

DIALOGAR CON LOS NIÑOS: ¿QUÉ APRENDEMOS CON ELLOS?

DIALOGAR COM CRIANÇAS: O QUE APRENDEMOS COM ELAS?

DIALOGUING WITH CHILDREN: WHAT DO WE LEARN WITH THEM?



Ecleide Cunico FURLANETTO¹
e-mail: ecleide@terra.com.br



Maria PASSEGGI²
e-mail: mariapasseggi@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

FURLANETTO, E. C.; PASSEGGI, M. Dialogar con los niños: ¿Qué aprendemos de ellos?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023167, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18858>



- | Enviado en: 20/07/2023
- | Revisiones requeridas el: 11/08/2023
- | Aprobado el: 06/11/2023
- | Publicado el: 28/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad de la Ciudad de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP – Brasil. Profesora Titular del Programa de Posgrado en Educación y de la Maestría Profesional en Formación de Gestores Educativos. Doctora en Educación (PUC-SP).

² Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), Natal – RN – Brasil; Universidad de la Ciudad de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP – Brasil. Profesora titular del Programa de Posgrado en Educación. Es doctora en Lingüística y tiene un máster en Lenguas Modernas por la Université Paul Valéry (Montpellier-Francia). Beca de Productividad en Investigación del CNPq - Nivel 1D

RESUMEN: Este artículo analiza las formas de entablar un diálogo con los niños en el contexto de la investigación cualitativa en educación. El estudio se basa en los relatos de los niños sobre sus experiencias en instituciones para la infancia. En primer lugar, se presenta el marco teórico, seguido de un enfoque sobre los escenarios de la investigación, los desafíos de los métodos y protocolos utilizados a lo largo de once años de investigación con niños. El objetivo es problematizar el desarrollo de estos diálogos desde la perspectiva del investigador y el aprendizaje que tiene lugar mutuamente entre investigadores y niños. La conclusión es que estos diálogos son importantes como base necesaria para la formación del investigador, del niño, de sus profesores y para la implementación de políticas públicas para el bienestar de los niños en las instituciones responsables de ellos.

PALABRAS CLAVE: Reflexividad narrativa. Agentividad. Narrativas infantiles. Aprendizaje biográfico.

RESUMO: O artigo coloca em debate modos de dialogar com crianças no âmbito da pesquisa qualitativa em educação. O estudo pauta-se em narrativas de crianças sobre as experiências por elas vividas em instituições voltadas para a infância. Apresenta-se, inicialmente, o quadro teórico para em seguida focalizar os cenários da pesquisa, os desafios de métodos e protocolos utilizados ao longo de onze anos de pesquisas realizadas com crianças. O interesse é problematizar o desdobramento desses diálogos sob o prisma do olhar de quem pesquisa e das aprendizagens que se fazem mutuamente entre pesquisadores e crianças. Conclui-se pela importância desses diálogos como base necessária à formação do pesquisador, da criança, de seus professores e de implementação de políticas públicas para o bem-estar da criança nas instituições por elas responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexividade narrativa. Agentividade. Narrativas de crianças. Aprendizagens biográficas.

ABSTRACT: The article discusses ways of dialoguing with children in the context of qualitative research in education. The study is based on children's narratives about their experiences in institutions for children. The theoretical framework is presented first, followed by a focus on the research scenarios, the challenges of the methods and protocols used over eleven years of research with children. The aim is to problematize the unfolding of these dialogues from the perspective of the researcher and the learning that takes place mutually between researchers and children. The conclusion is that these dialogues are important as a necessary basis for the formation of the researcher, the child, their teachers and the implementation of public policies for the well-being of children in the institutions responsible for them.

KEYWORDS: Narrative reflexivity. Agentivity. Children's narratives. Biographical learning.

A modo de introducción: ¿reflexividad y ensoñación, a favor o en contra de la palabra del niño?

La sutileza de una novedad reaviva los orígenes, renueva y redobla la alegría del asombro

(Gaston Bachelard, 2006, p. 3, nuestra traducción)

La reflexividad narrativa, como disposición eminentemente humana, es una de estas nociones clave para abordar las formas en que lo humano se despliega como objeto de reflexión y ser reflexivo, haciéndose más consciente de sí mismo y del mundo, al aprehender, examinar, juzgar las experiencias vividas o imaginadas. Esta noción pone en juego inextricablemente el lenguaje, el pensamiento y la praxis social. Sin embargo, cuando se trata de niños, está poco estudiado. La paradoja es que descuidarla en la infancia es también dejar de lado aspectos importantes para comprender cómo el niño constituye la conciencia de sí mismo y del mundo como sujeto de derechos. La consecuencia de la ausencia de investigaciones enfocadas en esta problemática reduce la evidencia científica capaz de validar la producción de conocimiento, surgida del habla infantil. Esto no es descuidado por Jean Piaget (1936/1975) cuando creó el método clínico para establecer una conversación con los niños, respetando sus formas de ser y pensar, con el fin de concebir al sujeto epistémico en su proceso de desarrollo cognitivo.

Estas representaciones de la infancia estarían más en contra que a favor de la legitimidad de la palabra del niño como fuente de investigación. Por esta razón, los resultados de las encuestas realizadas a los niños acerca de sus propias experiencias tienden a ser más ilustrativos que decisivos a la hora de servir de anclaje para cuestiones cruciales y organizativas en la educación.

Sin embargo, una segunda razón puede ser aún más llamativa: las dificultades de la ética y de los métodos de investigación, que permiten dialogar con los niños, respetando precisamente su capacidad de imaginación y creatividad como fuente de vida y una forma única de situarse en el mundo preexistente de los adultos. Esta fue la principal razón que nos impidió durante algún tiempo adentrarnos en el mundo de la infancia, después de largos años de investigación con las narrativas de los maestros.

Ahora bien, la gran observación para la mayoría de los adultos, y que nos interesa señalar aquí, es que la imaginación y la creación de mundos fantásticos, presentes en la infancia, tienden a invalidar la palabra del niño. Por otro lado, en la perspectiva de Bachelard (2006), la capacidad de habitar el territorio de las ensoñaciones permite la libertad de existir sin límites,

de soñar y construir mundos fantásticos, introduciendo lo nuevo y, como se afirma en el epígrafe anterior, una novedad revive, renueva y despierta la alegría de preguntarse. Sin embargo, pocos se preguntan por qué esta capacidad, tan presente en la infancia, se desvanece en la mayoría de los adultos.

Los resultados de nuestra investigación (PASSEGGI *et al.*, 2014) demuestran que este marchitamiento comienza a medida que los niños incorporan gradualmente las funciones de la escuela a sus vidas. Si se trata de niños de 4 a 5 años, al inicio de la escolarización, "*La escuela es un lugar para jugar*", a partir de los 6 años, cuando se dan cuenta del proceso de transición, admiten que "*la escuela es para todo*". A los 8 años, ven desaparecer el juego, cuando se dan cuenta de que han pasado a la Enseñanza Fundamental: "*La escuela es para estudiar y jugar un poco*", para que, al final del curso, a partir de los 9 años, se sientan amenazados: "*La escuela es para aprender, si no...*". Así, tomar en serio, en la investigación científica, la reflexividad narrativa de los niños, cuando cuentan su vida en la escuela, en la familia, o en otras instituciones donde viven su infancia, es aventurarse en el universo inexplorado de su capacidad de poner en palabras lo que está inscrito en su cuerpo, en su pensamiento y en sus formas de actuar en el mundo.

Coincidimos con Sarmiento (2008, p. 4, nuestra traducción), cuando afirma que "durante mucho tiempo (ciertamente demasiado), las Ciencias de la Educación expulsaron a los niños de su campo de análisis, para ocuparse exclusivamente de los estudiantes" y con ello también expulsaron de su campo de interés "la realidad de los niños, con sus condiciones sociales de vida, sus propias formas culturales, sus deseos, emociones, aspiraciones y prácticas". Esta tendencia está consagrada por la racionalidad instrumental y el cientificismo incorpóreo, que no tiene en cuenta las emociones, el cuerpo y la sensibilidad, vistos como subproductos en la constitución de los individuos y de la sociedad.

En tres proyectos de investigación con niños³, coordinados y coordinados por los autores y desarrollados conjuntamente por una red internacional de investigadores⁴, con el propósito de comprender el significado que los niños atribuían a las experiencias vividas en la escuela, en la familia, en los hospitales y clínicas, partimos de una pregunta provocadora: *¿Qué dicen los niños sobre la escuela (o la clase hospitalaria) que sea de interés para la*

³ "Narrativas infantiles: lo que los niños cuentan sobre las escuelas infantiles" (CNPq-CAPES, n. 401519/2011-2); "Narrativas de la infancia: lo que los niños cuentan sobre la escuela y los maestros sobre la infancia" (n. 462119/2014-9); "Narrativa, educación y salud: niños, familia y docentes entre el hospital y la escuela" (proceso n° 443695/2018-0).

⁴ La red de investigación está formada por investigadores de Francia, Portugal, Colombia y Brasil.

investigación educativa, la formación de docentes y las políticas públicas dirigidas a los niños? Una cuestión que se ha convertido, a lo largo de los últimos once años, en la tesis que defendemos hoy. De hecho, lo que los niños dicen sobre sus experiencias escolares, o no, es digno de ser tomado en serio. Y el diálogo con ellos constituye la base necesaria para repensar su propia formación como sujetos de derechos, la formación docente y la implementación de políticas públicas orientadas al bienestar de los niños y niñas en las instituciones que tienen a su cargo.

Nuestro objetivo es presentar aquí una reflexión sobre la metodología de investigación con niños, a partir de nuestras inquietudes y aprendizajes, como investigadores, a lo largo de los últimos once años, en busca de comprender con ellos sus formas de narrar y dar sentido al mundo en el que se sitúan, lo que hacen o no pueden hacer en él.

Inicialmente, presentamos una síntesis de las nociones de infancia y niños. A continuación, el marco teórico de la investigación (auto)biográfica en base a la cual se ha situado nuestra investigación con niños desde 2012. A continuación, haremos una descripción resumida de los escenarios de investigación, antes de considerar nuestra entrada en el campo. El interés es problematizar el despliegue de los diálogos con los niños desde la perspectiva de quienes investigan los aprendizajes que hemos hecho con ellos.

Infancia, niños y escuela: apuntes

Para Sarmiento (2011), la escuela pública se ha convertido en uno de los ejes de delineación de la idea de infancia moderna, en la medida en que el proceso de socialización de los niños, a partir del siglo XVIII, ya no se restringe a formas espontáneas para formalizarse en instituciones específicas para llevar a cabo la tarea de transmitir valores y conocimientos. La escuela se impuso entonces como un derecho humano internacional en las sociedades democráticas. Así, no es de extrañar que, de generación en generación, estas ideas guíen la representación de la escuela, donde los niños entran cada vez más temprano y están convencidos de que están ahí para "ser personas cuando sean grandes", "para ser mejores en el futuro".

Lewkowicz (2008) sostiene que el adulto moderno sitúa a los niños en la familia y en la escuela, y en la lógica productivista, la familia produce a los niños y la escuela produce a los estudiantes. Los niños, a su vez, se convierten en la suma de estos dos roles sociales, y su voz es silenciada, lo que los excluye del discurso instituido. En nuestra investigación, algunos niños incluso admiten que están cansados de antemano, preguntándose si su trayectoria escolar será tan larga como la de sus padres y abuelos, que aún están estudiando y graduándose. En las

clases hospitalarias, donde el cuerpo, las emociones y el bienestar se convierten en una prioridad, los niños en tratamiento por enfermedades crónicas hablan de la "escuelita" como un espacio que les ayuda a ser "alegres de nuevo".

Sibilia (2012) nos ayuda a comprender que la escuela, cuando se la considera una institución que ha engendrado tecnologías propias y no las ha renovado sustancialmente, está en disonancia con la constitución de subjetividades que ya no se configuran solo en la de las familias y la escuela, sino en medio de dispositivos electrónicos que han contribuido a nuevos valores y rápidos cambios en el comportamiento. Según la autora, este desajuste entre el mundo de los niños y el mundo de la escuela se acentuó desde el momento en que la escuela dejó de ser el espacio-tiempo más adecuado para acceder a lo nuevo y, por qué no, a un lugar de bienestar.

Incluir a los niños y jóvenes en las investigaciones desarrolladas en la época contemporánea es importante, en la medida en que la mayoría de ellos ya no se encuentran en los márgenes de la sociedad digital y su participación en las redes sociales hace que sus formas de pensar, actuar y sentir sean cada vez más visibles, haciendo que los adultos, a menudo perplejos, no sepan cómo afrontar los retos de educar a los niños y jóvenes en los nuevos contextos sociales que se perfilan en la presente. Al producir sus propias culturas, dentro y fuera de la escuela, en la interacción con sus pares, con los medios de comunicación, se sienten cada vez más capaces de pensar y construir significados para sus experiencias, de modo que ya no encajan plenamente en el oficio canónico de estudiante. A través de juegos, rituales, diálogos establecidos entre ellos, y más recientemente en las redes sociales, los niños escapan de los roles que se les asignan y se insertan en la cultura, provocando transformaciones sociales.

La investigación (auto)biográfica con niños: un territorio en expansión

Según Corsaro (2011), los primeros estudios *con* niños, desde la perspectiva de la sociología de la infancia, no desarrollaron métodos específicos para dialogar *con* ellos. Estos estudios incluyen encuestas a nivel macro, estudios demográficos, encuestas a gran escala y métodos históricos. Es por eso por lo que no difieren sustancialmente de los métodos tradicionales utilizados en la investigación con adultos. Corsaro (2011) también afirma que cuando se trata de métodos a nivel micro, han llegado a tener un gran potencial porque no se centran en la transformación del niño en adulto, sino en las experiencias y desafíos que enfrenta para situarse, con cierta libertad, en el mundo de los adultos poderosos.

La investigación (auto)biográfica, en la que nos situamos, es una rama de la investigación cualitativa, que privilegia los métodos a nivel micro. Conserva sus especificidades adoptando una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, basada en narraciones de las experiencias vividas y examinadas por quienes las vivieron. Se asume desde el principio que las puertas al mundo interior sólo pueden ser abiertas por aquellos que poseen las llaves. Como afirma Breton (2023, p. 117, nuestra traducción), "[...] Sólo el sujeto que ha vivido la experiencia puede traducirla al lenguaje". Sin embargo, la investigación (auto)biográfica no se limita a la narración de un método de acceso a este mundo interior como base de la investigación fenomenológica. Lo más interesante de este aspecto es que el ser humano articula de manera inseparable pensamiento, lenguaje y praxis social para dar sentido a lo que ha vivido, a lo que no ha vivido, o imagina que vivirá. De hecho, no hay que olvidar que uno de los supuestos de la investigación (auto)biográfica, como su nombre indica, es que el ser humano, al apropiarse del lenguaje (grafía) para narrar la vida (bios) y lo que le sucede (auto), se vuelve más consciente de sí mismo y de su acción en el mundo de la vida. Y de esta manera, se constituye como sujeto, se reinventa reinterpretándose en transformación.

Desde esta perspectiva, consideramos en nuestra investigación que:

El niño, al igual que el adulto, aunque subordinado a las reglas sociales, siempre tiene espacio para la iniciativa y la decisión de reconstruir su realidad en su totalidad, con su forma de pensar, sentir y su voluntad, afirmándose como sujeto biográfico, apoyado en la reflexividad narrativa, entendida como una disposición humana, que se desarrolla desde la primera infancia (FURLANETTO; PASSEGGI; BIASOLI, 2020, p. 83-84, nuestra traducción).

En este sentido, Lewkowicz (2008) refuerza la idea de que, para dialogar con los niños, primero es necesario admitir que son capaces de pensar, reflexionar y generar otros pensamientos sobre su propio reflejo. La investigación (auto)biográfica, a través del estudio de las narrativas autorreferenciales, tiene como objetivo comprender los procesos de socialización y subjetivación a través de los cuales se desarrolla el ser humano. Se trata, por tanto, de un campo que cuestiona los procesos de construcción de subjetividades que se desarrollan en una relación dialéctica entre las personas que narran y los contextos sociales en los que se produce este tipo de conocimiento biográfico. Quienes investigan y quienes se encuentran en la posición de participantes en la investigación, al centrarse en temas de su interés, hacen pensable lo que hasta entonces podría haber pasado desapercibido. Una acción que requiere tanto autoría como autenticidad, pero no una verdad ontológica o un mero intercambio de información.

La investigación (auto)biográfica incluye a uno mismo y al otro, sus historias y el tiempo en el que se viven las experiencias. Para Delory-Momberger (2016, p. 136, nuestra traducción), "[...] El individuo humano vive cada momento de su vida como el momento de una historia: la historia de un instante, la historia de una hora, la historia de un día, la historia de toda una vida.

Desde una perspectiva dialógica de la investigación con niños

"¡Convíértete en un niño otra vez!" Este mensaje, nos dicen Mills y Crowley (1999, p. 201), puede ser realmente útil para aquellos que quieren acercarse a los niños. Pero dejar que el niño que nos habita viva en nosotros es para muchos una tarea imposible y, sobre todo, contraria a los cánones de la investigación académica. Lo que puede justificar la razón de ser relegados a los márgenes de la conciencia en el proceso de convertirse en adultos e investigadores. Corsaro (2011, p. 64, nuestra traducción) admite que "[...] Ganar aceptación en los mundos de los niños es especialmente desafiante, dado que los adultos son físicamente más grandes que los niños, más poderosos y, a menudo, se considera que tienen control sobre el comportamiento de los niños". Así, en sus estudios etnográficos con niños, con el fin de lograr su aceptación, optó por el recreo en la escuela, cuando podían interactuar más libremente. Y los niños, considerándolo un adulto atípico, una especie de niño grande, terminaron invitándolo a participar en sus actividades y a dialogar con él.

Una breve revisión de la literatura nos muestra la importancia de dejar renacer al niño que vive en nosotros. Abrams (1999), por ejemplo, considera que el niño que fuimos un día puede convertirse en una guía para nuestros encuentros con otros niños. Y no solo para investigar, sino para apropiarnos de lo que nos convertimos en lo que somos y no perdernos. Así lo afirma Jung (1981) en su autobiografía, reforzando este poder que vive latente en nosotros. Después de su ruptura con Freud, cuando se sintió sumido en una confusión interior, y porque no sabía cómo continuar su trabajo sin ser su seguidor, recordó su infancia como un momento de su vida en el que se sintió realmente creativo. Y estaba dispuesto a jugar en un intento de encontrar las claves perdidas de su creatividad:

Todos los días, después del almuerzo, si el clima lo permitía, me entregaba al juguete de construcción. Tan pronto como terminaba la comida, "jugaba" hasta el momento en que comenzaban a llegar los enfermos: por la tarde, si mi trabajo había terminado a tiempo, volvía a los edificios. De este modo, mis pensamientos se aclararon y pude conocer con mayor precisión fantasías de

las que hasta entonces no había tenido más que un vago presentimiento (JUNG, 1981, p. 155, nuestra traducción).

El retorno a la infancia exige, por tanto, creatividad e imaginación para conectar dialógicamente con el niño que nos habita y con aquellos con los que deseamos interactuar, buscando comprender sus relaciones y las nuestras con el mundo de la vida (*Lebenswelte*), que vivimos y experimentamos a diario.

¿Qué sería para nosotros hoy la *investigación (auto)biográfica con niños*? A medida que revisamos nuestro viaje *con* ellos, Admitimos con Lewkowicz (2008) que el conocimiento que se produce *sobre* el niño no produce su subjetividad, no interfiere en su forma de constituirse como sujeto. Sin embargo, pensar *con* los niños produce vínculos y los anima a ampliar su repertorio de representaciones del mundo de la vida a partir de la reflexión sobre lo que sucede y lo que les sucede. Este es uno de los supuestos éticos fundamentales de la investigación con niños, jóvenes y adultos en el ámbito del *paradigma (auto)biográfico* (PASSEGGI, 2023).

Cuando fuimos interrogados por el Comité de Ética (CONEPE) sobre los beneficios y perjuicios de la investigación, pudimos explicar mejor como beneficios tanto el supuesto antes mencionado de la investigación (auto)biográfica, según el cual al narrar lo que vivimos, nos reinventamos, aprendemos sobre nosotros mismos y sobre el otro, y sobre la concepción dialógica de los *círculos de conversación con los niños*. Los círculos también se acercan a los "círculos de investigación" que se extienden a los "círculos de cultura" utilizados por Paulo Freire en su trabajo de alfabetización con adultos a los que se les había negado este derecho humano. Como sugiere Freire (1969/1983, p. 44, nuestra traducción), "lo que se pretende con el diálogo, en todo caso, es la problematización del conocimiento mismo en su indiscutible relación con la realidad concreta en la que se genera y en la que se centra, para comprenderlo mejor, explicarlo y transformarlo".

El mundo humano es, por lo tanto, un mundo de interacción intersubjetiva. La investigación *con* niños no es una excepción a esta regla, se trata de dialogar con ellos para que ellos (investigador y niños), a través de la reflexividad narrativa, problematicen el mundo de *la vida juntos, comprendan mejor su acción con* los demás, consigo mismos, por un mundo mejor. Al narrar, los niños se apropian del lenguaje y, al transformar sus puntos de vista en palabras, se humanizan a sí mismos y al mundo a la escala de su conocimiento para proyectarse en él. Desde esta perspectiva, la investigación (auto)biográfica en educación se convierte en educativa para todos los que participan en ella. Para ello, es necesario que, en la situación de *la*

investigación educativa, los investigadores y los niños asuman el papel de personas curiosas, que creen en el potencial del otro para aprender algo nuevo el uno del otro sobre temas de su interés, en los círculos de conversación que se realizan sin directrices.

Escenarios de investigación y círculos de conversación en el mundo de la "fantasía"

Hay muchas sugerencias sobre cómo interactuar con los niños para observar los principios de la ética de la investigación: volver a ser un niño, interesarse por lo que tienen que decir, ser paciente, respetar sus sentimientos, ser sincero, hacer que las conversaciones sean divertidas. En definitiva, *estar presente* en la interacción con ellos. Lo que significa asumir la actitud de quien mira con respeto, escucha atentamente y se mueve con ella entre varios mundos: el de la infancia, el de la edad adulta, el de la imaginación. Pero también hay sugerencias sobre lo que no se debe hacer: no asumir el papel de un interrogador, interesado solo en las respuestas a su investigación; evitar el lugar del detective, que trata de ir más allá de lo que el niño está dispuesto a compartir; No asumas la figura del adivino, que anticipa significados sin dejarlos reflexionar sobre sus experiencias.

¿Cuál es, entonces, nuestro lugar? Para dialogar con los niños, rompemos con los métodos canónicos de preguntas y respuestas que generalmente guían las entrevistas con los adultos y tienden a poner en peligro la horizontalidad de los diálogos espontáneos. La investigación se realizó con niños de 4 a 13 años y en diferentes ambientes (escuela, familia, hospitales y clínicas) y en tres regiones de Brasil con el fin de contemplar mínimamente la diversidad cultural del país. En la región Norte, participaron de la investigación niños de los pueblos Macuxi, Taurepang, Wapixana, de una comunidad amazónica, y niños que vivían en Laranjal do Jari, en Amapá. En Maranhão y Rio Grande do Norte, el diálogo tuvo lugar con niños de las comunidades quilombolas restantes y en las escuelas de las zonas rurales. En Natal, São Paulo, Recife y Río de Janeiro colaboraron niños de escuelas de aplicación de tres universidades brasileñas, así como de escuelas de la periferia urbana y niños en tratamiento de salud en clínicas, hogares y hospitales⁵.

La elección del grupo etario de 04 a 13 años tuvo el propósito de adoptar una perspectiva de transversalidad, con el objetivo de observar, en sus narrativas, cómo evolucionaron sus formas de dar sentido a sus experiencias escolares y de enfermedad. Para abarcar esta diversidad cultural y etaria, necesitábamos un instrumento común que nos

⁵ Los resultados de estos primeros estudios se publican en Lani-Bayle y Passeggi (2014).

permitiera discutir los resultados obtenidos por el equipo ejecutor del proyecto. A continuación, recurrimos al protocolo de investigación diseñado por Martine Lani-Bayle (2020) y adaptado a nuestras circunstancias. Era una situación imaginaria. Alien, un pequeño alienígena que vivía en un planeta donde no había escuelas (ni hospitales), quiere escuchar a los niños antes de tomar la decisión de construir o no escuelas (hospitales) en su planeta. El interés del protocolo es que sirvió para los siguientes propósitos: a) evitar la situación de entrevistas *cara a cara*; b) promover la reflexión crítica de los niños frente a las negociaciones culturales con el Extranjero sobre la escuela y el hospital; c) provocar un distanciamiento espontáneo, que les permita lidiar con posibles conflictos y d) contemplar características de la cultura infantil: juego, imaginación, interactividad y reiteración, como sugiere Sarmiento (2003), creatividad y libertad para imaginar mundos fantásticos.

Optamos por *círculos de conversación* que son, en general, parte de la rutina escolar en los rincones de lectura, rincones de cuentacuentos, por ejemplo, para que se sintieran libres de entrar y salir del círculo cuando quisieran. En este contexto, Alien asumió el papel de mediador entre los niños y la escuela o el hospital, dejándolos libres para decir lo que viven y cómo viven su infancia en estos espacios. Para que la conversación fluyera de forma natural y entre los niños, constituimos pequeños grupos de al menos 03 y como máximo 05 niños de una edad similar. De esta manera, y de acuerdo con la ética de la investigación, la situación nos permitió respetar el punto de vista del niño y sus formas de narrar el mundo⁶. El corpus de la investigación está constituido por transcripciones de los círculos grabados en video en las escuelas y grabados en audio en el caso del hospital.

El protocolo consta de tres etapas. La *apertura*, la presentación del Alienígena, la conversación *en el círculo*, que a pesar del pequeño guión, nos dejamos contagiar por lo que decían los niños; el *cierre de la conversación*, cuando anunciamos que el alienígena tenía prisa por regresar a su planeta para contarles a los niños lo que había aprendido de los niños sobre la escuela y el hospital. Si lo deseaban, podían enviar un mensaje a los niños del planeta alienígena. Era curioso observar lo mucho que los niños se encariñaban con el alienígena y no querían que desapareciera. En los hospitales y en la comunidad indígena, ante la insistencia de los niños, los investigadores proporcionaron reproducciones del extraterrestre para asegurarles

⁶ El proyecto siguió los procedimientos regulares para su aprobación por parte del Comité de Ética en Investigación: consentimiento de la escuela, autorización de la imagen, consentimiento de los padres (ICF), consentimiento de los niños, contactos previos para conocerlos, con el objetivo de crear un ambiente favorable para las interacciones posteriores. (Dictamen del Comité de Ética – 168.818 HUOL-UFRN, 23/11/2012, CAAE 06433412.3.000.5292).

los vínculos que habían desarrollado con él en los círculos de conversación. Los dibujos y mensajes de los niños, cuya riqueza se puede imaginar, fueron poco analizados debido a la prioridad dada a la interacción con el investigador y entre pares. En las escuelas de aplicación, nos contaron con entusiasmo cómo investigaban en la escuela y por eso quisieron participar en nuestra investigación. Cada investigador adaptó, a su manera, la entrada en el campo. Hubo quienes aprovecharon las videograbaciones para discutir inmediatamente con el equipo sobre el desempeño de la investigadora en los círculos de conversación, esta reflexión crítica permitió mejorar su interacción con los niños.

A raíz de la investigación, el protocolo fue adaptado de acuerdo con la situación de investigación, imaginación y creatividad, tanto del equipo del proyecto en disertaciones y tesis que dirigimos, como también por jóvenes investigadores, en varias universidades, que nos invitaron a sus tribunales de defensa de tesis y tesis. El protocolo fue ampliamente difundido por la producción científica del equipo y obtuvo un premio otorgado en 2015 por el Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa (CIAIQ). Por lo que Alien se convirtió en Joaquim, un niño de otra EMEI, un maestro con alas y antenas, venido de otro planeta, con personajes en batas de laboratorio y gafas en hospitales y escuelas. Pero también ha crecido en tamaño para sentarse junto a los niños y hablar con ellos. En las clases hospitalarias, debido al requisito de asepsia, Alien generalmente estaba hecho de material lavable para evitar la contaminación. Algunos investigadores incluyeron dibujos en su investigación, otros sugirieron que los niños acompañaran a Alien en un recorrido por la escuela para fotografiar los espacios que más les gustaban, o incluso distribuyeron pequeñas grabadoras para que entrevistaran a quien quisieran. Algunos niños entrevistaron a Alien, a sus compañeros y a la propia investigadora. Estos dispositivos permitieron que los niños hablaran entre sí de forma espontánea, sin tener que referirse siempre directamente a los adultos que participaban en la investigación.

Como investigadores, la situación imaginaria también nos ayudó a interactuar con los niños, haciendo posible que volviéramos a ser niños, asumiendo una *personalidad* infantil⁷, porque el lugar de la investigadora en el círculo de conversación también era prestar su voz al Alien, para que los niños pudieran dialogar con él y pensar juntos sobre lo que era la escuela. para qué servía, qué se hacía allí... Como actores en el teatro griego, nos apoyamos en la mediación del pequeño extraterrestre para dialogar también con el niño dormido que hay en nosotros, y que nos guió en la interacción con los demás niños del círculo de conversación. El papel de la investigadora también fue prestar su voz al Alien, y de esta manera los niños nos

⁷ Máscara que los antiguos griegos utilizaban en las obras de teatro para representar a los personajes.

ayudaron a dialogar con ellos y a pensar juntos sobre la escuela que queríamos conocer a través de sus ojos. Breton (2023) hace suya nuestra elección al afirmar que las experiencias necesitan de un entorno propicio para dicha performance para poder transformarse en lenguaje.

Su paso al lenguaje, su expresión en palabras y su integración en narrativas, en el ámbito de la investigación narrativa, debe ir acompañado del investigador que, para ello, estructura dispositivos, establece acuerdos para llevar a cabo las preguntas, regula los niveles de implicación y concreta los procedimientos de orientación utilizados (BRETON, 2023, p. 14, nuestra traducción).

Para que estos espacios se multipliquen en el diálogo con los niños, es necesaria la paridad con los adultos, lo que significa que ambos aprenderán a situarse entre el saber y el no saber, en una situación de diálogo. Para Lewkowicz (2008), el adulto y el niño involucrados en una relación situacional, en la que los códigos se establecen juntos, es posible pensar lo impensable, incluir lo que comúnmente se deja al margen. Los niños introdujeron situaciones que se naturalizaron en las escuelas y sobre las que reflexionaron al hablar con el Extraterrestre. Cómo percibieron los castigos y gritos que se dan en las aulas, la violencia en sus barrios, en la escuela, contra la escuela y desde la propia escuela contra ellos. El círculo de conversación cumplió esta delicada y desafiante función de este espacio "entre" el niño y la escuela, el niño y el hospital, el niño y el maestro. La reflexividad narrativa de los niños emerge en esta reflexión conjunta, sin obstáculos, facilitando, permitiéndoles narrar, evaluar, priorizar sus sentimientos y emociones. En definitiva, lo que nadie puede hacer por ellos para ocupar su lugar de palabra como sujeto con derecho a ser escuchado, pero también el lugar de quienes pueden enseñar a los adultos y no solo aprender de ellos.

Pudemos entrar em contato não só com o que as crianças pensavam, mas também com o que fomos capazes de pensar, em conjunto, fruto dessa disposição humana à reflexividade narrativa, aguçada pela receptividade do outro e do que ia acontecendo entre nós. Delory-Momberger (2012, p. 527-528, nuestra traducción) nos ajuda a compreender esta atitude de escuta sensível.

Todo cambia cuando el *narrador* (que no es un *preguntador*) Tiene el proyecto de permitir que el espacio se expanda de la manera más amplia y abierta posible del habla y de las *formas de existencia del narrador*, cuando se pone en la posición de "seguir a los actores". El orden canónico y cuasi-ontológico de la pregunta *antecedente* y de la respuesta *subsiguiente* sólo puede invertirse.

Así que lo mejor del diálogo no es ni la pregunta ni la respuesta, sino el espacio que crea *entre* lo que sabemos y lo que podemos saber con el otro, sobre el otro, con nosotros mismos y sobre nosotros mismos en el acto de la reflexión conjunta. La interacción triádica – niños-alienígena-investigador – en el círculo de conversación, animó a los niños a ir más allá de las respuestas prefabricadas, que cierran o impiden el flujo de la narración, crean sinuosidades y desviaciones. A medida que el diálogo fluía entre nosotros, se abrieron las puertas de acceso a lo que estaba sucediendo en el mundo exterior y a lo que nos estaba sucediendo dentro de nuestro mundo interior.

Así, aprendimos de ellos que es necesario saber nunca salir adelante, mostrando a los niños el camino a seguir, ni quedarnos atrás sin llegar a los niños que caminan delante de nosotros. Al caminar *con* ellos, hemos aprendido a despertar al niño narrador que hay en nosotros y, al mismo tiempo, a escuchar al niño narrador que vive en ellos. Y en el diálogo con ellos vivimos la experiencia poética de vincular dos mundos, el de la infancia y el de los adultos, a través del poder de la imaginación y la creatividad que hacen de la narrativa el lugar común de la existencia humana y sus innumerables cruces.

Posibles consideraciones para seguir adelante

Hay en el alma humana la permanencia de un núcleo de infancia, una infancia inmóvil, pero siempre viva, ajena a la historia, oculta a los demás, disfrazada de historia cuando se cuenta, pero que tiene su verdadera realidad sólo en los instantes de su iluminación, es decir, en los momentos de su existencia poética.
(Gaston Bachelard, 1999, p. 46, nuestra traducción).

Las cosas no comunican, no cuentan su historia. No es el caso de los hombres, que son seres históricos, capaces de autobiografiarse.
(Paulo Freire, 1983, p. 33, nuestra traducción).

Iniciamos este texto enfatizando el interés que teníamos en presentar una reflexión sobre la metodología de investigación con niños, a partir de nuestras inquietudes y aprendizajes, como investigadores, a lo largo de los últimos once años, buscando comprender con ellos sus formas de narrar y dar sentido al mundo en el que se sitúan, lo que hacen o no pueden hacer en él. Para Fernández (2001, p. 55), la teorización que emana de la investigación siempre está relacionada con nuestra capacidad de ir más allá de lo que ya se ha pensado, de modo que todo el conocimiento autoral se produce en un lugar donde la creatividad y el juego potencian la constitución de subjetividades, que se producen, entrelazando objetividad y subjetividad, experiencias y significados, certezas y dudas, pensamientos y sentimientos, más

allá de las dicotomías que paralizan y no permiten el diálogo con las ideas y las personas, llamado el espacio del "entre". En el que la interacción se desarrolla *entre* personas naturales que se involucran en ella, se reconocen y validan sus palabras compartiendo narrativas.

Como afirma Bachelard (1999, p. 46) en el fragmento anterior, albergamos en nuestra alma la permanencia de "una infancia inmóvil", que ocultamos a los demás y que se revela "sólo en momentos de iluminación", lo que nos convierte en seres singulares y universales. Aprendimos de los niños, durante la investigación, que cuando dejamos morir al niño que llevamos dentro, sufrimos sin él por la ausencia de nuestra capacidad de imaginación para (re)crear el refugio fantástico de nuestra existencia poética. ¿Y no sería precisamente esta existencia impregnada de poesía la que nos permitiría encontrar formas de investigar y estar con los niños en la escuela?

En nuestro recorrido *con* los niños, desde la perspectiva de una investigación dialógica y educativa, nos mostraron, muy claramente, una paradoja que nos afecta a lo largo de todo el proceso escolar: la negación de la constitución de nuestra existencia poética, de nuestra humanidad, de nuestra autenticidad en la vida adulta. Existe un contraste entre la percepción de los niños de las escuelas investigadas y la de los niños hospitalizados. Si los primeros llevan las marcas más prohibitivas, porque para que el alienígena "permanezca en la escuela tendrá que cortarse las alas, porque en la escuela no es para volar [...] ¡Tienes que estar callado y estudiar para no molestar a los niños, lo que los niños están pensando! Aprendimos de las clases del hospital otra percepción de la escuela. Las clases hospitalarias, más centradas en la importancia del cuerpo en toda su fragilidad, aportan esperanza a los niños. Y esos cuerpecitos de niños que se sienten sometidos a tratamientos invasivos, son capaces de decir "pero es por nuestro bien". "¡Alienígena, dicen, debes tener un hospital en tu planeta!" —¡Y los profesores también! "¡Muchos juegos!". Perciben la importancia de preservar la infancia a través del juego como un potencial para superar el dolor de la enfermedad, la hospitalización obligatoria, las rupturas con la familia, la escuela y los amigos. Por eso, las clases hospitalarias como espacio-tiempos a favor del proceso de liberación del dolor son el lugar de la esperanza para "volver a ser alegres".

Por otro lado, los niños que asisten a escuelas regulares se dan cuenta, desde que pasan de Educación Infantil a Primaria, de que están perdiendo su derecho al juego, a la creatividad... Entonces, ¿cuál es la razón para considerar el juego, la imaginación, la creatividad en oposición a la reflexividad crítica? ¿Como desperdicio para tirar por la ventana del olvido? Y con esta pérdida gradual, la autorización para crear, sin miedo, "mundos fantásticos", como nos dice Bachelard en el epígrafe anterior. Al privilegiar los espacios y tiempos destinados a desarrollar

el oficio del alumno, la escuela permite establecer una tensión entre el aprendizaje y el juego, y entre el deber y el placer, que lleva a los niños a renunciar a su infancia, y a su propia vida, e incluso a no estar dispuestos con los conocimientos puestos a disposición por la escuela. que les afectará a lo largo de su vida.

Como afirma Freire (1983, p. 33, nuestra traducción), la diferencia entre las cosas y los humanos es que los humanos cuentan sus historias, y desde pequeños "son capaces de autobiografiarse". Y, por si fuera poco, reelaboran varias autobiografías a lo largo de su vida. En la escuela, los niños escriben dos autobiografías. Una "autobiografía escolar", en la línea de la escuela, que repite lo que los adultos piensan de la escuela: están ahí para aprender y (con)formarse. Pero en el reverso de la página, escriben otra autobiografía, enraizada en la vida que conservan en la escuela, marcada por la libertad y la imaginación, como una táctica para mantenerse con ellos y seguir siendo niños. Para Michel de Certeau (1999, p. 104, nuestra traducción), la táctica es el "gesto hábil del 'débil' en el orden establecido por el 'fuerte', el arte de asestar golpes en el campo del otro, la astucia de los cazadores, la movilidad en las maniobras, las operaciones polimórficas, los hallazgos alegres, poéticos y bélicos". Esta historia paralela, "censurada", que guardamos dentro del alma, dentro de nuestro mundo interior, es la que contarán más adelante. Como contrapunto a la constitución de su *ethos* escolar, surge su *ethos* poético que les *ayudó* y les *ayuda* a convertirse en lo que son.

Esta autobiografía escrita en el reverso nos mostró que a los niños les gusta aprender, pero no siempre de la manera en que a los adultos les gusta enseñar, porque la escolarización deshilacha gradualmente los vínculos entre el juego y el cuerpo, la imaginación y la creatividad para el alma, la narración para la constitución de uno mismo. Y, en su proceso de inculturación, con sus rituales y discursos, vinculan la infancia a sus vínculos. Como dijimos antes, en sus narrativas, tejen autobiografías en el modelo formal de la escuela, sin decir nunca lo que aprenden, lo que sus tácticas silenciosas les enseñan en el arte de mantener a los niños, tejer amistades, convivir con otros, poner en práctica su reflejo en los juegos entre ellos y en los juegos de poder que experimentan en los juegos. en la reinención de los espacios escolares, movimientos en los que se reinventan reinventando el tiempo que pasan en la escuela.

Pudimos observar que los espacios para la inserción de los niños en las instituciones escolares, por regla general, son diseñados por adultos, guiados por creencias y representaciones que tienen sobre el niño y la educación, y no propiamente basados en las necesidades y percepciones de los niños. Esto se hace visible cuando se les anima a destacar cuáles son los espacios escolares que más les atraen y no se menciona el aula. Les gustan los

patios de recreo, los patios, las canchas, los laboratorios de computación, en los que se permite jugar e interactuar con los compañeros.

Situaciones como estas nos ayudan a responder a la pregunta insistente: ¿por qué privilegiar las narrativas infantiles como herramienta de investigación? Porque el estudio de las narrativas que producen los niños sobre sus experiencias cotidianas se convierte en una herramienta preciosa para acceder a las construcciones que hacen sobre lo que está pasando en sus vidas y que los adultos olvidamos o no queremos recordar. Pero es narrando que todos nos construimos como sujetos, por lo que las narrativas nos permiten acercarnos a la subjetividad del niño y a toda la complejidad de este proceso en la infancia. Por eso, hemos aprendido que cuando los niños viven en estos lugares, entre el mundo de los adultos y la infancia, entre la salud y la enfermedad, la experiencia de ser escuchados les abre un espacio inédito en el que pueden (re)elaborar lo vivido y proyectarse hacia el futuro inmediato para darles sentido a lo que están viviendo. De esta manera, la investigación (auto)biográfica que adopta una perspectiva dialógica con los niños va más allá de los fines puramente académicos, relacionados con la producción de conocimiento científico, muchas veces más preocupados por las técnicas instrumentalistas que por la ética y el aprendizaje que ayudan a la constitución de intersubjetividades que se transforman en la acción de narrar y reflexionar sobre lo vivido. Vivirá, o ha dejado de vivir.

Después de todo, a lo largo de todos estos años, nos dimos cuenta de que faltaba algo realmente importante en la pregunta inicial que nos llevó hasta aquí: *¿Qué dicen los niños sobre la escuela (o la clase hospitalaria) que sea de interés para la investigación educativa, la formación de docentes y las políticas públicas dirigidas a los niños?* La cuestión que se ha convertido, a lo largo de los últimos once años, en la tesis que hoy defendemos necesita ser reformulada: *¿Qué dicen los niños sobre la escuela (o la clase hospitalaria) que es de interés para los propios niños y para aquellos que investigan?* Y solo entonces podremos preguntarnos: *¿para la formación docente y las políticas públicas dirigidas a la infancia.* De los niños aprendemos un principio ético radical:

La investigación con narrativas de vida sirve, principalmente, para la vida de quien narra y de quien investiga, a través del aprendizaje (identitario, existencial, profesional, entre muchos otros), construido juntos. Si sirve a sus vidas, sirve para la producción de conocimiento científico, enraizado en las vidas humanas, capaz de producir respuestas más cercanas a sus necesidades. Por último, sirve a las cuestiones sociales que justifican la investigación. Cualquier inversión en este orden pone en peligro los beneficios de este principio ético que no debe descuidarse (PASSEGGI, 2023, p. 203, nuestra traducción).

Estas son pistas señaladas por la reflexión de los niños. Nos muestran lo lejos que estamos, en nuestra investigación, de profundizar en lo latente en sus discursos, en sus gestos, en sus silencios. Y que todavía tenemos mucho que aprender de ellos.

REFERENCIAS

ABRAMS, J. Introdução *In*: ABRAMS, J. (org.) **O reencontro da criança interior**. São Paulo: Cultrix, 1999.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BACHELARD, G. Devaneios sobre a infância. *In*: ABRAMS, J. (org.) **O reencontro da criança interior**. São Paulo: Cultrix, 1999.

BRETON, H. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/investigacao-narrativa-como-metodo-de-pesquisa-novo-livro-herve-breton/>. Acesso em: 09 agosto 2023.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**; artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 agosto 2023.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Biblioteca digital Paulo Freire. 8. ed. [S. l.]: Ed. Paz e Terra, 1969/1983

FURLANETTO, E; PASSEGGI, M.; BIASOLI, K. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

JUNG, C. G. **Memórias sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LANI-BAYLE, Martine. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam.. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica** , [S. l.], v. 15, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.

LEWKOWICZ, I. ¿Existe el pensamiento infantil? In COREA, C.; LEWKOWICZ, I. (org.) **Pedagogia del aburrido**: escuelas destituídas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MILLS, J. C.; CROWLEY, R. O contato com a criança interior. In: ABRAMS, J. (org.) **O reencontro da criança interior**. São Paulo: Cultrix, 1999.

PASSEGGI, M. A ética na pesquisa com narrativas de vida em educação. In COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA ANPED (org.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – Vol. 3, Rio de Janeiro: ANPED, 2023. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/372310757_ETICA_E_PESQUISA_EM_EDUCACAO_Subsidios_-_VOLUME_3#fullTextFileContent. Acceso en: 8 agosto 2023.

PASSEGGI, M. *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação UFSM**, [S. l.], v. 39, n. 01, p. 85-104, 2014. DOI: 10.5902/1984644411345. Acceso em: 03 ago. 2023.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, [S. l.], n. 21, 2003. Disponible en: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119>. Acceso en: 20 agosto 2023

SARMENTO, M. J. “Estudos da criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Revista Interações**, [S. l.], v. 4, n. 10, 2008.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**, [S. l.], v. 6, n. 3, set./dez. 2011. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1822/36733>. Acceso en: 16 jul. 2023.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de janeiro: Contraponto, 2012.

CRedit Author Statement

Reconocimientos: Queremos agradecer a los niños que nos acompañaron en este viaje, a las instituciones y a sus colaboradores que nos acogieron, a los investigadores de todo Brasil que participaron de la investigación y al CNPq-CAPES que financió nuestros estudios.

Financiación: CNPq-CAPES, procesos: n. 401519/2011-2, n. 462119/2014-9 y n. 443695/2018-0

Conflictos de intereses: No aplicable.

Aprobación ética: Dictamen del Comité de Ética – 168.818 HUOL-UFRN, 23/11/2012, CAAE 06433412.3.000.5292).

Disponibilidad de datos y materiales: Los datos y materiales de investigación utilizados están a disposición de los participantes de los grupos de investigación coordinados por los autores.

Contribuciones de los autores: Los autores participaron: en la producción, en el análisis de datos, en la elaboración de informes de investigación enviados a las agencias de financiación y en la supervisión de disertaciones y tesis que apoyaron la redacción conjunta del texto.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

