos sobre el trabajo escolar y el oficio de niño también invita a romper las fronteras que se muestran muy frágiles entre una supuesta despreocupación de los niños y las preocupaciones cotidianas de los adultos.

La investigación empírica de Roucous (1997) muestra una evolución de su punto de vista, el cual pasó de un enfoque distanciado de los niños a través del discurso de los padres y de las ludotecarias para su tesis de doctorado, hacia comprender cómo los niños aprovechan la ludoteca gracias a las encuestas realizadas con ellos. Ella explica que la ludoteca es uno de los pocos sitios donde el juego no es pensado en términos educativos, pues este no es destinado a otra cosa que al placer lúdico. Los niños que encontró muestran su receptividad frente a esta particular posición de la ludoteca.

Para la autora, aceptar el juego por el placer es reconocer al niño, tal como aparece en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), como aquel que tiene «el derecho al descanso y las distracciones, de participar en el juego y en las actividades propias de su edad»¹¹. En últimas es considerarlo no solo como un ser a educar, sino, en su presente y en su inmediatez, como actor de su propia experiencia de vida (Roucous y Brougère, 1998). En su investigación, la autora poco describe el desarrollo de las actividades de los niños en la ludoteca; explica, por el contrario, que algunos de estos son conscientes del distanciamiento de los adultos, los cuales dejan a los niños la posibilidad de aprovechar la diversión; mientras que otros parecen, por lo demás, confundidos y exigen guías más incitativas. Lo que se ofrece al niño es, en efecto, no solo el uso de libros de juegos y de juguetes, sino, en cierta medida una gestión del tiempo y de las relaciones sociales que él instaura en el espacio de la ludoteca. Esta oferta supone una percepción del niño, la cual no se restringe a un ser en situación de obediencia y de dependencia frente al adulto, sino que está en posición de «actuar [y] de concebir al menos en este espacio-tiempo particular que es el juego» (Roucous, 2006).

Lo que aparece específico es que la independencia adquirida por el niño no es sinónimo de abandono (como en el caso del patio de recreo escolar o el cuarto doméstico); ante todo, esta sitúa al niño como socio del adulto: con los ludotecarios en la constitución de un parque de juguetes que responda a sus deseos y en una escucha global de sus deseos; con los padres o acompañantes mediante una negociación en la escogencia de los juegos y los juguetes, y en el momento de la partida.

La libertad que ofrece la ludoteca le enseña a gestionar su tiempo libre y a defender sus elecciones de juguetes, también lo invita a desarrollar sus competencias de consumidor. Con esta mirada sobre el niño, actor frente a la oferta adulta, es que abordaremos a continuación el último punto.

6. Los niños frente a la sociedad de consumo

Para el desarrollo de este último punto, nos apoyaremos en dos autores que proponen una mirada sociológica sobre dos temas polémicos: los juguetes, objeto de una fuerte

¹¹ Artículo 31 de la Convención.

mediatización (Brougère, 2003); y las series televisadas destinadas al público joven (Pasquier, 1999).

Los juguetes domésticos o domesticados

Desde hace muchos años, los juguetes han sido objeto de estudio del sociólogo Gilles Brougère. En su última obra retoma materiales que, en múltiples trabajos previos, fueron resultados de entrevistas y de observaciones realizadas esencialmente con los niños y sus padres. Dicho autor muestra como el juguete no es un objeto insignificante y fútil, sino un objeto de estudio que permite al investigador comprender la representación de la infancia y el lugar ocupado por el niño en nuestra sociedad. Propone una visita guiada al universo mediatizado de los juguetes, tales como los Ositos Cariñositos, las muñecas de Barbie y los Pokémon, con el fin de presentar la compleja transformación del universo del juguete en los últimos treinta años y, en consecuencia, la del mundo de la infancia y la mirada que tenemos de este.

Brougère desmonta las críticas comunes dirigidas a los juguetes contemporáneos: estos serían pobres, impulsan a los niños a juegos poco imaginativos y violentos, hacen de ellos víctimas de un *marketing*, solo son buenos para consumir sin medida y reproducir en sus juegos las hazañas de los héroes televisados. Mediante un análisis profundo de los mecanismos implementados en el *marketing* del juguete, el autor muestra que los niños son actores que participan en la creación del universo de los juguetes, el cual solo existe porque los jóvenes consumidores les confieren sentido.

En particular, Brougère decortica las complejas idas y venidas entre niños y diseñadores, explica cómo la serie se inspira del juego de los niños (como los Pokémon inspirados, a su vez, de los juegos infantiles con los insectos), y cómo el juego se construye a partir de la serie, pues ninguno de los dos es reducible al otro. Sea una muñeca Barbie para las niñas, una figura G. I. Joe para los niños o un peluche, el juguete solo tiene futuro si se convierte, si deviene de un personaje en el juego de un grupo de niños y si toma vida por la intermediación de su imaginario. ¿Y no era el mismo caso de las novelas del Club des Cinq¹² que muchos de los padres leyeron cuando eran niños y que inspiraban, entonces, sus juegos de aventura?

De esta manera, si el juguete participa en la domesticación de los niños, estos también innovan y participan en la producción de su cultura. Retomando la fórmula de Corsaro, Brougère califica su actitud de «reproducción interpretativa» (p. 299). En la construcción de su objeto, el sociólogo recuerda las prácticas infantiles en la sociedad en la cual se inscribe su cultura lúdica; allí donde los folcloristas excluyen el contexto general en el cual asume su lugar toda cultura infantil: «un conjunto de significaciones producidas para, pero igualmente, por el niño» (*ídem*, p. 368).

¹² «*Le Club des Cinq* es una serie de cómics de aventuras francesa escrita por Serge Rosenzweig y dibujada por Bernard Dufossé y su sucesor Carlo Marcello, basada en la novela homónima (*The Famous Five*) de Enid Blyton (1942), bajo las ediciones de Hachette entre Mayo de 1982 y Abril de 1986» (Ver: [https://es.frwiki.wiki/wiki/Le_Club_des_Cinq_\(bande_dessin%C3%A9e\)](https://es.frwiki.wiki/wiki/Le_Club_des_Cinq_(bande_dessin%C3%A9e)) consulta 7-07-2022) (N. del T.).

Sumisión y autonomía de los jóvenes telespectadores.

Terminaremos esta visita documental a los juegos y a las actividades de ocio infantiles con una presentación del trabajo de Pasquier (1999) sobre la experiencia televisiva de niños y adolescentes que vieron la serie *Hélène et les garçons*¹³ entre 1992 y 1994. Su dispositivo de investigación es particularmente interesante porque se compone de variados materiales: 7000 cartas de seguidores consultados en el estudio de producción de la serie, esencialmente muchachas entre ocho y trece años; un cuestionario difundido entre 7000 alumnos de colegio y liceo; observaciones realizadas en trece familias durante la difusión de la serie; y reacciones de los alumnos de una clase de CE1 y CE2¹⁴. Su presentación detallada de las cuestiones metodológicas permite comprender cómo el objeto de investigación de construye en relación con la recolección del material.

En un primer tiempo, la autora explica como la fuerza crítica de la serie por parte de los medios y los padres, la cual los unos y los otros describen como un universo aséptico hablando de amor sin sexualidad en un sentido no realista, es el resultado de un enfoque que ignora la mirada de los jóvenes telespectadores sobre la serie de televisión. Su intención es, por el contrario, determinar su punto de vista para comprender su pasión por las historias de amor reiteradas. Ella misma escribió lo siguiente en sus agradecimientos a los seguidores de los cuales escruto sus cartas: «Yo espero que ellas comprenderán que no estuvo nunca dentro de mis intenciones inmiscuirme en su intimidad, sino más bien[,] por el contrario, darles la palabra con la esperanza de que los adultos comprendan mejor su universo emocional».

Las cartas de los fanes, las cuales constituyen su principal material, le permiten comprender que la pasión por la serie es una experiencia colectiva que teje relaciones mutuas. Esta pasión compartida da el sentimiento de pertenecer a una comunidad «imaginada», aquella del conjunto de fanes, la cual se construye, en primer lugar, por la red de amigos de la escuela: se habla de la serie entre sí, se juega a la serie en el patio de recreo mediante juego de roles y se conforman grupos de cantantes.

La observación en la familia de los niños cuando ven *Hélène et les garçons* es una experiencia metodológica muy bien descrita por la autora. La investigadora explica como la observadora destruye lo que quiere mirar, porque padres y niños se sienten sometidos a un juicio del investigador y quieren, sobre todo en esta situación, «hacer bien» las cosas. Por el contrario, frente a los niños pequeños de cuatro o cinco años, logra hacerse olvidar y puede

¹³ «Serie de TV (1992-1994). 4 temporadas. 280 episodios. Se trata de un spin-off de la serie "Primeros besos", y sigue a Hélène Girard y sus amigos en su vida como estudiantes. Hélène comparte su habitación de la universidad con Cathy y Johanna. Un día, las tres amigas se encuentran a tres jóvenes, que también comparten una habitación de la universidad y deciden formar una banda de rock. Hélène y sus amigos conocerán el amor y las penas, risas y momentos de tristeza» (Filmaffinity, s.f.) (N. del T.).

¹⁴ En Francia la primaria se compone de la escuela maternal y de la escuela elemental. Los alumnos pasan por 3 ciclos de aprendizajes entre la pequeña sección de maternal y la clase de 6e. Ciclo 1: Ciclo de los primeros aprendizajes (escuela maternal). Este ciclo acompaña el desarrollo del niño por muchos descubrimientos y experiencias y es un periodo fundamental del cual depende la evolución del niño. El ciclo siguiente empieza desde la gran sección. Ciclo 2: Ciclo de los aprendizajes fundamentales (CP-CE1-CE2), el cual asegura la estructuración de los aprendizajes fundamentales e instrumentales; es decir, el lenguaje, las matemáticas, el descubrimiento del mundo, los idiomas, las artes y el deporte. Ciclo 3: Ciclo de consolidación (CM1-CM2-6ème); los objetivos son reforzar y consolidar el ciclo anterior, y dar una autonomía suficiente para entrar al colegio (Lycée français Louis Pasteur, s.f.) (N. del T.).

prolongar la observación mediante una discusión con el grupo de hermanos después de ver la serie. Así, en esta ocasión descubre la considerable importancia del grupo de pares para comprender los «recursos emocionales» y el «apoyo de otras interacciones» que ofrece la serie (*ídem*, p. 20).

El cuestionario dirigido a los alumnos del colegio y del liceo, al igual que la redacción de los alumnos de la escuela primaria, enseñan cómo niños y adolescentes construyen un discurso y un comportamiento esperado por un grupo sexuado y un grupo de edad. La serie, al ser querida por las chicas de la escuela primaria, lleva a que solo ellas puedan declarar su pasión por Hélène. Este material muestra entonces el trabajo identitario que cada niño logra al estar muy consciente de que lo que él dice de la televisión implica toda su persona social.

Por este análisis se deconstruye una deplorada visión de los investigadores que solo se preocupan por los efectos de los programas que ofrecen una imagen del niño pasivo frente al televisor, y que no diferencian entre ficción y realidad. En efecto, las cartas de los fanes muestran cómo la actriz y su personaje son percibidos como dos personas distintas. Así, las aventuras de Hélène son el hecho de un escenario que la autora no comprende. Los niños no son engañados (*ídem*, p. 14), pero aprenden mirando en los episodios «todas las trampas de los juegos de amor» (*ídem*, p. 97).

Dominique Pasquier distingue dos etapas en su indagación. Durante la visualización, los niños son sometidos al producto televisado que supone una recepción condicionada: «hay una verdadera orientación que opera por las convenciones de fabricación, las técnicas narrativas y las maneras de mirar la televisión» (*ídem*, p.15).

Este proceso en dos etapas está lejos de ser propio de la serie *Hélène et les garçons* e, incluso, de los programas de televisión. Parece que Gilles Brougère describe el mismo proceso respecto a los juguetes, pues frente a la función lúdica del mismo, tal como ha sido concebido por el fabricante, el niño manipula el objeto y construye un juego en función de su manera de decodificar el objeto y de interpretar lo que él representa culturalmente en su universo infantil (Brougère 2003, 298-301).

Lo que descubren los investigadores, a partir del objeto lúdico o del objeto televisual considerado como distracción, es la manera como los objetos, exteriores al inicio, son incorporados al universo cultural de los niños y devienen, entre otras nociones, en un elemento de su cultura de pares. Como lo explica Brougère, la cultura infantil se construye así por una producción de los fabricantes, una reacción de los niños y una aceptación más o menos conflictiva de los adultos (p.172-173).

En conclusión, este enfoque de los juegos y las actividades de ocio muestra una tendencia cultural de nuestra sociedad que quiere hacer de toda actividad infantil una cosa buena o útil, y excluida de la actividad gratuita. El juego debe ser educativo, aquellos discursos de la recreación deben dejarse y los programas de televisión deben ser enriquecedores. Por tanto, los niños son demandantes de tiempos «vacíos»; y no deben estar rodeados por los objetivos establecidos por los adultos, padres o animadores. De aquellos que los educadores o productores piensan organizar, por sus actividades y sus productos, los niños se aprovechan para alimentar su cultura de pares.

Finalmente, la observación de los investigadores en el trabajo muestra una nueva voluntad de su parte: producir un discurso que se abstiene de juzgar, y de demostrar la nocividad de un producto o el carácter educativo de un juego (Brougère, 2002, p. 7). Esta neutralidad, la cual aparece como una novedad frente a las cuestiones polémicas que rodean las actividades no escolares de los niños, debería permitir comprender mejor las experiencias infantiles.

Por tanto, se ha visto cómo las investigaciones ofrecen un nuevo sentido a las problemáticas abordadas desde hace mucho tiempo por otros investigadores, porque se fundamentan sobre una metodología que pone en el centro al niño como interlocutor de la indagación, y porque los indagadores construyen su objeto alrededor de su punto de vista —sin reducirlo a este último—. El tiempo de vacaciones es considerado como uno de los tiempos vividos por el niño y es analizado en un contexto global (S. Mollo-Bouvier). Los juguetes comerciales son observados en todas las etapas de su vida; de su concepción a su uso por parte de los jugadores (G. Brouègere). Se trata de tomar en consideración el punto de vista de los niños, al mismo tiempo que su vinculación a un medio social.

II. Escuela y socialización

Evidentemente la escuela no es el único lugar de socialización de los niños, pero juega un papel muy importante en la construcción de la Francia contemporánea y asume cada vez más un lugar importante en la vida de un creciente número de niños. Es entonces lógico, incluso si se puede lamentar, que una cantidad importante de investigaciones sobre la educación impliquen, sobre todo, a la escolarización. Además, estas indagaciones durante largo tiempo han estado focalizadas sobre las lógicas de la institución, desconociendo la manera como la escuela misma aprehende las que portan niños. Suzanne Mollo (1974, p.117), fue una de las primeras en identificar este desequilibrio, cuando afirmó: «Las relaciones sociales entre los niños, a las que nadie se le ocurriría negar su importancia, no son bien abordadas en la escuela, que es quizás para el niño la única institución que permite el aprendizaje de la vida social entre pares...Quién podría responder a estas simples preguntas: ¿cómo es que ve el niño la escuela? ¿Cómo la percibe?»»

Las consideraciones siguientes proponen algunas explicaciones a esta relativa ceguera, así como a la emergencia contemporánea de otra mirada sobre la socialización de los jóvenes en el medio escolar.

1. El niño de la escuela republicana

Emile Durkheim, uno de los «padres» de la sociología, desarrolló una teoría de la socialización que ve en la educación «... la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social» (Durkheim 1966, p. 41). Esta visión de un niño desprovisto de competencias sociales específicas se encuentra en concordancia con la que había en la época del proyecto de la escuela republicana francesa donde se trataba, en efecto, de evitar una restauración política del antiguo orden y de aportar al niño lo que él podía encontrar en su entorno inmediato: la Razón, la Moral y los Derechos del Hombre (Charlot, 1994). La escuela aparecía entonces como un remanso protector donde el niño, al abrigo de las influencias del contexto —el de la familia especialmente—, no podía poner trabas a su acceso a la ciudadanía para desarrollar en él el sentido de un humano universal.

Esta visión converge con el enfoque «funcionalista» de Durkheim, para quien la escuela es un órgano de la sociedad global en la cual los diferentes estados de lo social han suscitado ideas pedagógicas diferentes.

Sin embargo, precisamente a finales del siglo XIX, el trastorno causado en Francia por la derrota de 1870, y la inestabilidad de los programas escolares vinculados al poderoso ascenso de las ciencias y las técnicas en la actividad económica hicieron necesario una reforma de la enseñanza. Durkheim elaboró, en esta coyuntura, los planteamientos que apuntan a formar niños capaces de asumir su época y; especialmente, de no ceder a la «anomia», y al relajamiento de las normas y valores que amenazan a las sociedades modernas. Al hacer esto, desarrolló una teoría de la infancia que ha marcado, de manera duradera, las instituciones y las representaciones. La educación debe ser, según él, una «socialización metódica» de la joven generación, la cual define a menudo en términos de creación de un ser nuevo, de elaboración de los sentimientos e impresiones del individuo e, incluso, de «sugestión hipnótica» (1966, p. 54).

Dos modalidades de escolarización juegan un papel particularmente importante en este esfuerzo. La primera es la clase «pequeña sociedad» (Durkheim, 1963, p. 127), a la cual el niño se adhiere por vínculos dejando el carácter biológico de las adhesiones familiares. El maestro favorece el apego racional y afectivo al grupo. El joven aprende que existen valores impersonales, descubre el placer de decir «nosotros» y experimenta el apoyo moral que aleja del suicidio. La segunda es el aprendizaje de las reglas intelectuales que enseñan, especialmente, en el caso de la enseñanza de las ciencias donde el individuo no tiene existencia, sino en el seno de grupos más amplios que contextualizan sus pensamientos y sus actos. Ciertamente, el fin al que apuntaba Durkheim (1963) no era el sometimiento, sino, todo lo contrario, la autonomía, porque la conformación a la moral permite a la razón «someterse a la regla misma que nos obliga» (1963, p. 105). De esta manera, la socialización alcanzada abre a la libertad.

Hoy en día, este modelo funcionalista es sometido a un fuerte cuestionamiento (Dubet y Martucelli, 1998). Así es desde nuestro punto de vista, porque este nos habla de la manera como el alumno quiere erradicar lo que resiste a la acción socializadora, pero, a cambio, no dice gran cosa de los aspectos de la infancia, los cuales no nos parecen reducibles a los déficits con relación a la norma escolar y social. No obstante, si su imposición para dar cuenta de los comportamientos sociales de los adultos está actualmente en decadencia, este modelo continúa vivo en los análisis y en los actos de los adultos frente a los alumnos, incluso, cuando los primeros quieren ponerlos «en el centro del sistema educativo»¹⁵. Además, la misma escuela anglosajona de sociología continúa bajo la influencia de modelos idénticos. Se encuentra así en Parsons (1959) un enfoque muy parecido que distingue y opone los modos de socialización familiar y escolar. La familia se asigna las estructuras de base en términos de posición biológica (generación, sexo, edad), mientras que la escuela establece las diferencias de estatus a partir de respuestas únicas que se dan a las preguntas del maestro.

Este modelo de socialización escolar ha suscitado una especie de división del trabajo entre psicología y sociología: si la primera parece fundamentalmente interesada en el desarrollo afectivo y cognitivo del niño del que ella evidencia las especificidades; la segunda

¹⁵ Ley de orientación de 1989.

se dedica, sobre todo, al futuro trabajador y al futuro ciudadano, dejando ampliamente de lado la cuestión de saber si los niños, en su condición de alumnos, son también coconstructores de las realidades escolares. La tradición de la socialización política (Hyman, 1959), preocupada por la conformidad o la distancia de sus opiniones y compromisos con relación a la de los padres y a las del feminismo, mediante las cuales los cuidados del niño y su educación (Mayall, 2002) eran ante todo materia de reivindicación de un estatus social y sociológico de igualdad entre géneros, no ha facilitado el reconocimiento de dicho estatus. En el campo de la pedagogía es donde germinó la idea de una existencia de «sociedades de niños» (Cousinet, 1968) a la cual, más recientemente, la rehabilitación de la noción de «generación» (Galland, 1997) le da consistencia.

2. La emergencia de «otro niño»

Progresivamente, las ciencias sociales se alejaron de los modelos funcionalistas que no veían con frecuencia lo que nosotros llamamos hoy en día «actores», sino «agentes» mediante los cuales se reproducen las sociedades. Porque los marcos de socialización se han complejizado, al igual que las miradas sociológicas realizadas. Lejos de encontrar en el sistema social los fines y las modalidades de sus comportamientos singulares, los actores querían abrir para ellos el espacio de una «experiencia» (Dubet, 1994) donde la investigación debía dar cuenta de su riqueza. Verdaderamente, esta otra manera de ver la construcción de lo social abrió vía hacia enfoques que ya no excluye más a los niños, los cuales también participan en esta elaboración. De esta manera, los trabajos pioneros de Suzanne Mollo (1975) han enseñado a ver, bajo el conformismo que muestran las redacciones de los alumnos de CM2¹⁶ y del curso 6¹⁷ dedicadas a una «jornada en la escuela», una manera de responder a una situación siempre amenazante para ellos. Caminando con precaución en el espacio social de la escuela, los niños se comportan como los «mudos», pero, en realidad, ellos solo lo son con relación a los «sordos»; y con aquellos que solo «dialogan con el niño cuando tienen necesidad, [y] se niegan a buscar el significado de las apariencias» (p. 147). Otros trabajos han indagado la costumbre de asumir a los niños como un grupo social auténtico conformado por actores que no quieren estudiar más como «seres futuros», sino como «seres actuales» (Montandon, 1998). Luego puede haber interés por su punto de vista (Montandon y Osiek, 1997) y, además, no solo por la manera como la familia y la escuela en particular quieren integrarlos en el tejido social. Se convierte en legítimo querer comprender cuál es el sentido que los «educados» confieren a su educación.

Este proyecto se tropieza rápidamente con obstáculos metodológicos, porque, ¿cómo deshacerse, cuando estudiamos a los niños, del punto de vista del niño que nosotros mismos tenemos y del que todavía hacemos parte?, ¿de un ser incompleto que debe esperar todo del adulto o de alguien capaz de razonar, de ser responsable, de asumir los derechos y los deberes?, ¿cómo escapar al dilema según el cual su experiencia es siempre nueva, específica o, bien, solamente una copia conforme a la de los adultos? Cleopâtre Montandon y Françoise Osiek rechazan esta concepción dualista que opone la madurez a la inmadurez, lo individual a lo social y lo poco razonable a lo razonable. Las autoras quieren mirar la experiencia infantil

¹⁶ Ver: nota a pie de página número 22. Ciclo 3: Ciclo de consolidación (CM1-CM2-6ème) (N. del T.).

¹⁷ Ver: nota a pie de página número 22. Ciclo de consolidación (CM1-CM2-6ème). En el sistema educativo francés el 6ème (6) del Collège corresponde al grado quinto de la Educación Básica Secundaria colombiana (N. del T.).

por sí misma, pero, en el espejo de las estructuras que los adultos le imponen, ¿hasta qué punto los niños se pliegan a las obligaciones creadas por los adultos?, ¿hasta qué punto contribuyen a modificarlas? De esta manera, las investigadoras intentan, simultáneamente, acotar el sentido que los niños dan al proceso educativo del cual ellos son objeto, y obtener de los niños alumnos un mínimo de informaciones comparables.

De esta manera, Montandon y Osiek intentaron cruzar los principales medios implicados en el proceso de socialización-comunicación como son la *transmisión* de los saberes, de los valores, de la cultura; la *organización* de las estructuras más o menos autoritarias o formales; y la *orientación* hacia la sociedad y el mundo del trabajo con la experiencia propia de los niños. Para esto, las investigadoras se han interesado por sus *representaciones* de la socialización y, para no reducir la experiencia de los niños a lo que ellas dicen, estuvieron atentas a las *emociones*, ya que una sociología de la experiencia que insiste sobre la diferencia creciente entre objetividad del sistema y la subjetividad de los actores abre una aproximación con una tradición psicológica tradicionalmente más atenta a las particularidades de infantiles. Ellas también prestaron atención a las *acciones* y a las *estrategias* que la iniciativa de los adultos suscita en los niños, porque estos últimos, lejos de dejarse informar pasivamente por sus educadores, pasan por la criba de su juicio y por las conminaciones recibidas, construyendo así no solo su identidad en la familia y en la escuela, sino en otros procesos interactivos, entre los cuales se encuentran las relaciones con sus pares de edad que juegan un papel esencial. Otros escenarios de la educación fuera de la escuela deben ser evocados para hacer emerger el papel jugado por los pares: las actividades de ocio y el tiempo libre, y la televisión; educación que los niños se dan a sí mismos.

Sesenta y siete niños de once a doce años, pertenecientes a una escuela de Ginebra-Suiza, fueron entrevistados para este estudio; una parte en sus casas para que se sintieran más cómodos y, otra parte, en una ocasión en la escuela. Con el ánimo de estudiar de la mejor manera posible la experiencia infantil, estas entrevistas multiplicaron los canales de acceso. Los niños participantes también jugaron a la asociación de ideas («¿con cuales otras palabras la palabra ‘familia’ te hace pensar...?»), a las narraciones («yo quisiera que tú me contaras sobre tus años en la escuela...»), a su reacción frente a los escenarios propuestos («yo quisiera salir el sábado en la tarde con los amigos y tus padres no quieren saber de nada de esto, ¿qué es lo que tu harías?»), y a la interpretación de viñetas o de dibujos («cuéntame lo que tú ves, lo que tu piensas» respecto a una escena de actividades de ocio en una escuela). En estas entrevistas, los niños no se contentaron con describir las funciones de inculcación de las familias o de los establecimientos. Ellos demostraron que hay muchas más ideas sobre la educación de las que reciben y dieron un sentido particularmente valioso a las informaciones sobre las estrategias de aprendizaje que ellos mismos ponen a punto. Esta es la manera como socializan a contrapelo de sus padres y de sus maestros. Los amigos parecen jugar un papel central en la construcción de aptitudes para pasar de un universo al otro; gracias a ellos les gusta frecuentar la escuela; se conocen otras familias; y aprenden toda clase de saberes y de informaciones que introducen, en particular, en las actividades de ocio y en la vida del barrio. Muchas emociones que se conocen con los niños alumnos, las cuales son fuertes, parecen constituir una excelente propedéutica de toma de conciencia de su lugar en los grupos.

La interpretación de los datos a partir de un análisis transversal de contenido de todas las entrevistas, tema por tema, luego niño por niño (como *Julie la rebelde* o *La impaciencia de Manuel*), permitieron a las investigadoras construir tipologías. Estas introducen un cierto

orden en el universo de las experiencias establecidas sin eliminar las contingencias de las trayectorias individuales. Las tipologías de las relaciones con la familia («dependencia provisional», «refugio en el nido familiar», «negociación expresiva», «reivindicación») y con la escuela («la utilidad», «el vínculo», «la curiosidad de mente», «la travesía del desierto») dan cuenta de las variables sociológicas clásicas (orígenes socio profesional, edad, sexo de los niños), al igual que de las especificidades de una experiencia infantil. A veces parece más determinante ser niño de los medios populares para desear un control fuerte de los maestros; o ser un muchacho o muchacha para sentir ante todo orgullo, amor o aburrimiento antes que ira y tristeza. El aumento de las tipologías familiares y escolares permite establecer correspondencias. Se aprecia, por ejemplo, cómo los padres que trabajan en los sectores educativos, médicos, sociales o mediáticos tienen una educación convergente con las nuevas pedagogías que buscan la autonomía y la expresividad. Estas correspondencias, sin embargo, son parciales, ya que la interacción de las diferentes vivencias infantiles es muy compleja y no permite definir una educación familiar ideal y susceptible de producir buenos y malos alumnos.

3. Los niños que dan la cara

Las diversas representaciones que se forman los niños del mundo social y, en particular, de la escuela han sido ampliamente obtenidas en las interacciones con los adultos. Partiendo de esta constatación, los enfoques comprensivos de la escuela se han focalizado especialmente sobre aspectos de la vida y de la clase que ponen en juego no solo la transmisión o el aprendizaje, sino la necesidad de «hacer frente» cuando aprenden los trucos del oficio; de encontrar cómo se las arreglan; y de descubrir las jerarquías, los temas cercanos de conversación y los tabú. Se trata entonces de evidenciar el *coping* —*to cope with* significa: «hacer frente a», «lidiar con» y «tener tratos»—, a partir de lo que parece *a priori* como «conseguir», «divertirse», «deambular» y «hacer travesuras», pues constituyen, de hecho, todas las tentativas de redefinición de la situación escolar por parte de los alumnos (Sirota, 1988, p. 30). Para esto es necesario transformarse en etnógrafo de las clases considerando a sus poblaciones «... como tribus salvajes, provistas de dialectos, costumbres y culturas propias que deben ser aprehendidas en su interior, si queremos comprenderlas de manera conveniente» (Woods, 1990, p. 26). Al igual que los antropólogos, pioneros de estas técnicas, se debe, en consecuencia, cultivar los métodos de investigación discretos y consistentes en observaciones (a veces «participantes»), en entrevistas informales de largos períodos para cubrir la totalidad del campo de actividades que se producen en cualquier circunstancia.

Con el *coping*, Woods (1990) considera que los alumnos implementan estrategias en cuyo núcleo se encuentra poner a salvo el yo. Esta situación se muestra necesaria cuando perciben, en la cultura escolar, valores extraños a los suyos. Los estándares de las clases medias, los cuales son transmitidos por la escuela, no son inmediatamente asimilados por los niños provenientes de otras categorías sociales. ¿Cómo, por ejemplo, conformarse a una cierta visión de la feminidad cuando se ha aprendido, desde su más tierna infancia, a subirse a los árboles y a los techos de los garajes? Los alumnos que se sienten negados de esta manera en su identidad tienden a montar situaciones que excluyen la posibilidad de una enseñanza. Así, la atención a los incidentes perturbadores suscitados constituye una dimensión importante de la metodología de investigación, dado que permite acceder a los pactos implícitamente negociados entre docentes y alumnos. Cuando los maestros los consideran violados por los alumnos como, por ejemplo, en el caso de la desproporción entre faltas y castigos, o cuando

las inocuas comparaciones con un hermano o una hermana, los autorizan a perturbar el orden escolar. Este hecho sucede especialmente mediante la subversión irónica (se ridiculiza al profesor con apodos); el desencadenamiento de carcajadas hostiles e; incluso, por la rebelión simbólica, tal como la destrucción de un trabajo que parecía desprovisto de interés. Estas perspectivas individuales pueden ser sustituidas por perspectivas colectivas (Becker *et al.* 1961) como modo de interpretación de un grupo que debe resolver un problema común. Muchos acontecimientos que podrían ser entonces apreciados únicamente como ejemplos de fracaso educativo pueden ser vistos como expresiones de la reproducción cultural de los grupos de niños y jóvenes en la escuela. Se piensa aquí en el célebre estudio de Willis (1977), el cual muestra como los alumnos de origen obrero de una *comprehensive school* del norte de Inglaterra reproducen y adoptan en la escuela la cultura de sus ámbitos familiares. Frente a los códigos escolares que les genera violencia, la oposición a la autoridad, el rechazo del conformismo, los comportamientos racistas y sexistas, entre otros se veían como elementos de una contra-cultura enraizada en los orígenes de clase.

Para ver en acción estas perspectivas de grupo, las observaciones son muy pertinentes y suponen una inmersión de larga duración en el terreno. Las entrevistas individuales también las reflejan muy frecuente, pero nosotros, inevitablemente, nos limitamos aquí a una declaración. Es interesante el caso particular, pero extremadamente significativo para los alumnos de la injusticia. Caillet (2001) ha propuesto una metodología de entrevista original con los grupos de alumnos de colegio y liceo, porque, según ella, si bien las entrevistas individuales permiten aprehender el sentimiento de justicia, no dicen nada sobre los juicios que subyacen, y con los que se quiere establecer el funcionamiento ordinario y cotidiano en situación y en contexto, a partir de la argumentación empleada en la escuela cuando se trata de los asuntos de justicia. Valiéndose del ejemplo de los psicólogos y de la psicología, Caillet (2001) elaboró, con la ayuda de entrevistas individuales, escenarios que presentan dilemas morales. Se trata, por ejemplo, de ponerse en el lugar del consejero principal de educación al que un alumno de grado 6¹⁸ ha venido a quejarse de un mal trato por parte de un alumno de grado 3¹⁹, afirmando que este mismo lo había insultado previamente; o bien a pronunciarse, a la manera de un consejo de clase, sobre el mantenimiento o exclusión del establecimiento educativo de Fátima; excelente alumna que rechaza participar en el curso sin pañoleta en su condición de creyente musulmana. Las entrevistas individuales y colectivas parecen aquí complementarse de manera muy útil, ya que, si las primeras llaman a los recuerdos del interlocutor, las segundas conciernen al juicio del grupo de alumnos en el momento de la discusión. Las unas y las otras concurren para comprender el lugar que asume el sentimiento de injusticia en la socialización escolar.

4. La apropiación de los lugares y de los tiempos escolares

Como todos los actores sociales, los niños intentan usar para su ventaja los espacios donde viven. Es igualmente verdad que, en Francia, la escuela e, incluso, las instalaciones escolares han sido construidas más para afirmar la presencia y la importancia del Estado que para la comodidad de sus ocupantes. En este contexto, Claude Derouet-Besson (1998) tuvo

¹⁸ Ver nota a pie de página número 22. Ciclo de consolidación (CM1-CM2-6ème). En el sistema educativo francés el 6ème (6) del *Collège* corresponde al grado quinto de la educación básica secundaria colombiana (N. del T).

¹⁹ Ver nota a pie de página número 22 (N. del T).

la idea de pedir a los docentes, a los administrativos y también a los niños dibujar en un plano de su establecimiento los trayectos más frecuentados y adoptados para entrar, salir y desplazarse en el mismo. Las diferencias significativas, comunes a los ocho colegas estudiados, se desprenden a tal punto que se puede preguntar, según ella, si toda la gente vive en el mismo establecimiento. Así, los maestros realizaron sus trayectos más cortos a salvo de las intemperies; mientras que el personal administrativo empleó los circuitos más escondidos, subterráneos cuando los hay. En cuanto a los alumnos, estos recorrieron las distancias más largas, las menos protegidas del viento, del sol o de la lluvia; y fueron los más móviles.

No obstante, sus movimientos en el espacio escolar no solo provienen de lo que el reglamento les permite o les prohíbe. Se pueden apreciar reales estrategias consagradas particularmente a escapar del control que ejercen los adultos del establecimiento sobre ellos. De esta manera, Lionel y Vincent de grado 5²⁰ desarrollan prácticas cuasi clandestinas, encontrándose a menudo en los baños; lugar de donde otros huyen por su incomodidad. Fuman allí a escondidas. Vincent coquetea con Béatrice y ningún vigilante aparece. De manera general, las negociaciones para ocupar un espacio prohibido toman un lugar amplio en las relaciones entre adultos y alumnos al margen de las horas de curso. Si bien los arquitectos han previsto abrigar las actividades interiores de estos momentos, los adultos temen su apropiación abusiva por los alumnos. La atención de la investigadora por la ocupación efectiva del espacio se muestra con una gran fecundidad para comprender el «clima» de un establecimiento; y para establecer la relación del grupo de alumnos con aquellos que los organizan y con quienes intentan, aquí también, volver a definir las situaciones para su ventaja. Allí donde, a veces, los adultos demandan a los alumnos por el deber de desplazarse de un salón de clase a otro, estos pueden, muy al contrario, apreciar un nomadismo que les permite volver a encontrar a sus amigos y llegar tarde con un indiscutible alivio.

Apropiarse del espacio también es, para los alumnos, portar elementos que establecen relación con los lugares donde se sienten más seguros. El mundo escolar es, en efecto, en nuestra tradición, con especial énfasis, un espacio despojado en el cual el niño debe liberarse de las adherencias al universo familiar. «La escuela es un lugar admirable —decía el filósofo Alain—, quiero que los ruidos exteriores no entren para nada, quiero estos muros desnudos. No apruebo para nada que se cuelguen cosas para observar, incluso por bellas que sean, ya que es necesario que la atención se reduzca al trabajo» (Alain, 1932).

Pero los niños no se convierten fácilmente en alumnos en el jardín infantil; en la escuela en particular, su recibimiento es un momento delicado para ellos mismos, para sus padres, y para sus institutoras e institutores. Una manera de comprender como los niños llevan a cabo este paso puede ser interesándose en los objetos que traen o intentan llevar, apreciándolos como «objetos transicionales» (Winnicott, 1971). Es lo que hace Iserby (2002), quién, junto a los relatos y descripciones de las entradas matutinas de los niños a la escuela, destacó sistemáticamente los objetos que los niños hacen circular entre la casa y la escuela. No se trata tanto, por lo demás, de interesarse en los objetos por sí mismos; el clásico oso de peluche o el pedazo de tela, en apariencia muy insignificante, sino de ver, con su introducción, lo que estos objetos suponen de capacidad de negociación o de imposiciones de los niños. A estos les toca negociar, primero, con el padre acompañante sobre un objeto que, por extraño

²⁰ Ver nota a pie de página número 22. Ciclo 3: Ciclo de consolidación (CM1-CM2-6ème) (N. del T).

que sea, abandone la casa; y luego con el maestro para que los acepte en clase. El primero prefiere un pañuelo en el maletín escolar en lugar de un juguete de peluche muy grande, el segundo intentará evitar los devastadores efectos sobre la atención de los alumnos cuando una alumna deja escapar las perlas de una pulsera en medio de una actividad escolar. Pero, en lugar de ver en estos objetos un signo de dificultades de los niños para acostumbrarse a la escuela, se pueden sugerir indicadores de la manera como ellos viven y organizan su adaptación.

Porque sus estrategias son múltiples, los objetos pueden ser ingresados sin problemas como el caso de Pauline quién, aprovechando la negociación en curso entre su mamá y los docentes para saber si ella puede llevar su pizarra mágica, se dirigió directamente hacia el rincón de reagrupación y comenzó inmediatamente a jugar con la misma. O bien, de manera un poco fraudulenta, como Hélène que tomó prestada la bufanda de su mamá y explicó que ella lo hacía porque ese día era su tía quién iba a buscarla y que su mamá no sabría nada al respecto. De esta manera, se puede guardar cuidadosamente escondida la chupeta o el chupo cuya presencia tranquiliza, pero que no se sacará nunca para no perder la apariencia frente a los compañeros. La entrada a la sección grande²¹ del jardín infantil es también un momento crucial con el que se prepara el tránsito a la «gran escuela» y para no llevar más su «mantita»; y puede convertirse, tal como para Margot, en la prueba de los esfuerzos que ha hecho para crecer por sí misma. Para acceder a estos modos de adaptación mediante los cuales los niños manifiestan en efecto su docilidad, pero también sus capacidades para jugar en las situaciones, el estudio del uso que hacen de sus objetos puede ser particularmente fecundo. Permite situarlos en el universo de significaciones de los niños y acceder así a sus competencias de navegante de mundos.

Los espacios escolares son también, en el interior de la clase, redes de comunicaciones que no pueden aparecer a la primera mirada. Antes de la emergencia de teorías del «niño actor», muchas de las rejillas de observación fueron elaboradas en marcos behavioristas del aprendizaje, para los cuales los comportamientos del profesor eran un indicador dominante y determinante. Estas reducían los intercambios con los alumnos a una pura y simple relación de comunicación que prohibía acceder a las condiciones de su eficacia o de su ineficacia. Con el ánimo de comprender cómo se construyen cotidianamente los fenómenos de éxito y de fracaso escolar, Sirota (1988) elaboró una rejilla de observación que permite descubrir la coexistencia de dos redes de comunicación: la «principal» es la que solo implica a una parte de los alumnos; aquellos para quienes la clase tiene sentido: los interesados y valorizados, los cuales tienen cosas por decir y se vinculan con mucho gusto. La «paralela», la cual es asumida por los alumnos que no están interesados, ni valorizados, ni integrados, y que desarrollan conductas de ilegalidad escolar o de apatía. De estas redes no se puede deducir el currículo prescrito que dice cuál debe ser la conducta de la clase, pero se puede derivar de la actividad real de los alumnos. Aquí son los modos de intervención los que se privilegiaron y suscitaron la construcción de indicadores específicos.

En la red principal se ha observado sobre todo la naturaleza de las intervenciones (¿se levanta el dedo para responder una pregunta, o intervienen espontáneamente sin ser autorizados?, ¿se está fuera o dentro del tema?, entre otras preguntas), la intensidad de la

²¹ Ver nota a pie de página número 22. Ciclo 2: Ciclo de los aprendizajes fundamentales (CP-CE1-CE2) (N. del T.).

demanda (¿se hace por ejemplo presión sobre el modo del «yo, señora»?), y la integración o el rechazo de la intervención por parte del docente (¿retoma él la pregunta, pide al alumno leer un fragmento? entre otras preguntas). Para establecer la red paralela, fueron registrados los comportamientos verbales o no que suplen, relacionan o reemplazan la red principal. Por ejemplo, el desplazamiento de los alumnos en la clase, los desentendimientos (estar en la «luna», mostrar una imagen a su vecino), los habladores y la agitación. No obstante, cada código implica, de parte del observador, una capacidad interpretativa: él debe restituir en la lógica de la acción de los niños, los hechos ambiguos en sí mismos, pues, en efecto, algunos alumnos pueden tener un comportamiento muy inestable y desplazarse en la clase para huir del insoportable carácter del marco escolar, pero los mismos comportamientos pueden ser también aquellos de los alumnos apasionados por la clase, los cuales luchan por inscribirse en los códigos de comunicación.

Parece que el comportamiento de los «buenos» alumnos se caracteriza por un número de solicitudes de intervención dos veces más importantes que las de los «malos alumnos». Sin embargo, lo más interesante es que ellos se atreven a tomar más la palabra sin tener la autorización, es decir, están suficientemente seguros del buen recibo que el profesor tendrá de sus intervenciones, incluso, cuando están al margen del tema. Los «malos alumnos» intervienen sobre todo por solicitud de los maestros; aquello que recogen, con menos frecuencia, sus intervenciones comparadas con la de los otros. Dichos alumnos charlan menos cuando se desinteresan, a la inversa de los «buenos». Esta situación significa que, paradójicamente, los «buenos alumnos» muestran, por su infracción al ritual (hablar, responder sin ser invitados, entre otros aspectos), su buena integración. El maestro no es el único activo en la comunicación, los «buenos alumnos», de los que el estudio también muestra sus pertenencias globales a categorías sociales precisas, saben, por una negociación implícita y permanente con el docente, lo que este desea verdaderamente, y lo que puede tolerar y rechazar de las infracciones a la norma comunicacional fijada. Estamos aquí en el escalón del «currículo oculto» que, sin ser verdaderamente contrario al espíritu de la enseñanza, supone las capacidades de decodificación de las situaciones; capacidades de las que no todos los alumnos están igualmente dotados y que este tipo de estudios ponen en evidencia.

Apostando por un enfoque explícitamente etnográfico, Ana Vásquez e Isabel Martínez (1996) intentan ver, detrás de las estructuras institucionales, las interacciones más o menos creativas de los actores sociales. Su observación, no se hace más a partir de rejillas preestablecidas que arriesgan precisamente no permitir la determinación de comportamientos imprevistos. El estudio quiere diferenciarse del de Régine Sirota, en el sentido de que las investigadoras conceden más importancia a las interacciones alumno-alumno en los procesos de socialización de los niños. Entonces, el espacio y el tiempo de la clase aparecen como los soportes de una doble interacción: la primera, «vertical», la cual caracteriza las relaciones entre niños y adultos que se muestran asimétricas, ritualizadas, públicas y verbalizadas. La segunda, «horizontal», que muestra las relaciones de los niños entre sí. Estos se comportan como los pares; permanecen bajo el control del docente mientras se organizan de manera privada e intermitente. Emplean muchas mímicas y gestos, porque la disimulación les es esencial; y se alimentan del placer del desafío y de la complicidad. El trabajo de Joël Zafran (1998) establece también las posibilidades que tienen los niños para redefinir la situación a su favor, por ejemplo, con ocasión de los desplazamientos que les permiten imitar al docente

a sus espaldas e instalar en la clase, de esta manera, los códigos sensiblemente diferentes a los de la escuela.

5. La construcción de identidades

Las maneras de habitar el espacio escolar, ampliamente inventadas por los alumnos en un contexto obligatorio, son también la ocasión de apreciar los posibles conflictos entre la socialización primaria (Berger y Luckmann, 1986) adquirida en la familia, y la socialización secundaria que la escuela intenta implementar. Esta situación tiene que ver con el carácter mixto que los docentes intentan promover cuando alternan niños y niñas en el contexto de la clase. El recurso al video se mostró valioso para tomarle el pulso a estos fenómenos. Gracias a este, Claude Zaidman (1996) pudo seguir al conjunto de niños en el salón de clase, en los corredores y en el patio de recreo; y no solo a algunos alumnos seleccionados previamente. Evidentemente, se debe abandonar la ilusión según la cual la interacción libraría su verdad porque esta sería objetivada sobre una pantalla. Además, las instrucciones de grabación son necesariamente el fruto de compromisos ligados a una intención general, dado que es técnicamente imposible filmar «todo». En el contexto de esta investigación, se trata de entonces de mostrar las modalidades de realización de una relación de dominación entre sexos que se da por sentada e intenta determinar a quién imputar en las diversas situaciones. También se debe saber que la introducción de una cámara de grabación en la escuela, incluso si el objeto es familiar a los alumnos, modifica la situación: en el patio de recreo, en particular, los niños tienden a multiplicar los desfiles con base en muecas y gestos violentos, mientras que las niñas cuidan su imagen en los gestos impregnados de coquetería. Pero, de alguna manera, estos comportamientos no son tanto creados como exacerbados por la presencia de un «ojo exterior» y constituyen parte de los fenómenos que, precisamente, se quieren observar.

Las grabaciones así realizadas permiten analizar muy finamente la distribución de los niños en el espacio por una parte, y de sus interacciones con los docentes por la otra. Aparece claramente que la distribución de los niños está directamente relacionada con el hecho de que son ellos o los docentes quienes tienen la iniciativa. En efecto, en los grupos de trabajo «libres», los niños se vuelven a encontrar por afinidades, y recrean los grupos de amigos y de amigas. Se les ve haciendo signos de convivencia y volviendo a encontrar una partición «espontánea» de las niñas y de los niños que prevalecen, tanto en el recreo o en los juegos de fútbol y los juegos con cuerda elástica, niños nómadas y niñas sedentarias, los cuales se separan de manera muy tajante. En el salón de clase, donde los docentes son ante todo garantes del orden escolar, el grupo de clase se construye contra la sociabilidad espontánea de los niños. El estudio de los intercambios verbales, facilitado por la visión de las imágenes, permite identificar los locutores, verificar la marcha de los intercambios y precisar el sentido; además, muestra, en efecto, que la coexistencia impuesta por los docentes a los niños conduce a que estos reafirmen su diferencia transponiendo en la clase los hábitos adquiridos por fuera de ella. De esta manera, es que los niños tienen tendencia a dominar el espacio verbal o sonoro como lo hacen ellos en el patio de recreo. La suma de las interacciones verbales grabadas permite establecer que los niños intentan mantener la iniciativa en la clase, mientras que las niñas permanecen en el contexto de manifestaciones expresamente autorizadas. También permite evidenciar los perfiles pedagógicos de los docentes que no tratan de la misma manera a todos los alumnos, los cuales son asociados a la socialización de género y a los aportes de los alumnos al núcleo mismo de los aprendizajes.

Otro aspecto de la construcción identitaria de los niños concierne a las relaciones interétnicas entre alumnos²². Estas han sido muy poco estudiadas por los sociólogos franceses, debido a la tradición jacobina de nuestro país y a la desconfianza hacia toda forma de particularismo. Este tema, en cambio, ha sido ampliamente abordado por la investigación anglo-americana (Payet y Van Zanten, 1996). Una de parte de estos estudios se fundamenta en una metodología proveniente de los sociogramas y consiste en someter a un cuestionario a un gran número de alumnos provenientes de muchos establecimientos escolares. Se les pide nombrar tres amigos en la clase (Hallinan y Williams, 1989); o nombrar tres alumnos con los cuales habría querido jugar y tres con los que no hubiera querido jugar (Kistner *et al.*, 1993); también distribuir sus camaradas de clase según las categorías «mejor amigo», «amigo», «conocido», «no conocido» (Hallinan y Smith, 1985; Hallinan y Williams, 1987); e, incluso, responder a las siguientes preguntas: «¿quiénes son los dos alumnos al lado de los cuales tu más quisieras sentarte en esta clase?»; «¿quiénes son los dos alumnos de la escuela que tu quisieras invitar a tu casa?»; «¿quiénes son los dos alumnos con los cuales tu más quisieras jugar en el patio de recreo?» (Davey y Mullin, 1982). Otras metodologías toman en cuenta un número restringido de alumnos a quienes se muestra, por ejemplo, las ilustraciones en las cuales uno o varios niños hacen «buenas» o «malas» acciones y, a propósito, de las cuales cada entrevistado debe decir si las imputa a los negros o a los blancos (Braha y Rutter, 1980). Otras investigaciones estudian el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*) formando pequeños grupos heterogéneos desde el punto de vista étnico y sexual, y les hacen trabajar sobre diferentes temas (Sharan, 1990; Ziegler, 1981).

Estos métodos permiten reconstituir cómo, poco a poco, los niños establecen redes afines en función de criterios étnicos y contribuyen a fabricar el tejido social en la escuela mientras construyen su propia identidad. Las encuestas se aplican a los amigos elegidos por los alumnos, se extienden generalmente sobre el hecho de que estos eligen a la gran mayoría de sus amigos según su parecido étnico y estas elecciones se realizan desde los primeros años de la escuela, a partir de cuatro o cinco años. En cambio, las elecciones divergen para las clases que siguen luego del jardín infantil: algunos investigadores (Braha y Rutter, 1980) afirman que, al crecer, los alumnos no muestran más las preferencias por los pares del mismo grupo étnico. En cambio, Hallinan (Hallinan y Smith, 1985; Hallinan y Williams, 1989) estima que, al crecer, los alumnos refuerzan su preferencia por los pares del mismo grupo étnico.

6. La relación con el trabajo y con el saber

Todos estos trabajos tienden a mostrar la incidencia, por mucho tiempo insospechada, de los comportamientos de los niños y de los jóvenes sobre el funcionamiento de la escuela. Estos trabajos también suponen que los aprendizajes, en sí mismos, no proceden de una transmisión directa de los docentes a los alumnos. Sin embargo, es relativamente fácil observar la manera como estos últimos movilizan el espacio, se comportan cotidianamente, y respetan o eluden los reglamentos; pero, al mismo tiempo, no es fácil acceder a la manera como ellos los aprenden o no. No obstante, algunos trabajos sociológicos intentan hacerlo y

²² Lo esencial de las referencias de este párrafo proviene de un trabajo de síntesis sobre el tema realizado por Roussier-Fucso en el contexto de sus tesis: *L'école primaire à l'épreuve de l'ethnicité* (2006).

deben, para ello, innovar los métodos originales para procurar objetivar las relaciones con el saber y con los trabajos escolares.

Es el caso del método de los «balances de saber» implementado por el equipo ESCOL²³ de la Universidad de Paris VIII (Charlot, Buatier y Rochex, 1992), el cual apunta a poner en evidencia no lo que los alumnos saben o no saben, sino lo que les parece importante declarar cuando se incitan a este tipo de cuestionamientos. Los balances permiten acceder a maneras siempre singulares de construir por sí mismos el saber; y revelan también las constelaciones ideal-típicas²⁴ que dicen mucho sobre los recursos a emplear en las diferentes formas socialmente marcadas, y sobre las maneras de proceder en el universo escolar. En los colegios donde tiene lugar una vinculación socialmente contrastada (desfavorecida al norte de Paris, en Saint-Denis, y favorecida al sur de Paris en Massy-Palaiseau), los balances de saber fueron empleados; se trató de que los alumnos respondieran por escrito y de manera libre a las siguientes preguntas: «yo tengo... años. He aprendido cosas en mi casa, en la ciudad, en la escuela y en otras partes. ¿Qué es lo más importante para mí de todo esto? Y, ahora, ¿qué es lo que yo espero?». Los balances recogidos se presentan de forma muy diferente, las reapropiaciones de las instrucciones por los alumnos testimoniaron la diferencia en sus relaciones con el saber y con la escuela. El análisis que se realizó fue propuesto *a posteriori* y a partir del material recogido en tres categorías de aprendizaje: los aprendizajes ligados a la vida cotidiana, los aprendizajes intelectuales y escolares, y los aprendizajes relacionales y efectivos asociados al desarrollo personal.

Unos y otros asumen un lugar diferente en la vida de los alumnos. La presencia de la vida cotidiana es, de esta manera, manifiestamente más grande en los alumnos del colegio con clase ZEP²⁵ que en los alumnos más favorecidos del colegio del sur parisino; incluso cuando se evocan los aprendizajes intelectuales y escolares. El aprendizaje es objeto de enumeración de las tareas más precisas en Saint Denis («barrer», «lavar el piso») que en Massy, y más para los muchachos que para las muchachas, son el volver a asumir lo tradicional: «leer-escribir-contar», lo cual se hace también de manera muy diferencial. Los alumnos de Massy no los citan por sí mismos, pero, ante todo, argumentan su importancia: aprender a leer y escribir, por ejemplo, no sirve simplemente para que ellos «envíen y reciban cartas»; sin embargo, puede llevar hasta «comprender el mensaje de los escritores a través de sus libros». El peso de los aprendizajes relacionales y afectivos («portarme bien», «no ser

²³ El equipo o grupo de investigación “Éducation et scolarisation” (ESCOL) estudia las desigualdades sociales, el éxito o logro escolar, y la manera como estos se construyen. Esta constante preocupación, desde su creación en 1987, es transversal a todas las investigaciones y se traduce por el desarrollo de un marco de pensamiento sociológico que moviliza e implica un cierto número de conocimientos producidos en el campo de las ciencias del lenguaje, de la psicología, de los estudios literarios y de las didácticas de las disciplinas escolares. Su producción de conocimientos se caracteriza por su interés y su utilidad social, participando en la aclaración, la explicación y la comprensión de los desafíos educativos para ayudar a la reflexión sobre las políticas y las prácticas educativas (ver sitio web: <https://circeft.fr/escol/> (N. del T.)

²⁴ Según Weber (1918/1959), un ideal-tipo es un «marco de pensamiento», una «utopía» que no se refiere a la realidad, pero facilita el análisis de sus integrantes.

²⁵ «Las zonas de educación prioritaria (ZEP) se crearon en Francia en 1982 tras la llegada al poder de la unión de la izquierda. Se deseaba paliar, con medidas de discriminación positiva, los déficits educativos que se advertían en lugares concretos, como las barriadas extremas de las grandes ciudades, que podían convertirse en focos de exclusión social. Al cabo de veinte años, el balance resulta positivo, porque los principales problemas se han contenido, aunque subsisten muchas desigualdades. Un centro escolar situado en una ZEP recibe asignaciones prioritarias de profesores, de personal médico-sanitario y de recursos para equipamiento, así como ayudas complementarias para actividades artísticas, manuales y deportivas» (Acepresa, 2002, párr. 1-2).

egoísta», «la amistad», «la confianza en sí mismo...») parece aumentar de la clase 6²⁶ a la clase 3²⁷ en Saint-Denis, mientras que disminuye en Massy. Esta situación expresa verdaderamente la novedad no necesariamente de logros muy diferentes, sino de una manera muy contrastada de vivir. De manera general, el universo relacional de los colegiales de Massy parece menos tensa que la de sus homólogos de la periferia norte parisina.

Estos balances del saber, de los que hemos dado aquí una versión muy parcial, ponen en evidencia, para los propios alumnos, las percepciones del significado de los saberes por sí mismos; esto en sociedades muy diferenciadas y diferenciadores, especialmente desde un punto de vista de reflexividad que ellos suponen. Se aprecia claramente la oposición de las actividades metacognitivas, mediante las cuales algunos alumnos asumen, como objeto de reflexión, su propio pensamiento y las actividades que intentan, sobre todo, responder a una demanda institucional de la escuela: levantar la mano antes de hablar, escuchar a los profesores, entre otras. Por un lado, las disciplinas escolares no son las únicas formas de división del tiempo escolar, sino los contenidos de saber validos por sí mismos. Por otro lado, el aprendizaje intelectual consiste, sobre todo, en cumplir las obligaciones escolares. Los autores del estudio también insisten sobre el hecho de que no se trata aquí de la descripción de los perfiles de los alumnos reales, sino de «tipos-ideales» que permiten comprender los procesos que estructuran su experiencia. Ellos mismos no son solamente niños originarios de esta u otra clase social, o alumnos de tal o cual establecimiento escolar; son sujetos irreductibles a estas determinaciones. Luego no se deben leer estos balances en términos de ausencias frente a lo que se espera, sino en «positivo», es decir, en lo que ellos expresan sobre las formas específicas de racionalidad. De esta manera y sin minimizar la importancia de los logros de los prerrequisitos para las actividades intelectuales, lo que puede parecer como «carencias» en los niños de Saint-Denis, especialmente cuando estos evocan aprendizajes intelectuales y escolares, expresa lo que para ellos es la vida cotidiana de la escuela: los cursos que se siguen, las tareas a realizar, las lecciones por aprender, las reglas a respetar, entre otros asuntos.

Para Anne Barrère (2003), indagar sobre el conjunto del trabajo de los alumnos consiste en aprehender lo que es esencialmente inobservable. Por consiguiente, la investigadora indicó que se debe tener confianza en la palabra y en los discursos de los alumnos sobre la práctica, los cuales son estudiados a través de los métodos clásicos del cuestionario y de la entrevista. La autora también indagó a los alumnos de liceo²⁸, quienes, durante quince días, se ocuparon en realizar una especie de «cuaderno de bitácora escolar» donde podían anotar lo que deseaban respecto a sus tareas objetivas, así como sus impresiones personales durante su trabajo. Estas bitácoras le fueron muy útiles a la investigadora para obtener informaciones concretas sobre el aspecto invisible del trabajo escolar y sobre la vivencia de los alumnos por fuera de la escuela cuando estos debían reservar un espacio en su vida privada. Los diarios también fueron un medio para percibir los efectos de una forma escolar repetitiva a lo largo de las materias escolares y los días de clase. Dichos diarios

²⁶ Ver nota a pie de página número 22 (N. del T.).

²⁷ Ver nota a pie de página número 22 (N. del T.).

²⁸ En el sistema educativo francés, «... después del colegio, los alumnos siguen su escolaridad en el Liceo en 3 años: 2de, 1ere y terminale. Al final de la 2de, los alumnos son invitados a escoger una serie para comenzar a especializarse en el ciclo terminal. En el Liceo Francés Louis Pasteur de Bogotá-Colombia, las posibles especializaciones son las de la vía general que prepara a los alumnos al “Baccalauréat” general y a los estudios superiores» (Lycée Français Louis Pasteur, s.f.) (N. del T.).

constituyeron una contribución, en el interior de un amplio dispositivo de indagación, la cual permitió proponer una tipología de alumnos de liceo en el trabajo escolar que distingue cuatro tipos de figuras opuestas en dos pares. En primer lugar, los «currantes» y los «tunantes» que viven su experiencia coherente sobre la relación entre el trabajo estimado y los resultados. Los primeros se sienten seguros por la equivalencia entre su esfuerzo depuesto y su evaluación; los segundos pueden pensar que si trabajan más lograrán más. Las otras figuras que siguen son las de los «turistas» y la de los «forzados» que viven, al contrario, la experiencia de un desajuste. Los primeros la logran, relativamente, pese al débil esfuerzo depuesto; los segundos viven, dolorosamente, la injusticia de un sistema que no reconoce sus esfuerzos.

Ahora bien, el estudio de las bitácoras permite, más allá de los tipos-ideales derivados de los cuestionarios y las entrevistas, entrar en los enfoques singulares. El estudio muestra lo que puede haber de inestable en la relación de los alumnos de liceo, incluso, con el trabajo escolar. De un día a otro, se ve pasar a los alumnos, con sus consideraciones en términos de interés cultural, a uno estrictamente utilitario; del entusiasmo al aburrimiento. Un curso que «revitaliza el alma» es juzgado insoportablemente largo dos días después y es suficiente una mala nota en la materia para rebajar el interés que este tenía aún a la víspera. Los escritos a lo largo del año escolar permiten hacerse una idea más rica de la «prueba del sentido» que tiene el trabajo académico como travesía de los alumnos, así como de sus actitudes, de hecho, muy matizadas y variables que no permiten distinguir, de manera radical, a los alumnos totalmente «instrumentales» de otros totalmente «vocacionales». Los diarios también revelan la prueba que constituye la necesidad de ser autónomo, especialmente en el trabajo en casa; dado que, las dificultades de obligarse, lejos de la influencia del docente, son más grandes que en el contexto de la clase. «Este miércoles, me pongo —escribe uno de ellos— en la primera tentativa para estudiar italiano, desgraciadamente, luego de un cuarto de hora me canse, me fatigüe y me detuve»; «jueves 24 de noviembre —escribió otro alumno—: tuve 7 horas de curso, de ellas dos de matemáticas, al llegar a casa, practiqué piano y me dormí (estaba verdaderamente cansado)». Estos textos nos adentran, de manera privilegiada, en las dificultades para asumir el trabajo escolar y mantenerse en el mismo. Sus descripciones de actividades parásitas, las cuales cortan las secuencias de estudio para romper la monotonía, permiten comprender cuanto les cuesta a los alumnos llegar a ser y como saber que deben hacer para ser responsables de su trabajo personal.

Tenemos aquí el privilegio de los enfoques, los cuales muestran que, si bien hay una regulación por los adultos, el mundo escolar no sería tal sin la contribución propia de los niños como actores sociales. Muchos otros ponen en evidencia, con justa razón, el hecho de que los niños, incluso reagrupados en los espacios comunes para su educación, continúan siendo caracterizados por sus medios sociales de proveniencia. No obstate, los estudios admiten, cada vez más, que una doble lectura de su experiencia es posible y que los niños alumnos se confrontan a reglas y principios, los cuales estructuran su vida futura y en los que están presentes con su condición de niños ampliamente socializados por las interacciones con sus pares de edad (Geay, 2000 Zarca, 1997).

III. Familia y sociedades

El tercer punto presenta un conjunto de investigaciones en ciencias sociales relativas a la infancia, en particular, frente a su problemática y su metodología de indagación. De

hecho, en el contexto sociohistórico de masificación escolar y de valorización del niño, las investigaciones sobre el mismo, hasta los años 1980, se focalizaron principalmente en las dos actividades socializadoras esenciales y específicas de los niños occidentales: la escuela y el juego. Luego de los años 1990, el desplazamiento de las perspectivas macrosociales estructuralistas o funcionalistas, hacia las teorías del actor, condujo a aprehender al niño como actor social y, de esta manera, a renovar el enfoque de la escolaridad y del juego, tal como se vio en los capítulos anteriores. Considerar al niño como actor genera, en el mismo movimiento, nuevos objetos de estudio de los cuales queremos dar cuenta en este punto, a través de tres aspectos: la infancia de aquí en la esfera privada, la infancia de aquí en la esfera pública y la infancia de otras partes. Recordemos que en este escrito pretendemos no tanto la exhaustividad, sino la presentación de algunos trabajos que toman en cuenta al niño en la construcción del objeto de estudio o en los métodos implementados con el ánimo de ayudar al lector en su propio enfoque de investigación.

1. La infancia de aquí en la esfera privada

Como se vio para la escuela, las teorías estructuralistas y funcionalistas de las ciencias sociales han aprehendido al niño en la familia como un ser a modelar por esta institución de socialización. Para Durkheim (1921), Talcott Parsons (1955) y Claude Lévi-Strauss (1967) se trataría de estudiar menos a los niños en la familia y más a la familia en tanto institución, especialmente, institución de socialización. Progresivamente, las teorías del actor han modificado la mirada sobre la familia, tanto como la de la escuela: el niño no es más una pasta blanda que la institución moldearía a su antojo, sino que este participa en la coconstrucción de las realidades sociales. Para mostrar estas modificaciones de los objetos de estudio, presentaremos, a continuación, varias investigaciones.

El objeto y la metodología fueron expuestos en la sección «escuela y socialización». Recordemos que la obra de Cleopâtre Montandon y Françoise Osiek *L'éducation du point de vue des enfants* (La educación desde el punto de vista de los niños) (1997) también se interesa por la experiencia familiar de los niños como parte integrante de una experiencia infantil indivisible que engloba las situaciones escolares, las situaciones entre pares y las actividades de ocio. Testimonio de esta renovación de la mirada es el trabajo realizado, luego de otras investigaciones más centradas sobre los padres, acerca de la familia como instancia de socialización para el niño y así completar este proceso. De esta manera, en *Les stratégies éducatives des familles* (Las estrategias educativas de las familias), Jean Kellerhals y Cleopâtre Montandon (1991) acotan el vínculo entre las prácticas educativas de los padres, los diversos tipos de cohesión familiar y las clases sociales. Su investigación se fundamenta en entrevistas con dos padres de niños de 13 años; y en cuestionarios que apuntan a determinar las finalidades de los padres, sus principales técnicas de influencia (el control, la motivación, la moralización o la relación), sus estilos de ejercicio sobre la autoridad (coercitivo, negociador o estructurante), y sus modos de coordinación de la familia con otras instancias de socialización. Cruzando los datos, los investigadores evidencian relaciones entre prácticas educativas y cohesión familiar, entre cohesión familiar y clases sociales. La cohesión familiar puede ser distinguida a partir de cuatro tipos de familia: a) paralela —cohesión débil—, b) bastión —cohesión muy funcional y clausurada—, c) búsqueda del consenso—acompañamiento —cohesión funcional e intercambio con el exterior—, y d) asociación —autonomía de los integrantes y apertura al exterior—. Los autores constatan que, por ejemplo, el 65 % de las familias «bastión» prefieren controlar sus niños mediante sanciones; mientras

que el 45 % de las familias «asociación» inspeccionan sus niños actuando preferencialmente sobre su medio ambiente. Los autores destacan que no hay un estilo único por grupo, incluso si un estilo domina (estilo «asociación» en los medios acomodados, estilo «bastión» en los medios populares).

Esta constatación diverge en sus conclusiones respecto a los trabajos americanos de los años sesenta, según los cuales los padres de la parte inferior de la jerarquía social instauran relaciones autoritarias, empleando el castigo y la fuerza; mientras que los padres ubicados en la parte alta de la escala social crearían relaciones más igualitarias, las cuales suponen intercambios y negociaciones (Bronfenbrenner, 1958; Gecas, 1979). Al forjar las representaciones científicas, estas investigaciones han influenciado ampliamente trabajos posteriores, incluidos los europeos. Sin embargo, si los niños americanos conocen estas formas de relación con sus padres en los años 1960-1970, ¿estas constataciones son transportables a los niños franceses de los años 1990? A este primer límite de generalización, se agrega otro que tiene que ver con el método empleado. La mayor parte de los trabajos americanos fueron llevados a cabo mediante cuestionarios; dicho de otra manera, las relaciones entre niños y padres fueron aprehendidas sin observación directa a través de un conjunto de preguntas que proponen una elección restringida de respuestas. Si se ha vuelto banal subrayar la distancia entre discursos y prácticas, esto es particularmente claro para las relaciones y las prácticas de los padres con sus niños. Sin ninguna mala fe ni voluntad de engañar al investigador, los padres tienen interés de ser y de presentarse como los «buenos padres», según la idea que ellos se hacen de sí mismos. No es ninguna sorpresa encontrar que padres del medio acomodado se presentan como cercanos al modelo educativo valorizado, el cual ellos conocen.

Siguiendo a Kellerhals y Montandon, varios trabajos francófonos recientes matizan sus vínculos deterministas entre medio social y formas de relación padres-niños. La socialización familiar no se establece como producción de los niños por los padres, sino, más bien, como coproducción niños-padres-red social.

Es el caso en *Tableaux de familles* donde Barnard Lahire (1995) muestra y comprende, mediante la presentación de niños en sus configuraciones familiares populares, cómo algunos niños no encuentran las condiciones propicias para la elaboración de dispositivos requeridos en el medio escolar (ausencia de estas disposiciones en el capital parental, o ausencia de las condiciones de transmisión de las disposiciones) y; cómo otros, de manera más inesperada, construyen en medios populares estas disposiciones (Lahire, 1995). Asumir el cuidado de los niños en las familias populares ha sido estudiado a través del caso de 27 niños escogidos en cuatro grupos escolares con base en criterios sociales (situación económica y capital escolar del jefe de hogares modestos) y escolares (14 niños en situación de «fracaso» —por debajo de 4.5 sobre 10 en la evaluación nacional de CE2²⁹—, 13 niños con «logros» —por encima de 6). Sobre la base de entrevistas aplicadas a los niños, los padres, los docentes y las configuraciones familiares, en el sentido de Elias (1985) sobre entidades de relaciones de interdependencia³⁰, han sido reconstituidas con la perspectiva de percibir las consonancias y

²⁹ Ver nota a pie de página 22 (N. del T.).

³⁰ En *La société de cour* (1969/1985), Elias explícita la interdependencia mediante la metáfora del juego de ajedrez: «Como en el juego de ajedrez, toda acción realizada con una relativa independencia representa un golpe sobre el tablero social, que genera infaliblemente un contragolpe de otro individuo (sobre el tablero social, se trata en realidad de muchos contragolpes ejecutados por muchos individuos) limitando la libertad de acción del

las disonancias con el universo escolar. Este enfoque cualitativo permite salir de una óptica determinista simplista, y tener en cuenta diversidad de experiencias socializadoras y de recursos que tienen niños de familias de la parte baja de la jerarquía social.

Desde un punto de vista más general, Michel Fize contempla en la *Democratie familiale* que: la relación niño-padre se habría democratizado en todos los medios sociales bajo el efecto de transformaciones sociales más amplias, la nivelación de las disparidades culturales y los modos de vida, el cambio de estatus y las funciones de madres y padres, la sentimentalización de los vínculos familiares, y la pérdida de legitimidad de las autoridades (Fize, 1990). Las relaciones padres-niños, desde 1945, han evolucionado de una época del modelo autoritario y neautoritario entre 1945 y 1973, hacia un modelo liberal de 1973 a 1983, y luego hacia un modelo democrático a partir de los años 1980. Michel Fize fundamenta su análisis en entrevistas con cincuenta adolescentes, cuarenta padres, y en mil cien cuestionarios aplicados a padres de toda Francia y en diversos documentos: películas y novelas sobre el tema, programas de televisión, documentos del Institut de L'Enfance et de la Famille (Instituto de la Infancia y de la Familia), y en revistas científicas y de divulgación.

Estas continuidades coinciden con las de muchos historiadores que, luego de Philippe Ariès (1960), han estudiado la infancia en la sociedad mucho antes que los sociólogos. Distanciados de los esquemas estructural-funcionalistas y del molde de la problemática del fracaso escolar de la sociología de la educación, los historiadores han construido, desde 1980, el objeto infancia en tanto realidad histórica y, de esta manera, han producido conocimientos inéditos sobre los niños de nuestra sociedad y sobre sus cambios. Sus métodos documentales, necesarios por la distancia temporal, pueden, de esta forma, ser implementados para estudiar la infancia contemporánea. Maurice Crubellier en *L'Enfance et la jeunesse dans la société française 1880-1850* (La infancia y la juventud en la sociedad francesa 1880-1850) (1979) y Antoine Prost en *L'école et la famille dans une société en mutation* (La escuela y la familia en una sociedad en cambio) (1984) apprehenden el objeto infancia como construcción histórica y proponen un panorama detallado de la misma en nuestra sociedad, en la familia, en la escuela y frente a la religión; distinguiendo los medios sociales, los sexos, las edades (la niñez, la sociedad infantil, los jóvenes); y cruzando variables (los jóvenes obreros, los alumnos de liceo y de colegio). Estos estudios documentan los cambios en la definición social de la infancia, en sus abordajes, en su estatus, en sus funciones y en sus roles desde finales del siglo XIX hasta hoy. Para hacer esto, los historiadores han empleado técnicas documentales y han apelado a fuentes como la literatura del recuerdo o de la memoria, a la literatura pedagógica, a los tratados de puericultura³¹, a los escritos de los folcloristas y a todo aquel documento relativo a la infancia sobre el período considerado, implementando su método documental: tomar en consideración las condiciones de producción de los textos para neutralizar los sesgos, el recorte sistemático de informaciones, y la reconstitución de las realidades datadas y situadas. También emplean datos estadísticos disponibles, datos sociodemográficos y, principalmente, estadísticas escolares y familiares.

primer jugador» (p. 152). Una configuración corresponde a la forma de las relaciones interdependencias de tamaño reducido, por ejemplo: «... cuatro hombres sentados alrededor de un tablero para jugar a las cartas forman una configuración. Sus actos son interdependientes» (Elias, 1970/1991, p. 157) o de gran tamaño, nacional o internacional.

³¹ Al respecto, se debe mencionar el análisis de ochenta de estos tratamientos por el sociólogo Boltanski (1969).

Con los mismos métodos y con una profundidad histórica más importante, Yvonne Kniebiehler y Catherine Fouquet han estudiado las transformaciones de las prácticas y de las representaciones de la maternidad y de la paternidad, y han elaborado simultáneamente un panorama histórico del tratamiento de los niños en diversos medios sociales (Kniebiehler y Fouquet Kniebiehler, 1980; Kniebiehler 1987; 2002).

Algunas investigaciones nos informan sobre la infancia en la esfera privada de la alta jerarquía social, y constatan las relaciones jerárquicas entre padres y niños, lejos de las relaciones de socios³². Así, Eric Mension-Rigau (1990) muestra que, en las familias de la élite francesa de comienzos del siglo XX, la educación y la instrucción asumieron un lugar en el contexto doméstico con el objetivo de transmitir un saber-vivir y una conformidad con el ideal familiar. La escuela de la república no goza de ningún prestigio. La educación de los padres y de los preceptores, o de institutrices a domicilio apunta a formar un tipo de hombres y de mujeres, una identidad o un estilo distintivo, y no a transmitir una suma de conocimientos útiles para la obtención de un diploma, para el desempeño de un oficio, o para la adquisición de un lugar social. Como lo expresa Revel en la presentación de la obra: « Se encuentra en este punto un muy viejo debate que se remonta a los orígenes de la cultura aristocrática. Para aquellos que el destino ha escogido, el aprendizaje no debería ser pensado como una adquisición. Este no es más que la confirmación de lo que se es previamente. El estilo no da acceso a otra cosa. Ilustra la certidumbre de haber nacido bien». Uno de los intereses de esta investigación es también el de presentar una infancia anterior a la infancia actual modelada por la escuela y, en consecuencia, contemplar lo que los niños de hoy deben al tratamiento escolar. El análisis historiográfico y sociológico se fundamenta sobre un cuestionario amplio y detallado orientado a obtener el relato de su infancia entre 1890 y 1930. Cuatrocientos veinte seis cuestionarios fueron devueltos de mil enviados entre 1986 y 1988, según el método llamado «bola de nieve» a partir de un grupo inicial de individuos referenciados mediante el recurso a informantes y controlados a través de la consulta de registros sociales, tales como el *Bottin mondain*³³. Estos fueron complementados por cincuenta entrevistas y confrontados a los archivos o a los documentos publicados. Sin que así haya sido llamado de esta manera, el enfoque es próximo a la teoría fundada: nuevas preguntas generadas a partir de los resultados, construcción de la problemática en el desarrollo mismo de la encuesta³⁴.

La investigación cualitativa, a través de entrevistas, parece pertinente para aclarar a la infancia en la familia, en particular, en las relaciones padres-hijos; y para completar y matizar los resultados de la encuesta mediante cuestionarios. Dicha investigación debe proseguir especialmente sobre la cuestión de los vínculos entre socialización familiar y clases sociales, y completar los discursos mediante la observación. Pero, son pocas las encuestas que intentan aprehender la esfera privada mediante la observación, pues para algunos investigadores, esto no sería posible. Schwartz lo desmiente en *La vie privée des ouvriers* (La vida privada de los

³² Si bien no están focalizadas sobre la educación familiar, las siguientes obras le dedican una parte amplia: Le Wita (1988) y De Saint-Martin (1993).

³³ «El *Bottin mondain* es un directorio de familias pertenecientes a la sociedad francesa. Tiene aproximadamente 44.000 [sic] registros en 2.100 [sic] páginas» (Ver: https://es.frwiki.wiki/wiki/Bottin_mondain Consulta 6-07-2022) (N. del T.).

³⁴ La teorización fundada elaborada por Glasser y Strauss en 1967 formula las reglas analíticas cualitativas apoyándose en la tradición de la escuela de Chicago. Recuperada en la obra de Miles y Huberman, *Qualitative Data Analysis* de 1984 que mezcla este enfoque con el de la etnografía, ella irriga a toda la investigación cualitativa contemporánea. Cf. Laperrière, 1997.

obreros) (1990) y, sin que esto constituya el centro de su trabajo, aborda la cuestión de la infancia en las familias obreras y relata una diversidad de relaciones. Volveremos en el «Capítulo dos», de la segunda parte de este libro, a la observación en las familias que, por delicado que sea, es posible, fructífera y necesaria para el tema de la socialización.

Sobre el tema preciso de la infancia en la familia, cuando la observación es implementada, la variable clase social no es abordada, sea porque la observación solo se ocupa de un medio social (Sirota, 1998; 2000; Diasio, 2000) o porque el medio social de los niños no es abordable (Gayet, 2005).

En un programa de trabajo sobre la constitución de una sociología de la infancia, Sirota ha estudiado, desde hace varios años, la fiesta de cumpleaños infantil bajo diversos aspectos: como ritual de la infancia contemporánea, como nueva sociabilidad infantil, así como las reglas de civilidad. El niño es explícitamente asumido como actor social y el objeto de estudio es construido teniendo en cuenta su punto de vista. El método aplicado corresponde a un enfoque etnográfico de observación interna (en «su tribu» dice la autora). La investigadora ha observado cincuenta cumpleaños infantiles de familias de clase media. Siguiendo a niños en celebraciones de cumpleaños a las cuales fueron invitados, Sirota se presentaba explicando su investigación a los padres y solicitaba la autorización para permanecer en la celebración. La observación directa la completó con registros fotográficos o videos, y con entrevistas (a las madres se puede suponer, pero la autora no precisa cuantas fueron entrevistadas). La reflexión se apoya sobre una observación más amplia en los almacenes, en la publicidad, en los cinemas y en documentos diversos relativos a las celebraciones de cumpleaños infantiles. En *L'anniversaire, un exemple de manuel de civilité de l'enfance moderne* (El cumpleaños, un ejemplo de manual de civilidad de la infancia moderna) (Sirota, 2000), la autora examina la construcción del ritual del cumpleaños infantil como hecho social en la intersección de diferentes esferas de influencia que participan en la elaboración de prácticas cotidianas: esfera comercial (venta de tarjetas especiales para la ocasión, decoraciones, vajillas específicas), esfera mediática (imagen del cumpleaños en la prensa), esfera cultural (presentación de la fiesta de cumpleaños en la prensa infantil) y esfera escolar (ejercicios escolares referidos al aprendizaje de la lectura o del cálculo). Mediante la reiteración del ritual, se construye el oficio de niño y el oficio de padres. En *Les copains d'abord. Les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir* (Los amigos en primer lugar. Los cumpleaños de la infancia, dar y recibir) (Sirota, 1998), el niño aparece como actor en la elección y en la negociación de los regalos; en el ofrecimiento y en la recepción; y, de manera más global, en la invención del ritual. En *Nouvelles sociabilites enfantines* (Nuevas sociabilidades infantiles) (1995), Sirota presenta nuevas prácticas infantiles, tales como el «dormir fuera de casa» por parte de los niños, la merienda en la fiesta de cumpleaños y la visión de Pumba³⁵, las cuales permiten constatar el lugar que ocupa el grupo de amigos en la socialización de los niños en la sociedad francesa contemporánea. Si bien los niños son actores de su propia socialización, también son «actores de *parentalisation*», es decir, del aprendizaje del papel de padre. A través de estas reflexiones, dicha investigadora analiza

³⁵ «Timón & Pumba (en España y Latinoamérica como *Las aventuras de Timón y Pumba*) es una serie animada de amigos infantil estadounidense creados por Walt Disney Television Animation. Basado en la película animada de Disney de 1994 *El Rey León*, se centra en Timón el suricato y Pumba el jabalí, mientras viven su filosofía libre de problemas “Hakuna matata”» (Ver [https://es.wikipedia.org/wiki/Tim%C3%B3n_y_Pumba_\(serie_de_televisi%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Tim%C3%B3n_y_Pumba_(serie_de_televisi%C3%B3n)) Consulta 29-06-2022 (N. del T.).

directamente las transformaciones actuales del estatus del niño —implícitamente en consecuencia del estatus del adulto— y la construcción del lazo social en nuestra sociedad. De esta manera, renueva la reflexión sobre la socialización y la mirada sobre el niño.

Nicoletta Diasio relata una observación de las meriendas³⁶ de los niños en sus familias en *Plaisirs du goût et regards détournés. Ethnographie des grignotages enfantines dans un quartier de Rome* (Placeres del gusto y miradas desviadas. Etnografía de los picoteos infantiles en un barrio de Roma) (Diasio 2000). Se trata de una observación etnográfica llevada a cabo con catorce niños de siete a diez años y sus padres, a saber, diez familias de un barrio de Roma. Parece que la investigadora pasó tiempo en el domicilio de los encuestados y con los niños sin ofrecer detalles sobre el acceso y las modalidades de las observaciones. Según ella, las meriendas están exentas de los límites del tiempo y del lugar, y generan diferentes tratativas: la aceptación silenciosa (los niños picotean las galletas cuando los padres se ausentan), la negociación complaciente (los padres rechazan formalmente el picar, pero, desde el mismo momento que estos voltean la mirada, los niños toman los *snacks* puestos a su disposición en cajones accesibles) y el control infantilizado (la vigilancia estricta de la alimentación). Ante todo, son las acciones y las representaciones de los padres frente a los picoteos de sus niños, las que la autora restituye en el artículo entre «actitud de dimisión» y actitud «celosa suscitando una avalancha de normas muy difícil de gestionar» (p. 59).

Daniel Gayet estudia lazos entre prácticas educativas de los padres y conductas sociales de los niños en una perspectiva de aprehensión directa de sus interacciones mediante la observación participante «inspirada de las prácticas de la etnometodología» en áreas de juegos (Gayet, 2005). La observación transcurre durante varios meses. En todas las temporadas, el autor acompaña a su hija, desde la edad de dieciocho meses a los tres años, en un espacio de juego implantado en un parque frecuentado por una «población común y corriente». En consecuencia, se trata de una contemplación incógnita donde el investigador no es percibido como tal, sino como un par por los otros y un padre para los niños, lo cual evita las perturbaciones generadas por un investigador-observador que se presente como tal. Cada método presenta límites que se derivan de la situación de observación: dificultad de discernir las variables como la edad de los niños, el estatus de las personas que los acompañan, la historia y la situación social de las familias, el desconocimiento de la frecuencia de las acciones observadas (distinción entre situación habitual y excepcional), y la distancia entre las prácticas en público y las prácticas en privado. No obstante, este dispositivo sigue siendo muy fructífero para determinar los intercambios infantiles, las negociaciones parentales alrededor de los conflictos de los niños, el aprendizaje de las reglas sociales y la búsqueda de un consenso educativo mediante la confrontación de las prácticas educativas parentales.

Esta breve presentación muestra como las ciencias sociales han abordado la infancia en la familia. Tres características aparecen como efecto de las teorías del actor: los investigadores se interesan menos en la institución familiar, y más en el niño integrante y actor de la familia. Simultáneamente, esta modificación de la construcción del objeto está acompañada de un cambio de escala de investigación, es decir, los investigadores emprenden menos trabajos macro sociológicos en beneficio de las investigaciones microsociológicas. Por último, los trabajos recientes se caracterizan por una emancipación del cuestionamiento del determinismo social de la educación (¿cómo las clases sociales determinan la socialización

³⁶ *Le gouter* o merienda: servido hacia las 16:00 h; *gâteaux* (pasteles), *thé*, *café*, entre otros (N. del T.).

de los niños?). Se puede agregar que esta renovación teórica y conceptual, la cual, gracias a otra construcción del objeto de estudio, produce nuevos conocimientos sobre la infancia en la esfera privada. Por tanto, los conocimientos microsociológicos completan los producidos en otros niveles de análisis y, entonces, sería lamentable que esta producción macro sociológica se agote³⁷. De la misma manera, la cuestión de la relación entre medio social y la socialización no es la única que interesa, sino que continúa teniendo una gran preocupación sociológica. Queda por imaginar como tener en cuenta el punto de vista del niño en las investigaciones macro sociológicas y la cuestión de la diferenciación social de la socialización.

2. La infancia de aquí en la esfera pública

Se encuentran solo algunas investigaciones sobre la infancia en Francia relacionada con la esfera pública; simplemente porque los niños han sido ampliamente excluidos. Por una parte, nuestras sociedades occidentales confinan a los niños en la esfera privada y en lugares específicos como escuelas, guarderías y parques³⁸. Por otra, algunos trabajos referenciados corresponden a un enmarcamiento de los niños fuera de la esfera privada (guardería infantil, consejos municipales). Los estudios de las ciencias sociales nos muestran, de manera profunda, este hecho social masivo: la segregación institucionalizada de la infancia. Contrario a otras épocas y a otras sociedades, los niños son excluidos, de manera formal e informal, de los espacios públicos. Los únicos a los que derogan parcialmente son a los niños de doce a dieciocho años. La sociología poco ha abordado a estos jóvenes en la esfera privada, lo ha hecho ante todo en la esfera pública.

La primera investigación que se puede mencionar confirma nuestras constataciones: Liane Mozère (1982; 2000) subraya el encierro de los niños mayores en la familia y la guardería infantil; dos mundos centrados sobre ellos, los cuales abogan por la apertura al mundo adulto, tentador y múltiple. La sociabilidad adulta carece de niños, dado que «... si ellos no pueden creer en la existencia de un mundo detrás del espejo de Alicia, los niños no tendrán razón para intentar atravesarlo» (p. 249). Una investigación colectiva franco-sueca sobre los niños de dos años y medio, llevada a cabo simultáneamente en la familia y en las guarderías infantiles, apuntó a describir concretamente la vida de estos y sus relaciones con la esfera social. La observación se ocupó de las relaciones niños-adultos y niños-niños, y dio como resultado que en las guarderías infantiles, las relaciones entre el personal y los niños difieren entre Francia y Suecia. Los auxiliares suecos intervienen frecuentemente con los niños y estos se ayudan mutuamente, impidiendo al otro realizar una acción peligrosa e interviniendo en un conflicto. En Francia, cada personal interviene ante un niño y luego ante el otro sin querer estar presente para todos al mismo tiempo. La autora plantea la hipótesis de un vínculo entre la adquisición de las relaciones en las guarderías infantiles y la aprehensión de la vida colectiva en la sociedad que los rodea: una regulación fundamentada en el consenso y sobre la idea de igualdad de los derechos en Suecia, y una regulación más individualizada y afectiva en Francia. Principalmente, las relaciones entre niños se agencian según tres modalidades: el retiro que engloba las actividades autónomas al lado del grupo (juego,

³⁷ Citemos entre las investigaciones recientes más macrosociológicas las basadas en cuestionarios: Bauer D y Gilles M-O. 1994; Bertrand G y Corset P 1997; Henriot C; 1997 y Zarca B; 1997.

³⁸ Lo que no era el caso de Francia hasta comienzos del siglo XX donde los niños compartían espacios públicos con los adultos. Cf. Crubellier, 1979.

exploración, fantasía); la observación que designa la actitud de cercanía interesada de la actividad colectiva; y la cooperación que es el conjunto de acciones de atención, de acompañamiento, de ayuda y de consolación de otros. Para la autora, la frecuencia cotidiana de los pares constituye una «dimensión esencial de su vida, que es el origen de la mayoría de los efectos de la socialización» (p. 248).

Respecto a la infancia en el espacio público, otro objeto de estudio en la sociedad francesa son los consejos municipales. Si bien estos implican a solo el 3 % de las comunas francesas, sin embargo, constituyen un hecho social (Vulbeau y Rossini, 1993). Dos autores se han interesado particularmente en el tema: Michel Koebel y Alain Vulbeau (1993). Sin que sus publicaciones precisen los modos de recolección y tratamiento de los datos, estas permiten suponer que los métodos de observación o de entrevista fueron implementados. En *Le jeu démocratique dans les conseils municipaux d'enfants* (El juego democrático en los consejos municipales de niños) (Koebel, 2000) y en *À propos des conseils de jeunes* (A propósito de los consejos de jóvenes) (1995), Michel Koebel construye su objeto tomando en consideración el punto de vista de los niños y de los adultos escogidos para el estudio. El autor confronta los discursos y las acciones de unos y otros. Los adultos seleccionados sacan un beneficio político si los resultados concretos aparecen y también los niños integrantes del consejo alcanzan a lograr satisfacción en ciertos proyectos. En el escrito se dice: «si hay algo en los desafíos que los superan, los niños elegidos sacan su ventaja del juego, porque los adultos elegidos, les otorgan una parcela de poder mientras ellos mismos obtienen cierto beneficio» (p. 217). Así, Koebel reitera, respecto a este nuevo objeto, la constatación de las capacidades de los niños para actuar y reaccionar en un marco coercitivo.

Alain Vulbeau, en *L'enfance qui parle* (la infancia que habla) (1995) apunta a la responsabilización contemporánea de los niños; a la emergencia de una nueva norma de la «infancia que habla»; y al modelo de niño-actor que sucede o se agrega a las figuras de niño obrero, de niño de la calle (siglo XIX), de niño delincuente o de niño-alumno. El análisis parece fundamentarse sobre un trabajo documental y de observación del parlamento de los niños. Ilustración de este modelo de niño-actor es el parlamento de los niños que, en Francia, reúne una vez por año, desde 1994, 577 niños diputados seleccionados en el marco de un concurso sobre la democracia para discutir y proponer una ley, la cual, luego, será defendida por un diputado adulto, y discutida y votada en la Asamblea Nacional de Francia.

Un tema merece ser abordado aquí, el cual, igualmente, necesitaría un desarrollo más amplio. Se trata del niño frente al consumo. Dos apoyos nos ayudan a realizar este balance: el coloquio sobre el consumo infantil que tuvo lugar en el 2004 en Angoulême, y la obra sobre el mismo tema dirigida por Nicoletta Diasio y publicada en el mismo año. Estos dos acontecimientos no tienen una relación directa, pero son testimonio de una preocupación grande de los investigadores por este objeto de estudio.

La ambición de los organizadores del coloquio, y de los investigadores universitarios de Europa y de Norteamérica era la de permitir el encuentro entre profesionales de los productos de la infancia, y los investigadores de las ciencias sociales y humanas. No obstante, las comunicaciones del coloquio muestran un contraste entre un discurso extremadamente entusiasta de los profesionales sobre las competencias del niño consumidor que transmiten muy bien los publicistas, y el de los investigadores que divulgan los resultados que muestran a los niños y a los padres con dificultades para dominar los efectos nefastos del consumo. En

efecto, muchos participantes plantearon la cuestión de la educación para el consumo, y de los niños y antes de sus padres, luego de que las encuestas estadísticas mostraran, en los países industrializados, un consumo importante en cantidad de televisión (en Francia, los niños de 4-10 años pasan en promedio 134 minutos por día frente a la televisión según una encuesta del 2002) y, también, un consumo alimentario que provoca exceso de peso en los niños. Respecto a nosotros, investigadores que valoramos las competencias infantiles, estos resultados plantean interrogantes.

Si bien los efectos de los productos sobre los niños siguen siendo muy difíciles y amplios de medir en el tiempo, el coloquio en todo caso tuvo por efecto mostrar la importancia de la cultura material en la vida cotidiana de los mismos y el interés por desarrollar investigaciones sobre este tema. Los productos destinados a los niños muestran, efectivamente, una representación de la infancia y de su educación, y la manera como estos participan en su construcción.

La obra dirigida por Nicoletta Diasio reúne estudios que valoran el punto de vista de los niños. En la introducción apunta a la frivolidad de la sociología y de la antropología sobre estos dos objetos que se cruzan en el tema abordado: el consumo y la infancia (Desjeux, 2001, p. 8; Delalande, 2001, p. 17). Las contribuciones de los autores en esta obra apuntan a estudiar «cómo los pequeños se apropian de los objetos, de las prescripciones de sus usos y de las estrategias de comunicación» (Diasio, 2001, p. 16). Los autores muestran en particular como los adultos y los niños se miden «en un juego renovado de poder y de insumisión» (*ídem*, p.17). Además, los objetos permiten un recorte de la infancia, al igual que su delimitación, en función de la relación que mantienen con los objetos cuando «probar se convierte en un hurgón, el acceso al computador es posible, y la compra solitaria de la golosina autorizada» (*ídem*, p. 18), lo cual significa que una edad es superada. De esta manera, la mediatización de los objetos permite una periodización «interna» a la experiencia del niño y relativa al contexto, y no «externa» producida por los saberes universalistas (medicina, psicología) (*ídem*, p. 19).

El lugar de los niños y de los jóvenes en la calle ha sido objeto de algunas reflexiones. Un número antiguo de la revista *Autrement* buscó establecer cómo los niños de seis a catorce años perciben, ocupan y se apropian del espacio urbano; y cuáles respuestas le son dadas por los adultos en sus discursos, sus proyectos, y los lugares que a ellos destinan (Chombart de Lauwe, 1997). El editor de la revista anotó la constatación de una ausencia de encuestas rigurosas sobre el tema con excepción de los trabajos del laboratorio de investigación de Chombart de Lauwe. Basado principalmente en el trabajo de este equipo, el *dossier* de la revista propone un conjunto de artículos que exponen estudios precisos sobre las prácticas de los niños en diversos ambientes y sobre las respuestas de los adultos. El objeto «niño» es construido y aprehendido como individuo, como integrante de una clase social y como miembro de una categoría social de edad³⁹. Los investigadores, psicólogos, etnólogos, sociólogos, arquitectos, geógrafos y urbanistas tienen, todos ellos, una formación en psicología y han llevado a cabo indagaciones durante tres años en terreno mediante observación de la población en un espacio limitado y aprehendido como «universo de socialización», y donde la duración promedio de la presencia en terreno fue de diez a quince

³⁹ Este trabajo se inscribe en una reflexión más amplia de este equipo sobre la infancia y la definición de la infancia. Cf. Marie-José Chombart de Lauwe *et al.*, 1976.

días por mes. Los lugares escogidos fueron un barrio antiguo de París, los barrios de ciudades jóvenes y una localidad de Lozère⁴⁰. Sobre la base de una rejilla de observación, los investigadores estudiaron a los niños en tres etapas: la primera tuvo por objeto las prácticas espontáneas de los niños sin intervención del investigador, la segunda inició cuando los niños aceptaron convertirse en informadores y presentar su medio, además el investigador preguntó directamente a los niños, mediante entrevistas no directivas, sobre la realización del plano del barrio, dibujo o plano del lugar de vida soñado, análisis de textos libres (unos treinta por terreno). Los autores son recelosos frente a la palabra de los niños: « (El equipo) quiso escapar de la clásica manipulación de las llamadas intervenciones de los niños y de sus inevitables dibujos... Aquí, los usuarios están presentes, pero indirectamente, sus condicionamientos, profundos, su imaginario, su evolución, hacen cualquiera de sus intervenciones directas, sospechosas e insuficientes» (p. 4). El conjunto del estudio propone una visión amplia de la cuestión apoyada sobre observaciones finas y amplias de los espacios escogidos, los cuales permitieron confrontar hallazgos en diversos ambientes. De manera general, las prácticas de apropiación del espacio encuentran obstáculos y están en todos los lugares observados; situación de manera más o menos fuerte. Las prácticas infantiles en el espacio público varían según los universos de socialización estudiados, las concepciones de la infancia y la integración de los niños a la sociedad de los adultos en cada espacio. Por ejemplo, en un barrio antiguo del IV distrito de París, son pocos los lugares destinados a los niños y la calle se muestra peligrosa. La implantación de un terreno de juegos permitió la apropiación de un espacio por parte de los niños de seis a catorce años. Después de su cierre, los grupos de niños intentaron apropiarse de otros espacios prometidos, trasgrediendo las prohibiciones. En el barrio Grande Borne, en Grigny⁴¹, el niño debía ser el «rey de la ciudad», pero la apropiación se reveló de manera difícil: el espacio es rígido, circunscrito a los niños y alejado de los adultos. Sus reformas y transformación de espacios mediante la contribución de láminas y de cartones para construir cabañas, por ejemplo, son inmediatamente borradas. Los vigilantes los expulsan de los pasillos de los inmuebles y de los parqueadores de bicicletas. Así, dos décadas más tarde, este *dossier* sigue siendo muy interesante porque los hallazgos casi no difieren de los de hoy (estudios sobre la relación niño-ciudad y sobre segregación de los niños en la misma).

Si se considera la definición jurídica de la infancia, esta nos lleva a tomar en cuenta los trabajos relativos a los niños entre los doce y los dieciocho años. Sin que podamos dar cuenta exhaustiva de este aquí, todo un campo de la sociología se ha constituido sobre el objeto «jóvenes». Una primera reflexión sobre la realidad de esta categoría se puede plantear de la siguiente manera: para unos existe una cultura joven que trasciende las divisiones sociales, para otros, «la juventud no es sino una palabra» que refleja el hecho de las diferenciaciones sociales y culturales que la atraviesan⁴². Pero, si bien es inevitable que la sociología de la juventud sea implícitamente una sociología de la vida adulta, y que esta última sea un término obligado de comparación, parece, sin embargo, que es posible superar

⁴⁰ «Lozère es un departamento francés situado en el sur del país. Forma parte de la región de Occitania. Debe su nombre al monte Lozère, situado dentro de dicho departamento» (Ver <https://es.wikipedia.org/wiki/Loz%C3%A9re> Consulta 06-07-2022) (N. del T.).

⁴¹ «Grigny es una población y comuna francesa, [sic] ubicada en la región de Isla de Francia, departamento de Essonne, en el distrito de Évry» (Ver: [https://es.wikipedia.org/wiki/Grigny_\(Essonne\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Grigny_(Essonne)) Consulta 06-07-2022) (N. del T.)

⁴² El primer punto de vista fue el de Mauger (1986) o, más recientemente, el de Fize (1990). El segundo punto de vista fue defendido, especialmente, por Bourdieu (1980).

una doble perspectiva funcionalista o desarrollista, la cual fija a los jóvenes en una alteridad radical, identificando las características compartidas para afianzar mejor el estatus de sus diferencias (Cicchelli, Cicchelli-Pugeault, Ragi, 2004). Un trabajo de definición sociológica de esta noción fue realizado especialmente por Olivier Galland, quien se propuso construir el objeto «juventud» como edad social (Galland, 1997)⁴³. Respecto a los jóvenes, Alain Vulbeau y Jean-Jacques Barreyre (1994) reunieron un conjunto de comunicaciones de un seminario sobre este tema en *La jeunesse et la rue* (La juventud y la calle) donde solo fue posible dar cuenta globalmente de su contenido. Cada autor definió la noción de «joven» y de «calle», y abordó sus vínculos a partir de diversas disciplinas y variados niveles de análisis.

Varios autores han estudiado los jóvenes «galeotes», tal como se llaman ellos mismos en Francia, esto es, jóvenes que han crecido y viven en barrios de habitación colectiva, los cuales están situados en periferias pobres de las grandes ciudades (Dubet, 1958; Jazouli, 1990; Lagrée y Lew-Fai, 1985). Si bien duermen en el domicilio de sus padres y frecuentan la escuela, los muchachos principalmente ocupan el espacio público del barrio la mayor parte de su tiempo libre. Ellos tienen una edad comprendida entre los quince y los veinticinco años; una parte es jurídicamente menor.

David Lepoutre, en *Cœur de banlieu* (Corazón de suburbio) (1997), se interesó por los jóvenes de edad colegial de una periferia parisina y, más precisamente, por sus relaciones sociales, sus valores y sus representaciones. Con este propósito, procedió a realizar una investigación mediante observación participante. Cuando es nombrado profesor del Colegio de La Courneuve⁴⁴, se instaló en la ciudad de las Quatre Mille⁴⁵ durante veinte meses, y se inscribió en clubes de judo y de boxeo tailandés. Él observó, compartiendo la vida de los habitantes y, en particular, de los jóvenes, la calle, el colegio y los clubes deportivos; por lo que se constituyó en uno de sus «interlocutores privilegiados», a saber, lo que los etnólogos llaman «informante». El autor relata en el escrito las dificultades de estas relaciones y muestra también el interés de este método «... en la determinación y la comprensión de los universos simbólicos, e igualmente y, sobre todo, en la percepción de la inteligibilidad sociológica de las conductas» (p. 16).

En las ciencias sociales francófonas, la mayor parte de las investigaciones por fuera de la esfera privada se interesan por otras instituciones además de la familia, tales como la guardería infantil, los consejos municipales de niños, la escuela, los centros recreativos — para estos dos últimos objetos, ver las consideraciones arriba expuestas— y; estrictamente hablando, pocos trabajos implican a los niños de menos de doce años en la esfera pública. Estos objetos de investigación finalmente dan cuenta de la situación social de los menores en nuestra sociedad, la cual organiza su acantonamiento en espacios específicos de los niños

⁴³ Este autor estudió particularmente el paso de la edad joven a la edad adulta.

⁴⁴ La Courneuve es una comuna (municipio) de Francia, en la región de Isla de Francia, departamento de Sena-San Denis, en el distrito de Saint-Denis. La comuna forma, ella sola, el cantón de su nombre (N. del A.).

⁴⁵ «La *Cité des 4000*, originalmente llamada *Cité des Quatre Mille Logement*, es un distrito de la ciudad de La Courneuve en Seine-Saint-Denis, originalmente en el antiguo departamento de Seine [...] La construcción de la ciudad comenzó en Marzo de 1956, según los planos de los arquitectos Clément Tambuté y Henri Delacroix, y duró más de 10 años. La ciudad, [...] sirve de escenario para la película *Dos o tres cosas que sé de ella*, de Jean-Luc Godard, estrenada en 1967, en la que critica su concepción. La *Cité des 4000* es emblemática de los grandes complejos construidos en Francia en la década de 1960, y más particularmente de los construidos en la región de París. Terminada en 1964, fue construido por la ciudad de París» (Ver: https://es.frwiki.wiki/wiki/Cit%C3%A9_des_4000 Consulta 06-07-2022) (N. del T.).

hasta los once años —incluso más allá para las clases altas—, y la ocupación del espacio público por los jóvenes de más de doce años, en particular, por aquellos de sectores populares.

3. Las infancias de otra parte

Cuando se considera la investigación sobre la infancia en las ciencias sociales aparece otra categoría de objetos de estudio constitutiva de las infancias, de la diversidad de su existencia en otras sociedades fuera de la francesa. Este objeto no apareció con el cambio de paradigma sociológico de los años 80 y se inscribe en una tradición etnológica más antigua.

Los etnólogos fueron los primeros en producir un conocimiento sobre la infancia no occidental y ofrecieron testimonio de la diversidad de su representación y de su socialización de la infancia (Mead, 1960; 1973). En el año de 1930, se interesaron sobre todo en el niño como futuro adulto, con el ánimo de identificar las maneras de educarlo. Los norteamericanos pertenecientes a la corriente «cultura y personalidad» (M. Mead y también A. Kardiner) veían la educación como génesis del modelaje de un individuo por parte de su sociedad. Criticada luego por su visión determinista de la cultura, la corriente culturalista americana, permitió cuestionar el modelo de niño universal, tal como la psicología lo construyó en la época. Bien lejos de un objeto de ciencia invariable, los niños aparecen en su diversidad cultural. Las etapas de la infancia, las cuales se creían ritmadas únicamente por fenómenos psicológicos, se encuentran de manera diferenciada en cada sociedad.

En los años 90, los investigadores del África negra y del Magreb fueron consultados para presentar la infancia y su abordaje en sus respectivas sociedades. En la misma época, mayoritariamente los sociólogos, pero no exclusivamente occidentales, comenzaron a estudiar los niños trabajadores y los niños llamados «de la calle» a través del mundo. En este marco, iremos presentando sintéticamente estas investigaciones, dado que ellas nos interesan por un doble motivo: por su método implementado para ser transpuesto a los niños de nuestra sociedad, de otra parte y porque sus conocimientos producidos nos ayudan a definir sociológicamente la infancia como nuestro objeto de estudio.

En 1979, Jacqueline Rabain reveló en Francia el «niño wolof», y todo aquello que su estatus debe a su representación como reencarnación de un ancestro. Erny (1972), por su parte, ha igualmente contribuido a este trabajo de comprensión del niño africano⁴⁶. En todas estas investigaciones, el método implementado es el de la observación participante luego de largas jornadas (más de un año) en las sociedades concernidas. Se trata de observar los hechos, los gestos, escuchar las palabras, las conversaciones y de tomar notas —en directo o en diferido—. Un intérprete se revela a menudo mucho más que un traductor, y también más que un informador y un intermediario valioso para la integración en una localidad o en una red social. La experiencia del estudio en sí misma constituye una fuente de información para las interacciones y las formas de relaciones que se establecen por los códigos y las prohibiciones que se expresan. Un panorama sintético de los trabajos etnológicos sobre la infancia es propuesto por Lallemand en *Enfance d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui* (Infancia de otras partes, de ayer y de hoy) (1997).

⁴⁶ Él ha conceptualizado el enfoque etnológico de la educación en *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991.

Trabajando en Francia con los niños de padres emigrados de diversos países, Clotilde Herbaut y Jen-William Wallet (1996) reunieron diversas contribuciones sobre la concepción y el tratamiento del niño «sano», del niño «enfermo» y del niño «discapacitado» en otras culturas con el objetivo de ayudar a los profesionales que se encuentran en una situación similar. Escritos por los psicólogos, psiquiatras y etnólogos de los países implicados, sus textos no presentan explícitamente los métodos, pero, se comprende que el cuadro de la infancia propuesto resulta de un conocimiento del interior, de una observación participante cotidiana, así como de una práctica profesional con los niños. De esta manera, también se descubrieron otras infancias contemporáneas en diversas sociedades de África y del Magreb. No es posible relatar el conjunto de los aportes; por tal motivo, enfoquémonos solamente en los de Radia Toulbi (1996) y Tchirine Mekideche (1996). La primera psicóloga y psicoterapeuta argelina presenta los procesos psicosociológicos y culturales de la «educación de la niña en el ambiente magrebí», los cuales se organizan, en gran medida, alrededor de la conservación de la virginidad como capital simbólico familiar. La contextualización de las niñas se evidencia muy constrictiva y se le deja poco margen de libertad. En el medio urbano del Magreb, la aculturación complica la situación yuxtaponiendo las normas educativas «de tipo industrial» a las normas tradicionales sin sustituirlas: los jóvenes y sus familias se dividen sobre los modelos a seguir y muchas niñas, si bien rechazan este tabú, recurren a la reparación quirúrgica de su himen (Toulbi, 1996).

La psicóloga argelina Tchirine Mekideche (1996) se interesa por los niños en el espacio «zanka»; espacio inmediato del domicilio y en su libre disposición. En Argelia, el niño es un actor del espacio público: desde los cinco años hace algunas pequeñas compras en la tienda de comestibles, juega en este espacio y permanece en el mismo. Este hecho corresponde a una concepción del niño como un ser a autonomizar: muy temprano es incitado a alejarse de los adultos y a socializarse con sus pares. «Los padres atribuyen al grupo de pares un papel educativo evidente [...] la educación no es considerada como únicamente descendiente y responsabilidad privilegiada del adulto y de la institución escolar. La experiencia de los zankos es juzgada necesaria para el desarrollo del niño que debe adquirir en estos espacios saberes y saber-hacer indispensables para su vida social [...] El adulto considera que él no tiene que intervenir en lo que hace o vive el niño en este campo de experiencia social que él le ofrece». De esta manera, en las familias poco aculturizadas, el niño, incluso antes de que camine, es instalado sobre un pequeño tapete o en una caja de cartón, al lado de los otros niños vecinos del domicilio. Niños y niñas juegan sin juguetes manufacturados y se autoorganizan por edad y por sexo. Las actividades recuerdan nuestros patios de recreo escolar: observación de los otros y, en particular, de los más grandes; además, pequeñas manipulaciones, lanzamientos de piedras, rayuela, cuerda, elástica, juego al escondite, trompo, canicas, cartas, dominós —la autora indica que estas actividades son practicadas por las niñas y los niños, pero en grupo unisex más allá de los seis años—. Las niñas garantizan un papel de animación y de regulación de los conflictos, implementado y diseñando danzas, cantos, canciones infantiles, juegos de muñecas y parloteos.

Desde los años 90, la cuestión del trabajo infantil se constituyó en un problema social y, más lentamente, en uno sociológico. La principal publicación francófona proviene de un coloquio internacional *L'enfant Exploité -Mise au Travail et Prolétarianisation* (El niño Explotado-Puesto a Trabajar y Proletarización) que tuvo lugar en París en noviembre de 1994 (Schlemmer, 1996). Sin retomar el conjunto de las comunicaciones, la obra dirigida por Bernard Schlemmer (1996) intenta construir una problemática, la cual está direccionada a que

el trabajo de los niños se constituya en objeto de estudio e identifique las nociones de niño, de trabajo, y las relaciones sociales prevalentes en la implementación del trabajo de los niños. Las investigaciones se apoyan en las representaciones occidentales del niño como ser incapaz, ser a proteger y ser a educar: la realidad de los niños trabajadores es percibida como marginal e inaceptable en el sentido común y en el sentido científico. El hecho de que los niños implicados sean de países pobres refuerza este ocultamiento del fenómeno, el cual es leído como una situación deplorable ciertamente, pero transitoria hasta una mejor distribución de las recaídas económicas. Por tanto, el trabajo de los niños constituye un fenómeno social amplio, incluso si no se cuentan los niños implicados —la Oficina Internacional del Trabajo calcula en cien millones el número de niños menores de quince años que trabajan—. Mayoritariamente, dichos niños se sitúan en los países del Sur y el fenómeno es presentado mediante múltiples contribuciones que exponen la situación en diferentes regiones en la India, en África, en América Latina y en Asia. Los países del Norte, sin embargo, no están exentos: la obra plantea la situación de los niños en Gran Bretaña (la mayoría trabaja a tiempo parcial al lado de la escolaridad; a veces desde los siete años en condición de repartidores, servidores y, con mucha frecuencia, contraviniendo horarios y remuneraciones establecidas en la legislación) y la de los aprendices en Francia (con frecuencia víctimas de una verdadera explotación que hace caso omiso a las reglamentaciones en vigor). Estas presentaciones se fundamentan en un análisis documental de las estadísticas y trabajos disponibles y, muy a menudo, en la observación directa. El trabajo de los niños aparece en su diversidad y complejidad: la explotación que raya en la esclavitud, lo cual lleva a que hipotequen su futuro por las secuelas físicas y la ausencia de formación en el trabajo independiente que permita financiar la escolaridad y sus cuidados; todo un abanico de realidades existe. Los autores destacan que el análisis de aprehender al niño como actor: «lejos de comportarse como irresponsables, muchos son los niños que en el trabajo que se han convertido de hecho en el soporte financiero de su familia, quienes tienen una clara consciencia y que derivan de esta situación un legítimo orgullo; pero también lejos de ser inocentes, muchos son los niños cuyo significado moral les ha enseñado a limitarse a la defensa de sí mismo y de los suyos, y ¿quién se atrevería a culparlos?» (Schlemmer, 1996, p. 11). Los análisis convergen también hacia la constatación de un modo contemporáneo de explotación de los niños que resulta de la mundialización de un sistema económico concurrencial preocupado por el costo financiero de la producción de bienes y de servicios y no por el costo humano. En todo el mundo, los niños de otras partes pueden confrontarse con la guerra y, al margen del cuestionamiento, sobre su salud mental, pero son pocos los investigadores en ciencias sociales que se ocupan del asunto. Sylvie Mansour (2000) observa a los niños de la Intifada desde hace varios años y nos propone un retrato y un análisis de su situación en 1997. Su objeto de estudio está constituido por los vínculos entre los juegos infantiles y la socialización política; cuestión que es interesante en todas partes, pero que adquiere una actualidad particular en el contexto palestino. En este texto, Sylvie Mansour (2000) toma en cuenta a los niños como actores, y refiere sus acciones y el sentido que ellos le dan con sobriedad y moderación. Con base en observaciones, la autora muestra el peso de la historia y de la situación política y sociocultural en la socialización de los niños. Durante los años de la Intifada, el juego-imitación «los Israelitas y los Palestinos», donde los niños de cuatro a seis años de Gaza y de Cisjordania recrean escenas de las que ellos fueron testigos y de las que han escuchado el relato (arresto, manifestación, confrontaciones), se transforma cuando los niños hacen la V de la victoria o arrojan piedras al paso de los militares. Si bien ellos no miden inicialmente el alcance político de sus gestos, aprenden las reacciones de los adultos, de los militares y de los padres: los disparos de los militares y el orgullo o la angustia de los padres les revelan el sentido y el

riesgo de estas acciones y generan su politización. El juego-militante se transforma para algunos en acciones violentas colectivas. Los desajustes de la escuela y las familias han favorecido la formación de grupos de niños de siete a diecinueve años muy estructurados, los cuales mantienen acciones violentas de resistencia a la armada israelí. Desde el fin de la Intifada, en una situación confusa de ni guerra ni paz, los niños continúan siendo muy politizados y su acción expresa ante todo la rabia y el desespero.

En el conjunto de las sociedades, con excepción de algunas efímeras experimentaciones, la familia es la institución de la producción, del crecimiento y de la educación de los niños. Cuando el hogar no existe más o cuando este no constituye un lugar de recibo, la solidaridad familiar o del vecindario lo sustituye en las sociedades tradicionales, o en la solidaridad del Estado en las sociedades modernas. En las sociedades en transición, donde la solidaridad tradicional desaparece sin ser sustituida por una solidaridad estatal, los infantes se encuentran sin hogar. Generalmente, al lado de las intervenciones asociativas o religiosas, los niños se organizan con mucha frecuencia entre sí, en una lucha por la supervivencia. Esta organización es débil, los vínculos y las reglas se modifican regularmente. La obra colectiva *À la recherche des enfants des rues (En búsqueda de los niños de las calles)* (Tessier, 1998) lo relata, pues esta es el resultado de un programa de indagación sobre los niños y los jóvenes en dificultad en ambientes urbanos realizado desde 1993 por el *Centre International de l'Enfance et de la Famille* (Centro Internacional de la Infancia y de la Familia). En la primera parte, la obra *De la recherche à l'action* (De la investigación a la acción), Stéphane de Tessier, Ettiene Le Roy y Alain Vulbeau llevan a cabo una verdadera reflexión sobre el objeto «niños en la calle», el cual es difícil de construir. Ellos señalan los límites de las encuestas vinculadas a las solicitudes públicas de análisis y de soluciones frente a las situaciones de urgencia. Estas encuestas, a menudo cortas sobre las realidades infantiles más accesibles, excluyen a las pequeñas niñeras y a los niños aprendices; asocian la marginalidad de la infancia y el peligro; y llegan finalmente, según los autores, a los resultados esperados, retomando la experiencia de los profesionales en terreno y su buen sentido común. Pero, a las dificultades de estudiar la duración temporal, se agrega el obstáculo de las representaciones que tienen los investigadores sobre los «niños de la calle». La «trampa» del miserabilismo y el «riesgo de una estética de la miseria» están muy presentes. Todas estas condiciones de la investigación sobre los niños de la calle, la dificultad de establecer relaciones directas con los niños, la imposibilidad de indagar sobre la larga duración, las representaciones científicas y comunes del investigador sobre el tema y los métodos cuantitativos estandarizados, explican la producción de una imagen muy homogénea de las situaciones que realmente no lo son sin duda. Algunos trabajos escapan a estos defectos, especialmente los de Taracena y Lucchini.

Elvia Taracena y Luisa Tavera, en *La fonction du groupe chez les enfants de la rue à Mexico* (La función del grupo en los niños de la calle en México) (1998), reiteran algunas constataciones de una investigación pionera de Meunier sobre *Les gamins de Bogotá (Los gaminos de Bogotá)* (1977), la cual presenta la organización en grupo como una protección y un medio de sobrevivencia económica. Taracena y Tavera estudiaron durante tres años dos barrios de México mediante encuentros frecuentes (tres por semana) y períodos de seis meses a un año, durante los cuales realizaron, con los grupos de niños, actividades educativas, lúdicas y de expresión que permitieron observaciones y entrevistas. Las autoras también utilizaron un aparato fotográfico, el cual fue empleado por los niños mismos y les fue facilitado por las investigadoras sin instrucciones previas «para que fotografieran lo que

quisieran», a lo cual pidieron a los jóvenes fotografiar cada uno de sus grupos. Las investigadoras pretendían establecer los modos de vida y la organización de los niños y los jóvenes, al igual que el funcionamiento físico de los grupos. Los dos grupos estaban compuestos de veinte a cuarenta niños y jóvenes con edades comprendidas entre los siete a los veintitrés años, los cuales vivían, en los dos casos, cerca de un mercado donde les era posible comer, bañarse y trabajar para ganar un poco de dinero. Las relaciones sexuales eran precoces. El uso de inhalantes era generalizado. Un grupo era mixto y compuesto por varias niñas de catorce a dieciséis años y tenían un compañero fijo que hacía parte del grupo; el otro era masculino y el ingreso de las niñas en el grupo generaba peleas. En ausencia de un líder fijo y con abandonos temporales de sus integrantes, los dos grupos se organizaban ante todo en red antes que, en bandas, por tanto, contaban con relaciones fuertes de solidaridad y de amistad. Cada grupo tenía una estructuración particular que se testimonia en las fotos realizadas. En el grupo de Tacuba (México), los niños se fotografiaron ellos mismos y los jóvenes no tomaron foto del grupo, contrario al grupo de Indios Verde, cuyos jóvenes fotografiaron a sus amigos; así, solos o en equipo, los jóvenes aceptaron realizar la instrucción de fotografiar el grupo.

Estas constataciones se relacionan también con las de Lucchini en Brasil (1993; 1996). Este sociólogo estudió a los niños de las calles de Río de Janeiro, Montevideo y Ciudad de México mediante observación participante, «entrevistas libres», uso de fichas de campo, fichas personales, dibujos, fotografías e informes de los educadores. El marco teórico de análisis fue ante todo interaccionista simbólico, junto al estructuralismo genético de Bourdieu. En Montevideo, la población encuestada implicó cuarenta niños de doce a quince años; diecisiete de ellos fueron seguidos cotidianamente durante seis meses. Todos abandonaron sus familias y huyeron de las instituciones. El autor propuso una teoría descriptiva de estos niños que circulan entre diversos lugares por iniciativa propia (calle, familia, institución cerrada, escuela, taller, programa de asistencia), pues no se trata, según él, de niños en la calle estrictamente hablando. Ricardo Lucchini habla de «inestabilidad» que se acompaña de un «etiquetamiento institucional de su campo de acción». Comparados los niños observados en Río de Janeiro, estos difieren por la importancia de su territorio, por las formas de sociabilidad y por el uso de inhalantes en la existencia del grupo. Sobre este último punto, los niños de Montevideo no tienen un consumo colectivo ritualizado. Al final de su investigación, Lucchini deconstruyó la noción de «niños de la calle» que, según él, se constituye a partir de ciertos mitos y representaciones de la infancia occidental. Las perspectivas respecto a estos «niños de la calle», tanto la de la sociología funcionalista como la de la psicología, se enfocan en un niño determinado por la sociedad y por las etapas de su desarrollo al encontrarse en la calle, pues no es visto como actor de este proceso. Ahora bien, se debe explicar que todos los niños de familias pobres y desorganizadas no se convierten en niños de la calle, y que aquellos que lo son no tienen el mismo recorrido. Para el autor, esto supone que, al asumirlos como actores sociales, disponen de variados recursos y logran, más o menos, autonomía, creatividad en la calle, y capacidad para sobrevivir frente a las determinaciones sociales y psicológicas que viven.

Además del interés de sus metodologías, estas investigaciones sobre otros niños nos obligan a pensar la infancia de otra manera, y a construir nuestros objetos relativos a la infancia teniendo en cuenta los conocimientos producidos. Tenemos la tendencia a considerar la realidad infantil que conocemos como natural. Sin embargo, es claro que nuestra sociedad hace al niño alumno, jugador, espectador, televisual, incapaz de asumirse a sí mismo,

irresponsable y excluido simultáneamente de las actividades profesionales, domésticas, asociativas y políticas. La dependencia, la debilidad y la inmadurez de los niños son mantenidas, incluso reforzadas, por ciertas condiciones sociales de existencia; y, por el contrario, reducidas y recortadas en otras sociedades o en otras fracciones de una misma sociedad. Cuando se construye el objeto infancia, el investigador debe considerar que es una realidad en gran parte socialmente producida y que sus características esenciales son configuradas mediante el tratamiento social de los niños.

Luego de estas presentaciones de las investigaciones que ha tenido por objeto la escuela y el juego, y que son los más numerosos, quisimos mostrar trabajos sobre otros objetos relativos a la infancia como realidad social. Así, el lector tendrá una primera idea de la producción de las ciencias sociales sobre esta temática y, de esta manera, podrá sustentar su reflexión sobre la construcción de su objeto de investigación y sobre las elecciones de sus métodos de estudio inherentes a su propio enfoque.

Si bien este capítulo tuvo como propósito mostrar un cambio de perspectiva, pasando de un enfoque adulto céntrico a una mirada centrada en el niño, su fin no es valorizar a este último en detrimento del primero. Su propósito es defender que el punto de vista del niño faltaba en la lectura sociológica, porque se debe al aumento de los puntos de vista de los actores, de los adultos y de los niños, la aparición de la complejidad de lo social. El segundo capítulo también mostró como la construcción del objeto y la metodología desplegada evoluciona conjuntamente; en efecto, constató una ausencia, pues los investigadores inauguraron una nueva mirada sobre la infancia y generaron un cambio en las preguntas que se plantean, destacando al alumno como actor. En la misma dinámica, esta renovación del objeto implica implementar una metodología que privilegia la investigación con los niños. ¿Pero qué supone una metodología que desarrolla una socio-antropología de la infancia?, ¿cómo llevar a cabo de manera concreta un estudio con los niños? La segunda parte del libro aborda estas preguntas.

Con el objetivo de ayudar a la construcción de objetos relativos a la infancia, la primera parte de este libro se propuso, por una parte, salvaguardar al lector, gracias a los logros teóricos de las ciencias sociales contra ciertas representaciones de la infancia, y, por otra parte, guiarlos en su aplicación concreta mediante la presentación de enfoques de investigación. Finalmente, esperamos haber logrado, al menos parcialmente, estos objetivos; incluso, si solo el investigador o aprendiz de investigador puede juzgar la utilidad de estos dos capítulos para la elaboración de su problemática. Pero, como este hecho sería abandonarlo en plena mitad de la travesía, si no se aborda la investigación misma, la parte siguiente de este libro se encarga de realizarla.

BIBLIOGRAFÍA

ALAIN. (1932). *Propos sur l'éducation*. Presses Universitaires de France (PUF).

ARIES Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Plon, 1960.

AUGUSTINS, G. (1988). Le jeu de billes: lieu de la raison, lieu de la passion. *Ethnologie Française*, 18(1), 5-14.

AUGUSTINS, G. (2000). Le jeu de billes: un microcosme. Dans D. SAADI-MOKRANE. (coord.), *Sociétés et cultures enfantines* (pp. 101-104). Lille, Université Charies-de-Gaulle.

BARDIN, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France (PUF).

BARRÈRE, A. (2004). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Presses Universitaires de Rennes (PUR).

BATESON, G. & MEAD, M. (1985). *Balinese Character* (1.^a ed.). Academy of Sciences. (Trabajo original publicado en 1942).

BAUCOMONT, J. (1931). Notre enquête-concours sur le folklore enfantin. Dans *Manuel 58^{duc}ati de l'instruction primaire*, tome XCVIII (pp. 370-372).

BAUER, D. et GILLES, M. O. (1994). Les 9-14 ans: de l'encadrement vers l'autonomie. *Collection des Rapports*, (148), 1-72.

- BEAUD, S. et WEBER, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- BECKER, H. et al. (1961). *Boys in White*. University of Chicago Press.
- BECKER, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- BELMONT, N. (1974). *Arnold Van Gennep, le créateur de l'ethnographie française*. Payot.
- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Méridien Klincksieck.
- BERTRAND, G. et CORSER, P. (1997). *Pratiques audiovisuelles dans la famille*. Études de L'institut National de l'Audiovisuel.
- BLANCHET, À. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien*. Armand Colin.
- BLANCHET, À. et GOTMAN, À. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Nathan.
- BOLTANSKI, L. (1969). *Prime education et morale de classe*. Mouton.
- BOUMARD, P. (1979). *Les gros mots des enfants*. Stock.
- BOURDIEU, P. (1980). La Jeunesse n'est qu'un mot. Dans *Questions de sociologie* (pp. 143-154). Minuit.
- BOURDIEU, P. (1986). De quoi parle-t-on quand on parle du "problème de la jeunesse"? Dans *Les jeunes et les autres* (pp. 229-234). Centre interdisciplinaire de Vaucluse.
- BOUVERESSE, J. (1997). *Dire et ne rien dire*. Nîmes.
- BRAHA, V. & RUTTER, D. R. (1980). Friendship Choice in a Mixed-Race Primary School. *Educational Studies*, 6(3), 217-223.
- BRONFENBRENNER, U. (1958). Socialisation and Social Class Through Time and Space. In E. E. MACCOBY, et al. (eds.), *Readings in Social Psychology*, Holt, Rinehart & Winston.
- BROUGÈRE, G. (1993). *Jeu et éducation-Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le romantisme* [Thèse de doctorat d'État]. Paris V.
- BROUGÈRE, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- BROUGÈRE, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et Sociétés*, (10), 5-20.
- BROUGÈRE, G. (2003). *Jouets et compagnie*. Stock.

- BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Económica.
- BUISSON, F. (2000). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (extraits) Établissement du texte, présentation et notes par P. Hayat, Kimé (1.^a ed. 1880-1887).*
- CAILLET, V. (2001). *Le sentiment d'injustice à l'école* [Tesis de doctorado,]. Bordeaux 2.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E. et ROCHEX, J. Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues. Et ailleurs*. Armand Colin.
- CHARLOT, B. (dir.). (1994). La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale. Dans *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin.
- CHARLOT, B. et GLASMAN, D. (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Presses Universitaires de France (PUF).
- CHOMBART DE LAUWE, M. J.; BONNIN, P.; MAVEUR, M.; PERROT, M. et DE LA SOUBIÈRE, M. (1976). *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*. CNRS.
- CHOMBART DE LAUWE, M. J. (dir.). (1977). *Autrement*. Dans la ville, des enfants, (10).
- CICCHELLI, V.; PUGEAULT-CICCHELLI, C. et RAGI, T. (dir.). (2004). *Ce que nous savons des jeunes*. Presses Universitaires de France (PUF).
- CIPRIANI-CRAUSTE, M. (2000). Le jeu des pogs, un exemple de sociabilité enfantine. Dans D. SAADI-MOKRANE (coord.), *Sociétés et cultures enfantines* (pp. 83-92). Lille, Université Charles-de-Gaulle.
- CLAPARÈDE, E. (1947). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1.^a ed.). Delachaux et Niestlé. (Trabajo original publicado en 1909).
- COFFIELD, F. (éd.). (2000). *The necessity of informal learning*. The Policy Press.
- COHEN, S. (dir.). (1999). *L'art d'interviewer les dirigeants*. Presses Universitaires de France (PUF).
- CORCUFF, P. (1995). *Les nouvelles sociologies*. Nathan.
- CORSARO, W. A. & RIZZO, T. (1988). Discussion and Friendship: Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School. *American Sociological Review*, 53(6), 879-894.
- CORSARO, W. A. & EDER, D. (1990). Children Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, (16), 197-220.

- COUSINET, R. (1973). Jeu libre et travail collectif libre. *Education et Développement*, (87). (Trabajo original publicado en 1924).
- COUSINET, R. (1968). *L'éducation nouvelle*. Delachaux et Niestlé. (Trabajo original publicado en 1950).
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil.
- CRUBELLIER, M. (1979). *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1880-1850*. Armand Colin.
- CUCHE, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences Sociales*. La Découverte.
- DANIC, I. (1998). Aspects de la socialisation familiale et scolaire du jeune enfant en France. Révision d'une évidence. Dans M. HARDY, Y. BOUCHAND et G. FORTIER (dirs.), *L'école et les changements sociaux* (pp.). Éd. Logiques.
- DANIC, I. (2002). *Le jeune enfant entre la famille et l'école maternelle : grand écart équilibre ou pes croisés ? Approche sociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire du jeune enfant en France* [Tesis de doctorado, EHESS, 1999].
- DANI, I. (2005). La ville du point de vue des jeunes enfants. *Ville, école, intégration. Diversité*, (141), 33-38. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00291234/document>.
- DAVEY, À. G. & MULLIN, P. N. (1982). Inter-Ethnic Friendship in British Primary Schools. *Educational Research*, 24(2).
- DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes (PUR).
- DELALANDE, J. (2003b). *La récré expliquée aux parents*. Audibert.
- DELALANDE, J. (2003a). Culture enfantine et règles de vie. *Terrain*, (40), 99-114.
- DELALANDE, J. (2004). "Goûters" "pique-niques" et maisons pour peluches: les modes enfantines face à la consommation. Dans N. Diasio (dir.), *Au Palais de Dame Tartine. Regards européens sur la consommation enfantine* (pp. 43-65). L'Harmattan.
- DERQUET-BESSON, M. C. (1998). *Les murs de l'école éléments de réflexion sr espace scolaire*. Métailié.
- DESCOLA, P. (1993). *Les lances du Crépuscule. Relations Jivaros, Haute-Amazone*. Plon.
- DIASIO, N. (2000). Plaisirs du goût et regards détournés. Ethnographie des grignotages enfantins dans un quartier de Rome. *Revue des Sciences Sociales*, (27), 54-60.

- DIASIO, N. (dir.). (2004). *Au Palais de Dame Tartine. Regards européens sur la consommation enfantine*. L'Harmattan.
- DODIER, N. (1993). Agir dans plusieurs mondes. *Critique*, (529-530), 427-458.
- DOUGLAS, N. (1968). *London Street Games*. Singing Tree Press. (Trabajo original publicado en 1916).
- DUBET, F. (1985). *La galère. Jeunes en survie*. Fayard.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Seuil.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- DUBET, F. et GALLAND, O. (2004). Avant-propos de «les jeunes». *Comprendre*, (5), 1-5.
- DUBET, F. et MARTUCELLI, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* Seuil.
- DUNDES, Å. (1965). *The Study of Folklore*. Prentice-Hall.
- DURKHEIM, É. (1921). Introduction à la sociologie de la famille. *Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux*, (10), et «La famille conjugale », *Revue philosophique*, n° 90 — Textes reeditados en Textos 3, *Fonctions sociales et institutions*. Minuit, 1975.
- DURKHEIM, É. (1963). *L'éducation morale*. Presses Universitaires de France (PUF).
- DURKHEIM, É. (1966). *Éducation et sociologie*. Presses Universitaires de France (PUF) (Trabajo original publicado en 1922).
- L'École maternelle, journal de première éducation à l'usage des directrices et sous directrices des écoles maternelles et enfantines*. (1884). Ract et Falquet, 3^e année.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. (1999), *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- ELIAS, N. (1985). *La société de cour*. Flammarion. (Trabajo original publicado en 1969).
- ELIAS, N. (1991). *Qu'est ce que /a sociologie?* Pocket. (Trabajo original publicado en 1970).
- ERNY, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire, Essais sur l'éducation traditionnelle*. Payot.
- ERNY, P. (1991). *Ethnologie de l'éducation*. L'Harmattan.
- FESTINGER, L.; RIECKEN, H. & SCHACHTER S. (1956). *When Prophecy Fails*. Harper & Row. (Trabajo original publicado en 1993).

- Filmaffinity. (s.f.). Hélène et les garçons (Serie de TV). <https://www.filmaffinity.com/es/film849046.html>.
- FINE, G. À. (1999). Methodological Problems of Coilecting Folklore from Children. Dans B. SUTTON-SMITH, J. MECHUNG, T. W. JOHNSON & F. R. MCMAHON (dirs.), *Children's Folklore: A Source Book* (pp. 121-139). Garland Publishing.
- FIZE, M. (1990). *La démocratie familiale*. Presses de la Renaissance.
- FREUD, S. (1981). Au-delà du principe de plaisir (J. LAPLANCHE et J. B. PONTALIS, Trad.). Dans *Essais de psychanalyse*. (Trabajo original publicado en 1920).
- FRÖBEL, F. (1861). *L'éducation de l'homme*. Hachette.
- GAIGNEBET, C. (1980). *Le folklore obscène enfants*. Maisonneuve et Larose (17.^a edición 1974).
- GALLAND, O. (1997). *Sociologie de le jeunesse*. Armand Colin.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall.
- GARNIER, P. (1995). *Ce don't les enfants sont capables*. Métailié.
- GAVARINI, L. (2001). *Le passion de l'enfant. Filiation, procréation et éducation à l'aube du XX^e siècle*. Denoël.
- GAVARINI, L. (2003). «L'enfant est-il sujet? Évolution des représentations et des savoirs », en coll. *Mais où est donc passé l'enfant ?*, Paris, Erès, p. 51-63.
- GAYET D. (2005), Enfants et parents dans les aires de jeux. *Les sciences de L'éducation, Pour L'ère Nouvelle*, 38(2), 11-24.
- GEAY, B. (2000). Processus de socialisation, groupes de pairs et cultures enfantines. Dans D. SAADI-MOKRANE (coord.), *Sociétés et cultures enfantines* (pp. 59-64). Université Charles-de-Gaulle.
- GECAS, V. (1979). The Influence of Social Class on Socialization. *Contemporary Theories About the Family*, Burr W. R. et al. (eds). Free Press.
- GHIGLIONE, R. et al. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Armand Colin.
- GIRARD, J. (1911). *Jeux éducatifs recueillis sous la direction de* (2.^e éd.). Geldage.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (1989). *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*. Armand Colin.
- GOFFMAN, E. (1963). *Behavior in Public Places*. Free Press of Glencoe.

- GRANGE, J. (1979). Histoire du jouet et d'une industrie. Une tâche impossible. Dans R. JAULIN (dir.), *Jeux et jouets, essai d'ethnotechnologie* (pp. 224-276). Aubier Montaigne.
- GRAWITZ, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- GROOS, K. (1902). *Les jeux des animaux*. Alcan. (Trabajo original publicado en 1895).
- GUIDETTI, M.; LALLEMANC, S. et MORE, M. F. (1997). *Enfance d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Armand Colin/Masson.
- HALL, E. T. (1998). *Le Langage silencieux*. Seuil (Trabajo original publicado en 1959).
- HALLINAN, M. T. & SMITH, S. S. (1985). The Effects of Classroom Racial Composition on Students Interracial Friendliness. *Social Psychology Quarterly*, 48(1), 3-16.
- HALLINAN, M. H. & WILLIAMS, R. A. (1987). The Stability of Students' Interracial Friendships. *American Sociological Review*, 52, October.
- HALLINAN, M. T. & WILLIAMS, R. A. (1989). Interracial Friendship Choices in Secondary Schools. *American Sociological Review*, 54, 67-78.
- HENRIOT, C. (1997). *Les aménagements des rythmes scolaires*, Rapport du Credoc.
- HERBAUT, C. et WALLET, J. W. (dir.). (1996). *Des sociétés et des enfants. Le regard sur l'enfant dans diverses cultures*. L'Harmattan.
- HUGHES, L. A. (1999). Children's Games and Gaming. In B. SUTTON-SMITH, J. MECHLING, T. W. JOHNSON & F. R. MCMAHON (dirs.), *Children's Folklore: A Source Book* (pp. 93-119). Garland Publishing.
- HYMAN, H. (1959). *Political Socialization*. Free Press.
- PASQUIER, D.; PAILLET, P.; MONDZAIN, M. J.; METTON, C.; JOST, F.; DARMAME, M.; CHAMBAT-HOUILLO, M. F.; BATON-HERVE, E.; ALLARD, C.; ALBOUY, M. et SULTAN, J. (2003). L'enfant, le jeune et le monde audiovisuel. *Informations Sociales*, (111).
- VULBEAU, A.; MOHAMMED, M.; CICCHELLI, V.; et al. (2004). Les adolescents. *Informations Sociales*, (119), 6-137.
- ISERBY, M. (2002). La circulation des objets entre la maison et l'école. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, (30), 11-26. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2002_num_30_1_1418.
- JAMES, A. & PROUT, A. (eds.). (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falmer Press.
- JAVEAU, C. (1988). Postepílogo de Pascale Martin. Dans *Des familles et des enfants. Analyse bibliographique et approche méthodologique* (pp. 111-116). De Boeck Université.

- JAVEAU, C. (1998). Corps d'enfants et émotion collective: essai de sociologie à chaud sur les meurtres d'enfants en Belgique. *Éducation et Sociétés*, (2), 135-147.
- JAVEAU, C. (2000). Enfant, enfance(s), enfants: quel objet pour une science sociale du jeune âge? Dans D. SAADI-MOKRANE (coord.), *Sociétés et cultures enfantines* (pp. 25-29). Université Charles-de-Gaulle.
- JAZOULI, À. (1990). *Jeunes des banlieues, violence et intégration: le dilemme français*. ADRI.
- KAUFMANN, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- KELLERHALS, J. et MONTANDON, C. (1991). Les styles éducatifs. Dans DE SINGLY (dir.), *La famille. L'état des savoirs* (pp. 194-200). La découverte.
- KELLERHALS, J. et MONTANDON, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Delachaux et Niestlé.
- KISTNER, J.; METZLER, A.; GATLIN, D. & RIS, S. (1993). Classroom Racial Proportions and Children's Peer Relations: Race and Gender Effects. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 446-452.
- KNIEBIEHLER, Y. et FOUQUET, C. (1980). *Histoire des mères du moyen-âge à nos jours*. Éd. Montalba.
- KNIEBIEHLER, Y. (1987). *Les pères aussi ont une histoire*. Hachette.
- KNIEBIEHLER, Y. (2002). *Histoire des mères et de la maternité en Occident*. Presses Universitaires de France (PUF).
- KOEBEL, M. (1995). À propos des conseils de jeunes. *Informations Sociales*, (65), 88-95.
- KOEBEL, M. (2000). Le jeu démocratique dans les conseils municipaux d'enfants. Dans D. SAADI-MOKRAANE (coord.), *Sociétés et cultures enfantines* (pp. 213-218). Université Charles-de-Gaulle.
- LAGRÉE, J. C. et LEW-FAI, P. (1985). *La galère. Marginalisations juvéniles et collectivités locales*. Éd. CNRS.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles*. Gallimard/Seuil.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte.
- LALLEMAND, S. (1997). Enfance d'ailleurs, approche anthropologique. Dans M. GUIPEM, S. LALLEMAND et M. F. MOREL, *Enfance d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 7-57). Armand Colin/Masson.

- LANKSHEAR, C.; SNIDER, I., & GREEN, B. (2000). *Téachers and Technoliteracy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Allen and Unwin.
- LAPERRIÈRE, À. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et Comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. POUPART, *et al.*, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-333). Éd. Gaëtan Morin.
- LEPOUTRE, D. (1997). *Cœur de banlieue*. O. Jacob.
- LEQUIEN, P. (2005). *Le nouveau-né*. A. Colin.
- LEVI-STRAUSS, C. (1967). *Les structures élémentaires de la parenté*. Mouton.
- LE WITA, B. (1988). *Ni vue, ni connue, approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Éd. MSH.
- LUCCHINI, R. (1993). *Enfants de la rue. Identité, sociabilité, drogue*. Droz.
- LUCCHINI, R. (1996). *Sociologie de le survie: l'enfant dans la rue*. Presses Universitaires de France (PUF).
- LUC, J. N. (1982). *La petite enfance à l'école. XIX^e-XX^e siècles, Textes officiels*. Economica/INRP.
- Lycée français Louis Pasteur. (s.f.). Sistema educativo francés. <https://www.lfbogota.com/es/establecimiento/presentacion/sistema-educativo-frances/#1617897984011-04018b9d-e447>.
- MALINOWSKI, B. (1989). *Les Argonautes du Pacifique Occidental*, trad. fr. Paris, Gallimard (priemera edición en lengua inglesa 1922).
- MANSOUR, S. (2000). Jeu et socialisation politique chez les enfants de l'intifada. Dans D. SAADI MOKKRANE (coord.), *Sociétés et cultures enfantines*. Université Charles de-Gaulle.
- MARTIN, P. (1988). *Des familles et des enfants. Analyse bibliographique et approche méthodologique*. De Boeck Université.
- MAUGER, G. (1986). La catégorie jeunesse. Essai d'inventaire, de classement et de critique de quelques usages courants ou savants. Dans *Actes du colloque. «Les jeunes et les autres»* tome 1. Éd. CRIV.
- MAUGER, G. (1992). Le stade de la jeunesse: invariants et variations. *Les Sciences de L'éducation, Pour L'ère Nouvelle*, (3-4), 9-18.

- MAUSS, M. (1991). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. Dans *Sociologie et Anthropologie* (pp. 143-279). Presses Universitaires de France (PUF). (Trabajo original publicado en 1924).
- MAUSS, M. (1991). Les techniques du corps. Dans *Sociologie et anthropologie* (pp. 365-386). Presses Universitaires de France (PUF). (Trabajo original publicado en 1950). Extrait du *Journal de Psychologie*, XXXII, n° 3-4, 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934.
- MAUSS, M. (1996). Trois observations sur la sociologie-del'enfance. *Gradhiva*, (20), 109-115.
- MAYALL, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Open University Press.
- MEAD, M. (1960). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Plon. (Dos textos traducidos inicialmente y editados en inglés en 1928 y 1935).
- MEAD, M. (1973). *Une éducation en Nouvelle-Guinée* Payot. (Trabajo original publicado en 1930).
- MEKIDECHE, T. (1996). La "zanka": espace d'autonomisation et de socialisation de l'enfant dans la ville au Maghreb. Dans C. HERBAUT et J. W. WALLET (dir.), *Des sociétés et des enfants. Le regard sur l'enfant dans diverses cultures* (pp. 49-60). L'Harmattan.
- MENSION-RIGAU, E. (1990). *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XX^e siècle*. Rivage.
- MEUNIER, J. (1977). *Les gamins de Bogota*. Éd. Lattès.
- MOLLO, S. (1974). Représentations et images respectives que se font les enfants de deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres. Dans M. DEBESSE et G. MIALARET. *Traité des sciences pédagogiques*, vol 6, *Aspects sociaux de l'éducation*. Presses Universitaires de France (PUF).
- MOLLO, S. (1975). *Les muets parlent aux sourds*. Casterman.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1994). De l'école aux vacances. Prolégomènes à une analyse sociologique des vacances des enfants. *Revue Française de Pédagogie*, (106), 79-90.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducatons et Sociétés*, (2), 73-89.
- MOLLO-BOUVIER, S. (2000). Les dimensions sociologiques des modes de vie des enfants. Dans D. SAADI-MOKRANE (coord.), *Sociétés et cultures enfantines* (pp. 39-44). Université Charles-de-Gaulle.
- MONTANDON, C. et OSIEK, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. L'Harmattan,

- MONTANDON, C. (1998). La sociologie de l'enfance. L'essor des travaux en langue anglaise. *Éducation et Sociétés*, (2), 91-118.
- MOZÈRE L. (dir.). (1982). *Enfants de banlieue: portraits. Mode de vie de la petite enfance*. Rapport du Ministère de la Santé.
- OPIE, I. P. (1959). *The Lore and Language of Schoolchildren*. Univ. Press, Oxford.
- OPIE, I. P. (1969). *Children's Games in Street and Playground. Chasing. Catching. Seeking. Hunting. Racing. Duelling. Exerting. Daering. Guessing. Acting. Pretending*. The Clarendon Press.
- OTTAVI, D. (2005). Le jeu. Dans A. VERGNIoux (coord.), *Penser l'éducation, notions clés en philosophie de l'éducation* (pp. 103-110). ESF.
- PARSONS, T. (1959). The School Class as a Social System. Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- PARSONS, T. (1955). The Kinship System of the Contemporary United States (F. E. BOURRICAUD, Trad.). In *Éléments pour une sociologie de l'action* (pp. 129-150). Plon.
- PASQUIER, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. MSH.
- PASQUIER, D. (2002). Les savoirs minuscules: le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Éducation et Sociétés*, (10), 35-44.
- PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Autrement.
- PAYET, J. P. et VAN ZANTEN, À. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et les minorités ethniques: une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue Française de Pédagogie*, (117), 87-149.
- PERCHERON, À. (1974). *L'univers politique des enfants*. Armand Colin.
- PERETZ, H., (1998). *Les méthodes en sociologie. l'observation*. La Découverte.
- PERRENOUD, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (3.^e éd.). ESF.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France (PUF).
- PIAGET, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1955). *La représentation du monde chez l'enfant*. Presses Universitaires de France (PUF). (Trabajo original publicado en 1926).

- PIAGET, J. et INHELDER, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. PUE.
- PINÇON, M. et PINÇON-CHARLOT, M. (1997). *Voyage en grande bourgeoisie*. Presses Universitaires de France (PUF)
- POLLARD, A. (1984). *Life in School. The Sociology of Pupil Culture* (M. HAMMERSLEY & P. WOODS eds.). Open University Press
- POLLARD, A. (1987). Studying Children's Perspectives. A collaborative Approach. In G. WALLFORD, *Doing Sociology of Education* (pp. 95-118). The Falmer Press.
- POWER, T. G. (2000). *Play and Exploration in Children and Animals*. Lawrence Erlbaum.
- Prost, A. (1982), *L'école et la famille dans une société en mutation*, Nouvelle librairie de France.
- PROST, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tomo IV. Nouvelle Librairie de France.
- QUEIROZ, J. M. (2005). *L'école et ses sociologies*. Nathan.
- QVORTRUP, J.; BARDY, M.; SGRITTA, G. & WINTERSBERGER, H. (eds.). (1994). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Avebury.
- RABAIN, J. (1979). *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge*. Payot.
- RAYOU, P. (1992). *Seconde, modes d'emploi*. Hachette.
- RAYOU, P. (1999). *La Grande École*. Presses Universitaires de France (PUF).
- RAYOU, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. Dans J. L. DEROUET (dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 245-274). INRP-De Boeck.
- RENAUT, À. (2004). L'enfant à l'épreuve de ses droits. Dans F. DE SINGLY (dir.), *Enfants-adultes, vers une égalité de statuts*. Universalis.
- ROUCOUS, N. (1997). *La ludothèque et le jeu. Les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs* [Tesis de doctorado, Université Paris V].
- ROUCOUS, N. (2006). Ludothèque, un territoire de l'enfance. *Les Sciences de L'éducation, Pour L'ère Nouvelle*, (2), .
- ROUCOUS, N. (2006). Loisirs de l'enfant et représentation sociale de l'enfant acteur. Dans R. SIROTA. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. PUR.
- ROUCOUS, N. et BRUGÈRE, G. (1998). Loisirs et éducation. L'apport d'une nouvelle institution: la ludothèque. *Revue Française de Pédagogie*, (124), 91-98.

- RYDER, N. (1965), The cohort in the study of social change. *American Sociological Review*, 60, 843-861.
- SAADI-MOKRANE, D. (coord.). (2000). *Sociétés et cultures enfantines*. Université Charles-de-Gaulle.
- SAINT-MARTIN, de M. (1993). *L'espace de la noblesse*. Métailié.
- SCHLEMMER, B. (dir.) (1996). *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*. Karthala/Orstom.
- SCHWARTZ, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Sciences Humaines*. (Décembre 2003, janvier-février 2004). Le monde de l'image. (43).
- Sciences Humaines*. (Octobre 2005). L'enfant et ses intelligences, (164).
- SHARAN, S. (1990). Cooperative Learning and Helping Behaviour in the Multi-Ethnic Classroom. In H. C. FOOT, M. J. MORGAN & R. H. SHUTE. (eds.), *Children Helping Children*. J. Wiley and Sons Ltd.
- DE SINGLY, F. (dir.). (2004). *Enfants-adultes, vers une égalité de statuts*. Universalis.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Presses Universitaires de France (PUF).
- SIROTA, R. (1995). Nouvelles sociabilités enfantines. *Informations Sociales*, (65), 104-110.
- SIROTA, R. (1998). Les copains d'abord. Les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir. *Ethnologie Française*, 28(4), 457-471.
- SIROTA, R. (dir.). (1998). Sociologie de l'enfance 1. *Éducation et Sociétés (INRP, Paris)*, (2).
- SIROTA, R. (dir.). (1999). Sociologie de l'enfance 2. *Éducation et Sociétés (INRP, Paris)*, (3).
- SIROTA, R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. PUR.
- STANCULESCU, E. (2006). Globalisations idéologiques et pouvoir vulnérable: les "enfants de la rue". *Les Sciences de L'éducation, Pour l'Ère Nouvelle*, 39(2), 69-88.
- STRAUSS, A. (1992). La méthode comparative continue en analyse qualitative. Dans I. BASZANGER, *La trame de la négociation* (pp. 83-300). Logiques Sociales.
- SUTTON-SMITH, B. (1981). *A history of Children's Play-the New Zealand Playground 1850-1955*. The University of Pennsylvania Press.

- SUTTON-SMITH, B. (1999). What is Children Folklore? In B. SUTTON-SMITH, J. MECHUNG, T. W. JOHNSON & F. R. MCMANON. (dir.), *Children's Folklore: A Source Book* (pp. 3-9). Garand Publishing.
- SUTTON-SMITH, B.; MECHLING, J.; JOHNSON, T. W. & MCMANON F. R. (dir.). (1999). *Children's Folklore: A Source Book*. Garand Publishing.
- TARACENA, E. et TAVERA, L. M. (1998). La fonction du groupe chez les enfants de la rue à Mexico. Dans S. TESSIN. (dir.), *À recherche des enfants des rues* (pp. 70-87). Karthala.
- Terrain. (2003). Enfant et apprentissage. *Terrain*, (40).
- TESSIER, S. (dir.). (1998). *À la recherche des enfants des rues*. Éd. Karthala.
- THÉRY, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*. Éditions O. Jacob/La Documentation Française.
- TOUALBI, R. (1996). L'éducation de la fille en milieu maghrébin, mythes et réalités. Dans C. HERBAUT et J. W. WAUER. (dir.), *Des sociétés et des enfants. Le regard sur l'enfant dans diverses cultures* (pp. 37-48). L'Harmattan.
- TYLOR, E. B. (1871). *Primitive culture. Researches into the development of mythology philosophy religion, art and custom* (vol. 2). H. Murray.
- ULMANN, J. (1987). *La nature et l'éducation. L'idée de nature dans l'éducation physique et l'éducation morale*. Klincksieck.
- VAN GENNEP, À. (1998). Du berceau à la tombe. Cycles de carnaval. Carême et de pâques. *Manuel de folklore français contemporain* (tome 1). Éd. R. Laffont (17 éd. 1943).
- VAN GENNEP, À. (1969). *Les rites de passage*. Mouton (Trabajo original publicado en 1909).
- VAN ZANTEN, À. (2000). *L'école. L'état des savoirs*. La Découverte.
- VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. et MARTINEZ, I. (1996). *La socialisation à l'école approche ethnographique*. Presses Universitaires de France (PUF).
- VULBEAU, A. et ROSSINI, N. (1993). *Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes. À la recherche d'un dispositif de participation*. ANACEF-IDEF-FAS.
- VULBEAU, A. et BARREYRE, J. Y. (1994). *La jeunesse et la rue*. Desclée de Brouwer.
- VULBEAU, A. (1995). L'enfance qui parle. *Informations Sociales*, (65), 4-12.
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales. (Trabajo original publicado en 1934).

- WEBER, M. (1959). *Essai sur la théorie de la science*. Plon. (Trabajo original publicado en 1918).
- WILLETT, R. et SEFTON-GREEN, J. (2002). Vivre et apprendre dans un salon de discussion. *Éducation et Sociétés*, 2(10), 57-77.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labor How Working-Oess Kids Get Working-Oess Jobs*. Saxon House.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Gallimard.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.
- ZAFRAN, J. (1998). Les stratégies de triche et de camouflage des élèves. Observations et analyses du rapport entre l'autorité de l'adulte et le pouvoir des enfants. *Carrefours de L'éducation*, (6), 64-85.
- ZAIDMAN, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan.
- ZARCA, B. (1997). *Le sens social des enfants*. Centre de Sociologie Urbaine.
- ZARCA, B. (2000). Normes et valeurs enfantines à l'école élémentaire. Une approche sociologique. Dans D. SAADI-MOKRANE. (coord.), *Sociétés et cultures enfantines* (pp. 53-58). Université Charles-de-Gaulle.
- ZIEGLER, S. (1981). The Effectiveness of Cooperative Learning Teams for Increasing Crossethnic Friendship: Additional Evidence. *Human Organization*, 40(3).
- ZONABEND, F. (1985). Du texte au prétexte. La monographie dans le domaine européen. *Études Rurales*, (97-98), 33-38.

ÍNDICE TEMATICO

A

Actor

Análisis: cualitativo-cuantitativo

Antropología

Aprendizaje

Autonomía

Autoridad

D

Dependencia

Determinismo

Diferenciación

Datos: recolección de: tratamiento de los
datos estadísticos

Distracción

C

Clase (grupo)

Campo

Competencia

Comprensión

Confianza

Conflicto

Conocimiento

Conciencia

Consumo

Construcción: -de la encuesta

Control

Cooperación

Cotidiano

Cualitativa

Cuestionario

Cuerpos

Cultura

E

Edad

Educación

Encuesta

Entrevista

Ética

Estudio	Observación
Escolarización	Oral/escrito
Estatus	Organización
Estadísticas	Origen social
Etnocentrismo	G
Etnología	Generación
Experiencias	Género
Explicación	Guía de entrevista
F	Grupos
Familia	I
Filosofía	Identidad
H	Igualdad
Hipótesis	Informante
J	Interacción
Jóvenes	Interpretación
Juventud	Intercambio
Jerarquía social	L
M	Lenguaje
Medios de comunicación	N
Método	Naturaleza
Medio: -social favorecidos/desfavorecidos	Negociación
Moral	Normas
Muestra	P
O	Palabra
Objetividad	Patio de recreo
Objeto: -construcción del	Pedagogía

Política	Tipología
Poder	O Obligación
R Relación niños/adultos: -de dominación - de sexos	S Saber
Recolección de datos	Sexo
Regla: -metodológica	Socialización: -institución -de -actor de su -escuela y -familiar - escolar -de género - horizontal de pares -vertical -de clase -y espacio -política
Regulación	Sociedad: -infantil -de adultos -de consumo -la clase como -tradicional - nuestra
Religión	Sociología
Representación: -visual	Subjetividad
Reproducción	Sujeto
Red	Simbólico
Rol: -de adulto -de investigador -de los niños y de los jóvenes -de las instituciones:	V Valor
T Tiempos	Variable
Teoría	Violencia
Tradición	
Tratamiento de datos	
Tipo	

ÍNDICE DE AUTORES

A

AUGUSTINS, G.

B

BARRERE, A.

BAUCOMONT, J.

BAUTIER, R.

BEAUD, S.

BECKER, H.

BELMONT, N.

BLANCHET, A.

BOUMARD, P.

BOURDIEU, P.

BROUGERE, G.

BUISSON, F.

C

CAILLET, V.

CHARLOT, B.

CHOMBART DE LAUWE, M. J.

CIPRIANI-CRAUSTE, M.

COHEN, S.

CORCUFF, P.

COUSINET, R.

CROZIER, M.

CRUBELLIER, M.

CUCHE, D.

D

DANIC, I.

DAVEY, A. G.

DELALANDE, J.

DEROUET-BESSON. M-C.

DIASIO, N.

DODIER, N.

DOUGLAS. N.

DUBET, F.

DURKHEIM, E.

E

ELIAS, N.

ERNY, P.

F

FINE, G. A.

FIZE, M.

FOUQUET, C.

G

GALLAND, O.

GERFINKEL, H.

GARNIER, P.

GAVARINI, L.

GAYET, D.

GEAY, B.

GHIGLHIONE, R.

GIUST-DESPRAIRIES. F.

GLASMAN, D.

GOFFMAN, E.

H

HALL, E. T.

HALLINAM, M. T.

HENRIOT, J.

HYMAN, H.

I

ISERBY, M.

J

JAVEAU, C.

JAZOULI, A.

K

KAUFMANN, J. C.

KELLERHALS, J.

KOEBEL, M.

L

LAGREE, J. C.

LAHIRE, B.

LALLEMANDS, S.

LEPOUTRE, D.

LUC, J. N.

M

MALINOWSKI, B.

MANSOUR, S.

MARTINEZ, I.

MARTUCELLI, D.

MAUGER, G.

MAUSS, M.

MEAD, M.

MENSION-RIGAU, E.

MOLLO (MOLLO-BOUVIER), S.

MONTANDON, C.

MOZERE, L.

O

OPIE, I. & P.

OTTAVI, D.

P

PARSONS, T.

PASQUIERS, D.

PAYET, J. P.

PERCHERON, A.

PERRENOUD, P.

PAIGET, J.

POINÇON, M.

PROST, A.

R

RAYOU, P.

RENAUT, A.

ROCHEX, J. Y.

ROUCONS, N.

RYDER, N.

S

SCHLEMMER, B.

SIROTA, R.

STRAUSS, A.

SUTTON-SMITH, B.

T

THERY, Y.

TYLOR, B.

V

VAN GENNEP, A.

VAN ZANTEN, A.

VASQUEZ-BROFMAN, A.

VYGOTSKI, L. S.

W

WEBER, M.

WILLIS, M.

WINNICOTT, D.

WOODS, P.

Z

ZAFRAN, J.

ZAIDMAN, C.

ZARCA, B.

ZONABEND, F.

