

Cuando escribas sobre nosotros, ¿de qué lado vas a estar?: sobre el alcance teórico del texto etnográfico en procesos colaborativos

Gretel Schneider*

Lucía Marioni**

Resumen

El artículo ofrece una reflexión en relación con la escritura etnográfica, a partir de cruces entre dos investigaciones localizadas en Paraná (Entre Ríos, Argentina): con jóvenes de una escuela primaria al interior de una cárcel de varones y con jóvenes raperos de una escuela secundaria de la periferia. Como investigadoras, nos reconocemos en una tensión, por un lado, sujetadas a las expectativas de los actores con quienes trazamos vínculos en el trabajo de campo etnográfico de los cuales necesita la producción de conocimiento en la etnografía en su triple acepción, como enfoque, método y texto; y por otro, con la necesidad de materializar el recorrido en textos académicos a los fines de participar en los circuitos de comunicación del conocimiento con pares. En esa tensión reflexionamos sobre el lugar del aporte teórico en procesos con distintas modalidades de trabajo colaborativo.

Palabras clave: Escritura; etnografía; escuela; educación de jóvenes y adultos.

* Doctora en Ciencias Sociales (UNER). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEdu/UNER). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Estudios Sociales (INES-CONICET/UNER). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3522-2079>. Email: gretel.schneider@uner.edu.ar

** Doctora en Ciencias Sociales (UNER). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Estudios Sociales (INES-CONICET/UNER). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-9011>. Email: lucia.marioni@uner.edu.ar

Recibido: 21/8/2025 Aceptado: 25/2/2026

When you write about us, whose side will you be on?": on the theoretical scope of the ethnographic text writings in collaborative processes

Abstract

This article reflects on ethnographic writing through the intersections of two localized research projects conducted in Paraná (Entre Ríos, Argentina): one conducted with students at a primary school inside a men's prison, and another with young rappers at people attending a secondary school on the urban periphery. As researchers, we recognize ourselves within a persistent tension: on one side, we are bound to the expectations of those with whom we forge relationships in ethnographic fieldwork—relationships that are vital to the production of knowledge in ethnography in its triple sense as approach, method, and text; on the other, we face the need to materialize our trajectories into academic texts in order to participate in scholarly communication circuits with peers. It is within this tension that we reflect on the place of theoretical contribution in processes involving different forms of collaborative work.

Keywords: Writing; Ethnography; School; Youth and Adult Education

Introducción

*Cuando escribas sobre nosotros, ¿de qué lado vas a estar?, ¿del nuestro o del de la 'gorra'? ¿o del lado de los jueces? Vos tenés que decirle a los de arriba cómo vivimos acá ¿Cuándo va a estar listo eso que estás escribiendo? Dale, que ¡nos vamos a hacer viejos!*¹

Estas preguntas son algunas de las tantas que nos hicieron las personas cuyas vidas y prácticas investigamos en ese tiempo compartido que llamamos trabajo de campo etnográfico y que evocan diferentes modos en que nuestros textos son interpelados y puestos en tensión a partir de las expectativas que aquellas evocan. En ese sentido, a lo largo de los recorridos de investigación sobre los que en este artículo reflexionamos, nos hemos formulado interrogantes que abonan a una problematización de la escritura en procesos de producción de conocimiento dialógico que

¹ Usamos cursivas para distinguir expresiones y diálogos del trabajo de campo.

asumen distintas formas de colaboración con quienes se conforman en sujetos de esas investigaciones: ¿Qué tipo de textos posibilitan y demandan los procesos colaborativos? ¿Qué carácter asume el aporte teórico en esos procesos? ¿Entre qué tensiones escribimos y publicamos nuestros textos etnográficos? ¿Qué lugar terminan ocupando en nuestras narrativas las categorías propias del campo? En definitiva, ¿de qué maneras negociamos el texto/ la escritura y qué tipo de producción teórica resulta de esas negociaciones? y ¿cómo permean la escritura los procesos de colaboración y las expectativas puestas en él?

Se trata de una reflexión a partir del cruce de emergentes de dos investigaciones localizadas en Paraná (Entre Ríos, Argentina) realizadas por nosotras (las autoras de este texto). Respectivamente: una con estudiantes de una escuela primaria al interior de una cárcel de varones (cuyo trabajo de campo transcurrió entre 2015 y 2016) y otra con jóvenes raperos de una escuela secundaria de la periferia (entre 2017 y 2019). El análisis se desprende de una revisión de los registros realizados y de las discusiones al interior del Grupo de Investigación “Etnografía de la Comunicación y la Educación Popular” del INES (CONICET- UNER) que integramos. A partir de esos registros buscamos poner de manifiesto las tensiones experimentadas entre las posibilidades del formato académico y los deseos de las personas que encarnan el campo empírico de nuestras investigaciones al momento de escribir el texto etnográfico para reflexionar acerca de la producción teórica con el objetivo de aportar a una antropología dialógica (Tedlock, 2008).

Ciertamente, la cuestión de la escritura y de la circulación de los resultados de las investigaciones es una dimensión que suele ocupar y preocupar a quienes producimos conocimiento sobre grupos sociales, ya que la palabra escrita tiene el poder de cristalizar sentidos (Marcus y Cushman, 2008; Clifford, 2008; Guber, 2011) y “la etnografía está, desde el principio hasta el fin, atrapada en la red de la escritura” (Clifford, 2008, p. 144). Entonces, si lo que pretendemos es hacer antropología como diálogo, ¿por qué no prestarle especial atención a cómo las personas con las que trabajamos son narradas? ¿cómo no atender a los *efectos* de la escritura sobre la vida social que investigamos? ¿cómo no proyectar esta preocupación en nuestras producciones a partir de habernos formado inicialmente en comunicación social?

En el primer apartado abordaremos la pregunta por la negociación del texto etnográfico con relación a cómo nos posicionamos haciendo trabajo de campo junto a estudiantes de una escuela primaria que funciona en una

cárcel de varones y su extrañeza por la llegada de alguien *de la calle* que viene a hacer un trabajo académico. En el segundo apartado nos centraremos en la otra investigación, en la cual nos detendremos en relación a los tiempos, contexto y formas que asumieron los acuerdos de colaboración que atravesaron el trabajo de campo y la escritura con las y los jóvenes y con un docente de la institución. En ambos casos, el interés de las personas que protagonizan las investigaciones se focaliza en por qué se va a escribir sobre ellas. A modo de ejercicio de reflexividad nos interesa reconocer qué, cómo y cuánto de esta pregunta posibilita, y a la vez modela, aquello que se escribe a fines de ser publicado. Luego, traemos a colación algunas coordenadas teóricas que nos abren a nuevos análisis e inquietudes.

Notas metodológicas: poner en relación dos experiencias etnográficas

Construimos este artículo a partir de la puesta en relación de dos etnografías realizadas en momentos y espacios sociales diferentes pero entramadas en una misma trayectoria de investigación y en un mismo colectivo académico. En ambos casos se trató de trabajos de campo de larga duración, con presencia reiterada en los espacios cotidianos de los actores, producción sistemática de registros escritos, fotográficos y audiovisuales, y participación en actividades compartidas. Sin embargo, cada investigación respondió a agendas, preguntas y temporalidades específicas, que es necesario explicitar para comprender el modo en que aquí las comparamos. A su vez coincidimos en que los sujetos de nuestras investigaciones comparten determinados rasgos y condiciones materiales de existencia: son jóvenes con trayectorias educativas intermitentes y -en diferentes modos y medidas- en conflicto con la ley penal y pertenecen a sectores sociales atravesados por la pobreza estructural (Kessler, 2014). El trabajo con estudiantes de una escuela primaria al interior de una cárcel de varones se desarrolló entre 2015 y 2016, en el marco de un taller de comunicación de la universidad. La doble inscripción de la investigadora como docente tallerista y etnógrafa habilitó un tipo particular de acceso a las aulas, a las conversaciones informales en los pasillos y a las reflexiones de quienes habitaban el penal, al mismo tiempo que colocó en primer plano las tensiones entre la investigación académica y las expectativas de las personas privadas de libertad respecto de “lo que va a decir en el libro” (Schneider, 2024). La etnografía con jóvenes raperos, por su parte, tuvo lugar entre 2017 y 2019, inicialmente anclada en un dispositivo

socioeducativo (un Centro de Actividades Juveniles, en adelante CAJ) y luego en tramas de sociabilidad barrial más desancladas institucionalmente. En este caso, la figura del coordinador de talleres y de algunos jóvenes como “porteros” (Taylor y Bogdan, 2002) fue clave para sostener en el tiempo el vínculo y la posibilidad de documentar la experiencia compartida.

Retomamos aquí lo que Gaztañaga y Koberwein (2021) proponen cuando señalan que el principal desafío de la comparación antropológica reside en la multiplicidad de objetivos que la sostienen y en las operaciones analíticas que la hacen posible. La comparación que ensayamos no busca homogeneizar los campos ni borrar las asimetrías entre una institución educativa dentro de una institución punitiva y una escuela periférica, sino identificar cómo, en contextos distintos pero atravesados por la desigualdad social urbana, se configuran expectativas sobre la escritura etnográfica y sobre “lo que se va a contar” en nombre de esos otros. En términos de Rosato y Boivin (2013), trabajamos con hechos etnográficos que reconocemos como condensadores de significados y conflictos (escenas, frases, gestos) que permiten poner en diálogo escenas de campo heterogéneas a partir de las interpelaciones dirigidas a nosotras como investigadoras: “¿de qué lado vas a estar?”, “¿qué vas a decir sobre nosotros?”

En esa línea, más que presentar dos estudios de caso yuxtapuestos, el artículo se organiza como un ejercicio comparativo que trabaja con variaciones y semejanzas en las formas que asumen las negociaciones en torno al texto etnográfico y al lugar del aporte teórico en procesos de colaboración. La comparación es, así, una herramienta analítica que nos habilita a extraer de estas experiencias situadas algunas preguntas más generales sobre la antropología como práctica de escritura que está lejos de hacerse de forma individual y solamente ajustada a los deseos e intencionalidad de sus autores. A partir de estos recorridos y conversaciones con nuestros sujetos de conocimiento es que nos preguntamos: ¿Qué expectativas se generan entre los actores sociales participantes de la investigación con relación a la producción final y qué hacemos con ellas en la labor de la escritura? ¿Qué negociaciones son posibles en/para los contextos académicos en torno a esto?

El ejercicio de cruce de los registros de campo y sus análisis posibilitó una reflexión conjunta de las autoras. Para dar cuenta de ella, en un primer momento recuperamos escenas del trabajo de campo con estudiantes en la escuela primaria de la cárcel y luego con estudiantes de la escuela

secundaria (y su CAJ) en un barrio de la periferia de la ciudad -en primera persona del singular por la particularidad de que ambos fueron trabajos individuales- para luego reponer el diálogo construido -en primera persona del plural.

Estudiantes/presos: para que se sepa lo que realmente pasa acá

En el caso del estudio etnográfico en la escuela primaria en la cárcel de varones, nuestra propuesta se inscribe en un campo de estudios que viene pensando la prisión como un espacio privilegiado para analizar la construcción del orden social y las relaciones de poder intramuros y donde las personas despliegan estrategias creativas de supervivencia. En Argentina, el trabajo de Kalinsky (2000, 2016) y los estudios socioculturales de Míguez (2008) recuperan la agencia de los sujetos y la densidad de sus tramas relacionales. Nuestro trabajo dialoga con esos análisis, pero desplaza el foco hacia un espacio particular de la vida intramuros -una escuela primaria- donde se reconfiguran las relaciones entre presos, ya en su rol de estudiantes. El estudio de una institución educativa en contextos de encierro se apoya en un conjunto de investigaciones que, en las últimas décadas, han problematizado la educación en contextos de encierro como política de acceso a derechos, como dispositivo de gestión de la población penitenciaria y como experiencia transformadora para quienes participan. Por un lado, trabajos como el de Scarfó (2006) y Scarfó, Lalli y Montserrat (2013) han mostrado los vínculos entre escolarización intramuros, reconocimiento de derechos y recorridos por las fases de la progresividad de la pena; mientras que otros estudios han enfatizado la complejidad de la interinstitucionalidad educativa-penitenciaria (Laferriere, 2006; Gagliano, 2011; Acín y Bixio, 2016; Bustelo, 2016; Delfino y Parchuc, 2017). En diálogo con estos aportes, nuestra atención se concentra en cómo, al interior de aulas y pasillos de una escuela primaria en la cárcel, se negocian los sentidos de la escolaridad, las expectativas sobre salir a la escuela (Schneider, 2024). En estas páginas nos preguntamos por las demandas específicas en torno a la escritura y a la posibilidad -las expectativas o deseos- de que alguien pueda, desde la academia, “decir lo que realmente pasa acá” ¿Qué sucede en ese tránsito, en ese proceso en el que estamos construyendo confianza durante el trabajo de campo etnográfico con respecto a las ilusiones de representación?

Las etnografías dentro de la cárcel son investigaciones que precisamente no abundan porque no es fácil conseguir el ingreso y luego construir un vínculo para hacer trabajo de campo. Además, si pensamos en la posibilidad de que se escriban autoetnografías, la de Antropología no es una carrera que se dicta habitualmente en los centros universitarios intramuros². Sin embargo, las instituciones penitenciarias siempre han sido un laboratorio de investigación. Dijo Edwin Sutherland, un sociólogo de la Universidad de Chicago en 1935 cuando la pregunta por la desviación social desvelaba a los estudios sociales:

El preso siempre está accesible en el sentido físico, mientras que en otros contextos a menudo es imposible asegurar dicho acceso físico a los criminales. El recluso está generalmente dispuesto a cooperar de una manera entusiasta cuando se le aborda de forma comprensiva. En algunas de las prisiones del Estado de Illinois, el uso de un enfoque en el nombre de la ciencia ha sido especialmente exitoso. El preso es persuadido fácilmente de que, gracias a sus experiencias, puede hacer una contribución a la ciencia (Sutherland, 2018:2).

Los sujetos están ahí, cumpliendo el paso del tiempo que les fue asignado en una condena a modo de reparación de un daño, de un delito cometido y por el que fueron juzgados. Habitualmente llegan estudiantes de psicología a los gabinetes de tratamiento penal³ de los servicios penitenciarios provinciales o federales para hacerles entrevistas y tests, y ellos dicen expresiones como: “nos vienen a estudiar y nosotros ya sabemos qué es lo que hay que responder” (registro de campo, persona privada de libertad, marzo de 2015).

Lo difícil, entonces, es poder correrse -junto con los actores sociales- de esa pose que supone la situación de investigación: la de llegar desde la universidad o de otro cualquier ámbito académico a hacer preguntas, a

² En Argentina, muchas universidades cuentan con programas curriculares, tutorías y actividades de extensión dentro de las cárceles federales y provinciales, lo que permite el ejercicio del derecho a la educación de personas privadas de libertad. Para más información ver: www.redunece.com.ar.

³ Área que gestiona el conjunto de actividades, programas y medidas que el estado implementa con las personas privadas de libertad con el objetivo de su “readaptación social” y su “reinserción” mientras cumplen una condena.

estudiar a las personas que ya están acostumbradas a que eso sea así. El desafío de etnografiar una escuela en una cárcel -donde la sociabilidad se desarrolla de una forma distinta a la que se construye en los pabellones, porque allí el sistema penal no administra directamente los vínculos, los tiempos y los espacios-, rompió con esa representación tan pregnante de “alguien que viene a investigarnos”.

Mi presencia estaba hibridizada por estar, al mismo tiempo, como facilitadora de un taller de comunicación de la universidad y como investigadora en el tiempo de escuela. Esto me puso en la posición de ser extraña y conocida a la vez.

Una de las aulas, tercero A, estaba habitada casi exclusivamente por estudiantes que pertenecían a uno de los pabellones destinado a detenidos por causas de la justicia federal, *los que están por droga*. Compartir horas de clase en esa aula es donde comenzó la pregunta sobre qué pasaría con lo que yo estaba escribiendo, pero específicamente por si aquello llegaba a ser una publicación. Mi presencia y las explicaciones que circulaban a ella, no convencían del todo a los estudiantes:

Dicen que les preocupa que las cosas que vos escribas puedan llegar a comprometer sus causas, sus situaciones penales. Bueno, yo les dije que no era así, que jamás harías eso, que hace mucho que venís al penal a dar el taller de comunicación y que a vos no te interesan sus causas. Que venís a la escuela para saber de la escuela. (Registro de campo, directora de la escuela primaria, marzo de 2015).

Unos días después, en el horario de la siesta, yo iba caminando desde el centro de la ciudad hasta la unidad penal a una función de teatro y de camino me encontré con Julio⁴, un muchacho que estaba con salidas laborales ya muy cerca de cumplimentar su condena, acababa de salir de trabajar y estaba tomando una cerveza frente a un kiosco, de cuclillas en una esquina, con otro compañero que permanecía apoyado en una bicicleta, en la sombra que les daba un mullido paraíso. Los saludé y me quedé con ellos, charlamos un ratito. Me contó que hacía unos pocos días que ya estaba habitando el sector de pre-egreso y que antes de eso: “En el

⁴ La identidad de quienes compartieron sus historias en confianza y cuyas interpretaciones aparecen en estas páginas están preservadas. Por ello es por lo que en nuestros textos cambiamos sus nombres reales, así como cruzamos algunos datos biográficos al considerar que nadie debiera quedar expuesto (Bourgois, 2010) en algunos escenarios, como la cárcel.

pabellón me comentaron que estás yendo a la escuela pero que no vas como maestra, que querés escribir un libro con las cosas que se hacen ahí, no con lo que pasa, sino con lo bueno”, me dijo haciendo una comparación que entendí que tenía que ver con mis intenciones. (registro de campo, persona privada de la libertad, abril de 2015).

Había pasado una semana cuando, en el tercero A, estaba sentada junto con el grupo como si fuese una estudiante, y la maestra Laura al frente, antes de empezar su clase, dijo: “Está Gretel con nosotros. Estaría bueno que charlemos con ella, esto de que algunos habían comentado que tenían miedo de que en su libro se digan cosas que los comprometa en sus causas” (registro de campo, maestra, abril de 2015). Su planteo fue directo y algunos estudiantes me miraron y otros bajaron la cabeza.

Sin haberlo planificado con la maestra, ella me dio el pie para que yo pudiera hacer una comparación entre la investigación periodística y la que hacemos en la universidad, cuestiones que reconozco claramente distintas por oficio y formación. A lo que agregué:

En mi caso, estudio sobre la educación y lo que me interesa saber es cómo es la escuela en la cárcel. No me importan sus causas, sino que me interesan ustedes como estudiantes, como integrantes de esta comunidad educativa, como alumnos de tercero. Me parece interesante hablar de esta escuela porque, si no venís al penal, no la ves, nadie la ve. ¿Cuántas son las personas de afuera que saben que los presos estudian en una escuela? (Registro de campo, investigadora, abril de 2015).

Los estudiantes me miraron y asintieron. Mi pregunta salió a partir de haber escuchado algunas veces que en el aula y en los pasillos comentaban acerca de las formas de representación de las personas privadas de libertad (PPL) en los medios de comunicación.

En ocasiones llegaban cansados por haber estado todo el día trabajando en el lavadero de autos, una de las actividades de los talleres ocupacionales del penal y donde las personas privadas de libertad ocupan su tiempo (Schneider, 2025), y entre suspiros alguno decía: “menos mal que acá nos dan de comer y atienden como reyes como dicen en la tele, ¿qué sería si tendríamos que ganarnos la moneda?” (registro de campo, estudiante en contextos de encierro, marzo de 2015). Estábamos en vísperas de las elecciones presidenciales de 2015 y en los medios de comunicación se había instalado la cuestión de las condiciones de vida en las cárceles, a

partir del argumento de la “mano dura”⁵; los sentidos que se reproducían tenían que ver con que los presos vivían demasiado bien, lo que de ninguna manera estaba siendo experimentado en esa cárcel, por ese grupo de PPL. Gabo me preguntó: “Y cuando escribas tu libro, ¿vas a tirar para el lado de ellos o para el de nosotros?” (registro de campo, estudiante en contexto de encierro, agosto de 2015). En esa pregunta posicionó de un lado a un adversario casi invencible, el sentido común, los medios de comunicación, y del otro lado el nosotros, esos quienes estaban allí.

Lucas, una tarde en el pasillo, mientras compartíamos los cinco minutos de recreo, quiso compartir conmigo una situación, de esas que ellos categorizan como “injusticias”, que había vivido en su pabellón. Me dijo:

Yo a vos te lo cuento porque te tengo aprecio y porque vos estás haciendo un libro. Yo estoy acá adentro y soy el que ve toda la injusticia. Te lo estoy diciendo con el corazón. Quizás haciendo un libro, todos los problemas y todo lo que pasa acá, cambia. (Registro de campo, estudiante en contexto de encierro, septiembre de 2015).

“¿Y a vos no te parece que contando todo esto estás botoneando⁶?”, le pregunté e inmediatamente se empezó a reír. “No me parece, porque estas son cosas que me pasan a mí. No estoy diciendo quién es quién. Te cuento lo que me está pasando a mí. Yo soy preso y lo único que odio son los botones”. (registro de campo, estudiante en contexto de encierro, septiembre de 2015).

Como Lucas, en varias oportunidades han apostado a mi trabajo como el cáliz de la justicia: “porque vas a decir las cosas que nos pasan a los presos y que nadie sabe, que nadie quiere ver, cómo son las cosas realmente acá”. (registro de campo, estudiante en contexto de encierro, marzo de 2016).

José Luis, un día que estaba en duda sobre si seguir yendo a la escuela o no porque se sentía muy sumergido en los problemas que acaecen en el pabellón y quería hablar de ello, me manifestó: “Porque vos además de escribir sobre lo que hacemos en la escuela y sobre nuestros sentimientos, también vas a decir cosas de la vida carcelaria que nadie dice” (registro de campo, estudiante en contexto de encierro, junio de 2016). Escuchar los

⁵ La “mano dura” es una expresión que deviene de las políticas de seguridad denominadas de “tolerancia cero”. Desde una criminología crítica, la “mano dura” no se toma al pie de la letra como una simple reacción al delito, sino como una forma de gestión político-social de la pobreza y la desigualdad ya que en este esquema el sistema penal se aplica de forma selectiva sobre sectores pobres, racializados, jóvenes, población “sobrante” (Wacquant, 2010).

⁶ Traicionando, revelando secretos “del adentro” o de sus pares.

sentidos puestos en lo que yo estaba viviendo y luego escribiría me demostró que es posible pendular desde la desconfianza o el riesgo de ser *botoneados* hasta a una apuesta por la justicia, lo que una investigación académica está muy lejos de materializar. Fue desafiante, durante el trabajo de campo etnográfico, encontrar los modos de moderación de esas ilusiones y por más que demos explicaciones no podemos saber realmente lo que se imaginan o proyectan las personas con quienes trabajé, a partir de la presencia de alguien *de la calle* que llega a investigar a un espacio que funciona en una cárcel.

Sin embargo, podemos hacernos preguntas comunicacionales en la instancia de escritura: ¿nos alcanza con la garantía de la producción textual, con el acceso al campo y que las PPL colaboren con nuestra investigación? ¿qué narrativas buscamos construir y cuáles problematizar? ¿a qué forma de justicia estamos al alcance de contribuir?

Si en la escuela de la cárcel la pregunta por *qué va a decir el libro* se enmarca en una institución fuertemente regulada por el sistema penal, en el caso de los jóvenes raperos la negociación del texto y de la visibilidad se juega en una trama de sociabilidades barriales, políticas socioeducativas y circuitos culturales juveniles. En lo que sigue, nos detenemos en las particularidades de esta experiencia etnográfica.

Jóvenes desde la periferia: *Vos tenés que decirle a los de arriba...*

La investigación socioantropológica sobre las juventudes ha experimentado un desarrollo profuso en las últimas décadas. Los trabajos recientes se valen, para esto, de algunos previos que tensionaron perspectivas homogéneas en torno a la juventud como tema y problema social, reponiendo la complejidad de las experiencias juveniles en tanto constructos social e históricamente situados. Dentro del vasto campo, resulta útil distinguir dos tradiciones de estudio (ambas en torno a las juventudes en contextos urbanos): una que tomó forma a partir de análisis centrados en la relación de ese grupo poblacional con las instituciones formales clásicas y, la otra, que lo hizo a partir de análisis centrados en sus experiencias en lo que suele denominarse espacio público o callejero. Esta distinción, más que rígida, permite cartografiar énfasis analíticos, problemáticas y aproximaciones predominantes. En la primera, en la que la escuela ha sido un ámbito de estudio privilegiado, se ha examinado cómo las principales agencias de socialización moldean y regulan las

transiciones juveniles⁷. Estos trabajos han seguido principalmente los aportes de Bourdieu y Passeron (1970) sobre la reproducción cultural, los estudios etnográficos de Paul Willis (1977) sobre la resistencia y la autodiscriminación de la clase obrera y, más tarde, el trabajo de Dubet y Martuccelli (1998) sobre las experiencias escolares juveniles y sus prácticas de sociabilidad.

Frente a este enfoque estructural, una segunda tradición ha puesto el foco en el espacio callejero como escenario central de socialización, creatividad y conflicto. Apoyándose en clásicos como los trabajos de la Escuela de Chicago hasta los estudios de subculturas en Birmingham (Hall & Jefferson, 1975), se exploró cómo los jóvenes utilizan el estilo—la música, la vestimenta, el grafiti—para marcar territorio y construir identidades colectivas de resistencia simbólica. Asimismo, la etnografía ha sido fundamental para comprender las economías informales y las estrategias de supervivencia, mostrando la calle como un espacio de trabajo donde se despliegan "tácticas" de vida frente a un orden económico excluyente (De Certeau, 1984) o como expresiones políticas (Feixa & Nofre, 2013)⁸.

En el desarrollo de este campo de estudios, los referentes empíricos fueron dando cuenta de la necesidad de generar cruces entre los universos simbólicos relacionados con lo institucional y la calle, reclamando cruces que permitan complejizar su lazo dicotómico y la idea de "desvío espacial" (Gentile, 2017) para explicar la vida social entre jóvenes cuyas trayectorias cuentan con anclajes institucionales débiles o intermitentes⁹. Ello presenta desafíos en términos de acceso/construcción del campo y del sostenimiento de vínculos a largo plazo. Este fue el caso de la etnografía con jóvenes raperos que, en principio, encontramos participando en un Centro de Actividades Juveniles, política socioeducativa que se materializaba en talleres de expresión cultural, en una escuela secundaria de gestión pública de la periferia de Paraná. Esta recibe a jóvenes de toda

⁷ Como algunos autores de referencia en la región, podemos nombrar a Cerda y Assael (1998); Cerda, Assael, Ceballos y Sepúlveda (1998); Tenti Fanfani (2000); Saucedo Ramos (2000 y 2005); Kaplan (2006); Maldonado (2006); Brito (2007), Dayrell (2007); Núñez (2007); Weiss (2009); Mejía Hernández y Weiss (2011); Núñez (2013); Núñez y Litichever, (2015); Paulín y Tomasini, (2008 y 2014); Sánchez Lamas (2017).

⁸ Entre algunos trabajos representativos en la región podemos mencionar los de Saraví (2004); Chaves (2007), Jaramillo (2012) Orellana (2015); Gentile (2017); Bonvillani (2015 y 2017); Rausky (2020); Cuadrado del Castillo (2023)

⁹ Entre los trabajos que han insistido con este cruce, podemos señalar a Duschatzky y Corea (2002); Chaves (2005 y 2010) Litichever, C. (2012).

la zona oeste, caracterizada por el municipio como una de sus cinco “zonas críticas” por sus déficits de servicios públicos y la concentración de población con altos índices de necesidades básicas insatisfechas (Municipalidad de Paraná, 2015). Directivos y docentes de esa escuela trabajaban en diferentes proyectos buscando “sostener” trayectorias de sus estudiantes o “simplemente contenerlos” (registro de campo, directora de la institución, noviembre de 2017) y el CAJ -en ese entonces- era una de las estrategias institucionales orientadas por tal labor. En términos concretos, participar del CAJ significaba ir todos o algunos sábados por la mañana a la escuela -generalmente a la biblioteca o uno de los salones de clase- a hacer actividades culturales -a veces más y a veces menos- planificadas por su coordinador y talleristas. A lo largo de la trayectoria de estos talleres, se había conformado una murga, se había hecho muralismo, piezas radiofónicas, una película, teatro, entre otras. En 2017, momento en que empecé a participar, las actividades principales eran muralismo y rap, este último, producto de la iniciativa de parte de los jóvenes que asistían. En el grupo, estaban quienes sostenían la asistencia regular a clases, quienes -en sus palabras- “van y vienen” y suelen ser caracterizados en los estudios sobre educación como jóvenes con trayectorias escolares “intermitentes” y, finalmente, quienes no pensaban volver a la escuela. Tal como mencionamos, el acceso a los protagonistas de la investigación estuvo dado por ese espacio. Había sido facilitados por el coordinador de los talleres culturales que tenían lugar ahí e incluso asimilando mi concurrencia con la de una tallerista más (había dos en ese momento: una profesora de teatro y uno de arte gráfico). Lo había contactado sin conocerlo previamente y se había puesto a disposición de inmediato. Con el tiempo, entendí que se trataba de un trabajador comprometido con la educación y, en especial, con una escuela y un barrio en los que veía “gurises¹⁰ llenos de vitalidad” atravesados por las condiciones de vida de la pobreza urbana, “que todo el tiempo están siendo seducidos por la droga, por los *transa*¹¹, y que no tienen con qué vivir de formas distintas a las que tienen cerca”. En ese sentido, militaba para que “cualquiera que tenga ganas de hacer algo en la escuela sea bienvenido” (registro de campo, coordinador, octubre de 2018). Este no sólo me presentó con las y los jóvenes del taller y *me autorizó* frente a ellos, sino que desde el primer momento y hasta ahora (que no estudio más ese territorio) sigue

¹⁰ Forma local de referir a niños y jóvenes.

¹¹ Forma de referir a quienes se dedican al intercambio comercial de estupefacientes de uso ilegal.

convidándome con materiales producidos en la escuela y me pone al corriente de los proyectos nuevos. Me había presentado como quien tenía que hacer un trabajo de investigación para la facultad, pidiéndoles permiso para participar y observar. Al compartir varios sábados de talleres, de a poco habían empezado a integrarme en algunos chistes y el mate. Sin embargo, poco había podido establecer conversaciones profundas ni nadie me había interrogado con relación a esa abstracción del “trabajo para la facultad”. Incluso, estaba esperando que lo hagan para explicitar mejor mis propósitos y, así, acercarme más.

A inicios de 2019, el CAJ dejó de funcionar. En 2018 se había suspendido el financiamiento desde el Estado nacional y, pese a reclamos e intentos de sostenerlo con otros financiamientos por parte de la institución escolar, en 2019 finalmente fue cerrado. Esta circunstancia generó -para mi trabajo de campo- la necesidad de volver a empezar. Fue entonces que contacté por *Facebook* a Hassan, uno de los jóvenes, y le propuse entrevistarle, apelando a una herramienta clásica de la investigación, pero también de la comunicación social, que fuera asimilable rápidamente. “Sisi me avisa donde nos encontramos y a q hora y estoy ahí. Yo no tengo problema Nose a q hora podes vos”, respondió y, enseguida, agregó: “Gracias por acordarte de mí. La verdad es que muy poca gente se acuerda de hacer cosas por los pibes del barrio”. ¿A qué venía eso? ¿qué estaba haciendo yo que se parezca a *hacer cosas por los pibes del barrio*? Mis expectativas tenían que ver con poder ampliar el trabajo de campo más allá del espacio de socialización en los talleres para hacer mi investigación y acreditar con ella una formación académica. Sí, esa investigación tenía propósitos políticos: tensionar con esa investigación el sentido común que homogeniza las juventudes y las nombra como apáticas, peligrosas o perdidas (especialmente cuando se remite a las juventudes de los sectores populares), pero nunca los había explicitado. Hassan, sin embargo, parecía haber advertido algo de ello. Aunque, por las dudas, siguió: “pero de que queres hablar vos?” y luego de algunas programaciones canceladas y reprogramaciones volvió a preguntar “Vos me vas a hacer preguntas o hablo yo solamente?” y “solo del rap o de otras cosas?” “después voy a salir en algún lado”. Mientras se representaba -entiendo- qué tipo de conversación estaba buscando yo y mostraba qué le interesaba conseguir de ella: “*que la gente que no sabe se entere, cómo somos y lo que es vivir acá*”, dijo también.

Luego de algunos intentos fallidos, nos encontramos en *el campito* de atrás de la escuela. Hassan ubicó el árbol con más sombra y nos sentamos a

conversar encima de unos troncos que parecían estar dispuestos como asientos allí. La charla empezó bastante estructurada y con un grabador entre medio (que tenía que ver con lo que yo entendía que él se había imaginado que era una entrevista). Sin embargo, en la conversación sugirió reiteradas veces que yo debía conocer “cómo vive la gente acá”, hasta proponer finalmente caminar por el lugar. Así, aquello que había empezado como una entrevista clásica propia los estudios cualitativos en general, se convirtió en una caminata de más de tres horas por la zona oeste, parando a hablar con vecinos, presentándome a algunos de sus amigos, siendo invitados a tomar agua fresca y comida a la sombra de otro árbol, bajando hasta el Volcadero Municipal de Residuos, metiendo los pies en el río, visitando lo que para él eran las diferentes referencias barriales y compartiendo información sobre su vida, sus miedos, sus experiencias más traumáticas, sus proyectos y deseos y lo que era el rap para él en ese contexto. El interés por compartirme “cómo vive la gente ahí”, fue repetida por un vecino en el recorrido, acompañada de “decile a los de arriba”. Así, Hassan hizo de portero hacia el grupo. Luego de esa entrevista, empecé a participar de distintos espacios de interacción del grupo de raperos, por fuera del contexto institucional, en el que ya no era posible interactuar con todos, pues varios de ellos no estaban yendo a la escuela. Compartí momentos de improvisación de rap en algunos espacios públicos del barrio, competencias de rap en plazas, fui a pescar con ellos, a eventos culturales y a la casa de uno de ellos. En diferentes circunstancias, los raperos me expresaron su interés en que yo viera y escuchara lo que hacían -su rap-, así como también dónde lo hacían -las condiciones sociales y económicas en las que vivían- para que después genere material comunicacional sobre ellos que pueda circular en ámbitos como la universidad y los medios de comunicación. Y desde ese tiempo, cada uno se encargó de recordarme que yo podía -y debía- registrar los momentos compartidos con ellos, sobre todo cuando estaban haciendo rap en cualquiera de sus formas.

Si bien varios de los momentos compartidos con estos jóvenes fueron en espacios de interacción cotidiana –pasar la tarde sentados contra aquel tapial del club del barrio, sobre el cantero de una casa abandonada en una esquina, charlando y en la mayoría de las ocasiones rapeando- de muchas de esas ocasiones obtuve registros fotográficos, audiovisuales y grabaciones de voz hechas con un teléfono celular. Incluso mi diario de campo fue protagonista de algunos de los encuentros y llegó a ser intervenido por ellos cuando juntos construimos un mapeo colectivo: un

croquis en el que ubicamos instituciones, relaciones, conflictos y espacios de la zona y la ciudad que resultaban significativos en sus vidas cotidianas. Incluso reconociendo la mediación de relaciones de poder (que implica reconocer que es una quien investiga la vida de otros), el hecho de que estos jóvenes crean que mi investigación podría darles visibilidad y audibilidad y que lo hayan puesto de manifiesto se parecía a un acuerdo. Este había sido explicitado en cada una de las ocasiones referidas en las que me proponían que realice registros audiovisuales en los momentos compartidos. Y así, se había puesto de manifiesto que tanto ellos como yo invertíamos *algo* para llevarnos *algo*. Estas explicitaciones legitimaban una situación de intercambio, la enmarcaban una regla que parecía justa al distribuir ganancias: “vos te llevas lo que te sirve para facultad y después nosotros podemos subir todo a Youtube” (TC, Adrián, marzo de 2019).

En el contexto de esos acuerdos y llegado el tiempo de escribir, escribí diferentes textos. Por un lado, el informe, en el que ponderé como interlocutores a aquellas personas que dirimirían con relación a mi autorización académica, pues se trataba de una tesis doctoral (Marioni, 2020). En concreto no sabía quiénes serían, pero sí que lo que esperarían leer sería una descripción densa de aquel fenómeno de los usos del rap entre jóvenes de la periferia de una ciudad intermedia. En ese sentido, tomé decisiones como no priorizar información sobre el devenir de la escuela, sus vicisitudes y su inserción en el barrio que no venga a cuento de aquello; a pesar de que sintiera cierta deuda con eso cada vez que el coordinador de los talleres me acercaba documentos, proyectos y fotografías, mi tarea no era la de restituir una realidad bruta sobre esa u otra institución, ni la de contar la historia de sujetos particulares, sino la de evocar una experiencia y con ella aportar a la construcción de conocimiento desde la teoría social de los actores. También, la decisión de usar nombres ficticios para nombrar a las personas que protagonizaron el campo, a pesar de que los raperos querían ser nombrados. Esta fue una manera de recordar a los lectores y a mí misma que no tenía aquella pretensión y que era la única responsable del proceso de reelaboración que esto requiere, esto es, su autora (en tanto entiendo al texto etnográfico como una *ficción*, en el sentido original de *factio*: una creación/fabricación a partir de la experiencia del observador [Geertz, 1973]).

Por otro lado, sin embargo, produje otros textos que, pensados para interlocutores más amplios, puedan recuperar la trayectoria de la escuela, por un lado, y poner en valor la experiencia musical y visibilizarla, por el otro. En relación a lo primero, compilé la información reconstruida y la

compartí con la institución, que concretamente sé que usaron para la redacción de un proyecto institucional que buscó financiar horas y equipamiento para un proyecto de inclusión socioeducativa (y que entiendo conservaron para otros usos). Había sido una propuesta expresa del coordinador (otras fueron que me integre a proyectos o juntxs presentemos otros). En esta recopilación, sin embargo, no entraron reflexiones como aquella que decía que la promoción de la participación juvenil en las políticas públicas de inclusión educativa encontraba lugar en la escuela a partir de la preocupación de que los y las jóvenes no estén en *la calle* considerada por todos esos actores como un espacio de disvalores, lo que era tensionado por la productividad de esos y esas jóvenes en contexto de hacer rap. Esto, desde las elaboraciones del campo socioantropológico, remitía analizar moralidades implícitas en las que se produce una oposición entre valores propios de la casa/instituciones formales y otros asociados al mundo simbólico de la calle¹². Un poco porque no era preciso en ese contexto comunicativo, pero otro poco porque no encontraba un modo no soberbio y considerado de decírselo a personas que ocupaban gran parte de sus días en ese cometido y tenían sus fundamentos en hacerlo. Con relación a poner en valor la experiencia musical y visibilizarla, escribí un informe periodístico en colaboración para el periódico de un Centro Cultural y Social. Esto implicó algunos encuentros que posibilitaron la identificación de tópicos sobre los que hablar, pero en el momento de la escritura, una presencia mayor de mi parte.

Ahora bien, unos años más tarde (y con una pandemia mediante en la que fue difícil sostener vínculos y proyectos en el ámbito de lo escolar, así como en el de *la calle*) presenté aquella investigación en un ciclo en la universidad organizado junto a mi directora y la investigadora con quien escribo estas reflexiones, al que estuvieron invitados tanto aquellos jóvenes como el coordinador. Los primeros no pudieron asistir, el coordinador sí e incluso participó como comentarista. Si bien ya había leído partes del trabajo mientras estaba escribiéndolo, nunca había accedido a la última versión. Y esta vez, también se le sumaba cierta distancia desde la que dijo haberse movilizado y *pensar y replantearse un montón de cosas, de la escuela, de su lugar como educador y de los*

¹² Al respecto, Fasano (2006) estudia esta cuestión en un barrio cercano al que ocupó centralidad en la investigación sobre la que versa este artículo.

gurises. Sobre esas cuestiones disparó preguntas y comentarios agudos en la presentación, entre las cuales se destacó su inquietud con relación a si efectivamente la escuela había podido ver y escuchar a aquellas juventudes.

El auditorio estaba conformado por investigadores de diferentes lugares del país (posibilitado por la virtualidad y la red de contactos de otras dos comentaristas), por docentes de escuela media y, en menor medida, por trabajadores de diferentes áreas del Estado. A los días siguientes, me convocaron a comentar la investigación en tres medios de la provincia: Canal 6 Entre Ríos, Radio Costa Paraná (estatal) y Radio UNER (universitaria). En cada una de las entrevistas, me propusieron que me expusiera en relación con la producción musical, sus realizadores y el sentido que aquella asume en su contexto de vida, y en todas rescataron el valor de estas producciones y su importancia en la visibilización de problemáticas y la desnaturalización de estigmatizaciones, en consonancia con aquellas búsquedas de visibilidad y escucha.

Llegadas a este punto, podemos hacer algunas consideraciones. Por un lado, si bien la diversificación de la escritura partió del reconocimiento de que existían interlocutores y contextos específicos que reclamaban varios tipos de materiales y registros de comunicación, revisar el proceso posibilitó también identificar que esa diversificación evitó que tenga que dar cuenta de reflexiones propias del análisis que requerían explicitar cuestiones que no debían ser explicitadas (como que ninguno de esos jóvenes contaba con las condiciones para construir una carrera profesional en la música), porque incluso pecaron de soberbias por mi condición de extraña a ese espacio social o porque hacerlo hacía peligrar el sostenimiento de esos acuerdos que me facilitaban el acceso al campo.

Por otro lado, al contrastar la escasa circulación del artículo publicado en el periódico cultural con las resonancias de la presentación académica en los medios locales, se pone de manifiesto cómo trabajan las huellas de autoridad científica (borradas en el primero) que, en general, moviliza la llamada opinión pública, legítimas prácticas, las transforma en prácticas públicamente autorizadas: estas últimas resonancias fueron mayores e implicaron la participación en otros espacios de comunicación pública en torno al tema. Asimismo, esa participación propició reflexiones públicas en torno al ejercicio de comunicación pública del conocimiento: uno de los entrevistadores, por ejemplo, insistió varias veces en que lo que yo decía lo asombraba y hacía reflexionar en relación a lo que él pensaba que era la retórica del rap entre jóvenes: asociándolo a palabras como “violentos”,

“exaltación de lujos y dinero” y “misoginia”, mientras resaltaba todo el tiempo que se trataba de una investigación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con cierto tono de solemnidad. Publicar en una otra posición -la de militante cultural y de modo colaborativo- había perdido ese efecto de sentido, al menos para el discurso hegemónico local que modificaba sentidos -valga la redundancia- en torno a qué hacen los raperos cuando hacen rap.

También, que para que se construya una comunicación pública de los resultados que posibilite a los raperos ser vistos y escuchados en el ámbito de ese discurso, hizo falta tiempo: que me permitió, pasar la instancia de la propia autorización académica (aprobar la tesis doctoral y digerir esa instancia), tomar distancia de los vínculos construidos, contar con las condiciones materiales para organizar el ciclo y descubrir los efectos no pensados que tendría.

Apuestas éticas, etnográficas, académicas y comunicacionales

Mientras las discusiones de la antropología clásica posibilitaron destrabar la manida preocupación por la objetividad, proveyeron diversas reflexiones sobre la cuestión de la escritura que hicieron lugar a elaboraciones que interesan en este trabajo sobre la posición del etnógrafo en ella. Entre ellas, la comprensión del texto etnográfico como una “construcción literaria y política” en términos de James Clifford y George Marcus (1991), lo que pone en evidencia el involucramiento de la subjetividad del etnógrafo o etnógrafa, el contexto histórico y las relaciones de poder que se expresan en el campo, así como explicita la mediación de convenciones narrativas, retóricas y estilísticas que modelan lo que estos autores llamaron “escritura creativa”, en oposición a un texto neutral. En el mismo sentido, la idea de “sujeto posicionado” de Renato Rosaldo (2000), que pone la atención en la incidencia de las relaciones de poder en la producción de conocimiento. Ambos planteos -junto con toda la tradición de la etnografía reflexiva inaugurada a partir del trabajo de Malinowski (1986)-, ponen el foco en cómo las identidades y experiencias del investigador o investigadora hacen a la interacción con los sujetos de estudio y a la interpretación de los datos, poniendo en la escritura el desafío de una producción teórica que incorpore aquella posición.

La pregunta de nuestros interlocutores - “¿de qué lado vas a estar?”- nos coloca en el corazón de una problemática antropológica más amplia: la

tensión entre el carácter situado, relacional y necesariamente particular de la etnografía, y su pretensión de producir conocimiento generalizable sobre la vida social. En la tradición latinoamericana, esta tensión ha sido pensada tanto a partir del “oficio del antropólogo” como actividad de mirar, escuchar y escribir en condiciones históricas y políticas concretas (Cardoso de Oliveira, 2018 & Da Matta, 2011), como desde las reflexiones sobre la coinvestigación, las prácticas etnográficas colaborativas (Rappaport, 2018; Gandulfo y Unamuno, 2020) y desde la práctica del ejercicio de la reflexividad (Guber, 2013, 2014; Achilli, 2017). Nuestras experiencias de trabajo de campo, lejos de ser excepciones biográficas, permiten mostrar cómo la escritura “negociada” -en el marco de relaciones asimétricas, pero también de expectativas compartidas- se vuelve un lugar privilegiado para pensar la distribución del poder entre autores e interlocutores, los límites de la autoría compartida y las posibilidades de la comparación como herramienta de producción teórica. Los enfoques colaborativos contemporáneos renovaron preguntas sobre la autoría, la representación y la distribución del poder en la investigación. Por un lado, dan cuenta de que es la propia historicidad del trabajo de campo la que va entramando las redes y articulaciones que colocan al investigador “en una posición dentro de una matriz de relaciones políticas” (Katzner, 2019, p. 70). Pero, por otro, también dan cuenta de que cada espacio social tiene una historia que involucra temporalidades, modos y estilos particulares de interactuar en los espacios (Briones, 2020). Esto implica reconocer el principio de autonomía de las agendas (académica, educativa, mediática, militante, comunitaria o global) y requiere la incorporación de ciertos “reflejos teórico –metodológicos, políticos y éticos para encarar desafíos heterogéneos” (Briones, 2020, p. 68). Estas reflexiones importan en tanto dan cuenta del atravesamiento de negociaciones de expectativas de los grupos y del o la etnógrafa en los trabajos de campo que, inmersos en sus relaciones de poder, modelan y producen consciente o inconscientemente los textos que son producto del recorrido. También ponen de manifiesto cómo en cada acceso al campo se producen determinados acuerdos y quedan excluidos otros posibles, así como en cada grupo hay actores centrales y otros relegados o con desacuerdos internos y adversarios externos (Katzner, 2019), lo que implica tomas de decisión en torno a quienes representa y qué evoca el texto, que también se traducen en decisiones escriturales.

Si bien las investigaciones sobre las que versa este trabajo no fueron propuestas colaborativas en el sentido de su producto final, conllevaron

trabajos de campo dialógicos y críticos respecto de las posiciones y los sentidos que asumen para sus protagonistas, así como también estuvieron atravesadas por co-labores anteriores y propiciadas en el encuentro con aquellos. Los vínculos establecidos en ambos trabajos de campo, como intentamos mostrar, fueron forjados entre expectativas explicitadas, acuerdos e intercambios en los que el texto etnográfico se vio interpelado y estuvo sujeto a negociaciones desde la legitimidad de la pregunta: ¿qué vas a decir sobre nosotros?

Esta pregunta y las que fuimos construyendo a partir de estas experiencias como investigadoras nos permiten conectar y asociar la perspectiva etnográfica con la formación en Comunicación Social que portamos y no nos habilita a correr de un lugar de conciencia respecto a que participamos en la construcción de entramados significantes (Barbero, 1991). Construimos narrativas que en su circulación social fijan y cristalizan sentidos.

La etnografía en su dimensión textual nos habilita a contar. Con ello, exponemos a personas a partir de la comprensión de su situacionalidad (Bourgois, 2010) y, de algún modo, poniendo en discusión los parámetros de la modernidad que abonan a la ilusión de que los sujetos debieran seguir un modelo unívoco y universal de desarrollo y progreso (Walsh, 2005).

Los actores sociales que protagonizan nuestros estudios, varones estudiantes de una escuela en una cárcel y jóvenes que hacen rap, si consideramos las representaciones habituales de los medios de comunicación -los cuales se constituyen en empresas morales cuyos mandamientos, impuestos por el mercado, nos llegan a través de todas las pantallas y dispositivos, pero también a través del diálogo con otras personas y de los imaginarios que naturalizamos- son portadores de la presunción generalizada de peligrosidad (Kessler, 2014).

Por esto es por lo que no nos resulta extraño que en el vínculo que se construye durante el trabajo etnográfico, desde estos dos contextos -la escuela en la cárcel y la escuela periférica atravesada por el rap- los sujetos con quienes investigamos produzcan expectativas en relación a cómo serán narrados, precisamente apostando a la “autenticidad” del conocimiento durante esa relación, a la fidelidad puesta en juego durante el tiempo y el espacio compartido. Se nos presenta necesario preguntarnos ¿no es acaso nuestra llegada como académicas una esperanza para la producción y visibilización de nuevos sentidos sobre sí mismos? ¿qué atajos tienen los grupos etiquetados por fuera de encerrarse en los circuitos en los que los habilita su propia rotulación? La presencia de *alguien de la calle*, o de

alguien de quien se presume que tiene vínculos con *los de arriba*, que decide estar, compartir tiempo, actividades y documentarlo construye, por esto mismo, ilusiones de justicia a ese lugar socialmente asignado. Y esas ilusiones, al mismo tiempo, se traducen en información que da cuenta de quienes son esas personas que hacen a la vida social que analizamos. Por otro lado, y recuperando que lo que estudiamos nos afecta en términos de Favret-Saada (Zapata y Genovesi 2013) y que partimos de modos de investigación que no buscan borrar las marcas subjetivas sino ponerlas en juego en el ejercicio constante de la reflexividad (Guber, 2014) es válido preguntarnos ¿cómo nos relacionamos nosotras con esas esperanzas y con nuestros compromisos?

La experiencia etnográfica, como viaje, como transformación que se va documentando mientras ocurre, nos lleva a recordar, a recobrar escenas y a actualizar preguntas. Allí, habitando espacios, tiempos y prácticas para aprender de ellos, se abre una inquietud insistente: ¿cómo dialogamos con las expectativas que nuestras y nuestros interlocutores depositan en el “resultado” de la investigación etnográfica? ¿De qué modos esas expectativas intervienen en nuestras decisiones de escritura, en particular en torno a quién *dejamos* hablar y cómo se representa a los actores sociales en el texto? Y, finalmente, ¿con quiénes nos comprometemos -y qué compromisos éticos, políticos y académicos se ponen en juego- cuando traducimos esas relaciones en un texto etnográfico que circula más allá del campo?

Aunque aquellos acuerdos que hacemos más o menos explícitamente con esas personas que nos posibilitan entrometernos en sus vidas y escribir sobre ellas nos lleve a un modo de investigar dialógico (Tedlock, 2008) y colaborativo (aunque -sospechamos- no hay etnografía reflexiva que no lo sea): ¿es posible narrar en conjunto, teniendo en cuenta que partimos de diferentes cuestionamientos, diferentes posiciones en el campo y diferentes lentes desde los cuales miramos esa realidad? Usando términos de Sartorello (2020) podemos decir que mientras podemos conformarnos como socias políticas no podemos hacerlo como socias epistémicas de esas personas, afirmación que nos invita a seguir pensando y escribiendo, de modo de canalizar -por qué no- también nuestras expectativas. Por un lado, ir detrás de lo que nos pide el sistema académico, producir y publicar y, por otro, estimular a otras, a otros, como nosotras, a poner la mirada en las personas privadas de su libertad y a quienes hacen rap en contextos periféricos y a decidir hacerlo junto a ellos/ ellas. Esto, sin renunciar a lo

que le es propio a la etnografía: la producción de teoría social desde la perspectiva de los actores.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica: Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, 45, 9–27.
- Acín, A. y Bixio, B. (Coords.). (2016). Sentidos políticos de la universidad en la cárcel: Fragmentos teóricos y experiencias. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonvillani, A. (2017). Emocionalidad y espacio público: detenciones arbitrarias de jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina). *Cuaderno urbano*, 23(23), 1-10.
- Bonvillani, A. (2015). Habitar la Marcha: notas etnográficas sobre una experiencia de protesta juvenil. *Universitas psychologica*, 14(SPE5), 1599-1612.
- Bourgois, P. (2010) *En busca de respeto*. Siglo Veintiuno Editores.
- Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina. Informe de situación*. Centro Editor de América Latina
- Brito, A. (2007). La experiencia escolar de jóvenes de sectores populares: una mirada desde la desigualdad. En I. Dussel, A. Brito & P. Núñez, *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (pp. 87-142). Fundación Santillana.
- Bustelo, C. (2016). *Experiencias de formación en contextos de encierro* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cardoso de Oliveira, R. (2018). El trabajo del antropólogo: Mirar, escuchar, escribir. En Guber, R. (coord. gral.), *Trabajo de campo en América Latina. Tomo I*. SB.
- Cerda, A.M. y Assael, J. (1998). Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo. *Perspectivas*. 4, 629-644.
- Cerda, A.M., Assael, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (1998). Institución Escolar y Organización Formal Juvenil. La Emergencia de un Sujeto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 11-24. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18668> [2018: 23 de Mayo].

- Chaves, M. (2007). Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata. *Avá*, (11), 213-215.
- Chaves, M (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades: Una antropología de la juventud urbana*; Espacio.
- Clifford, J. (2008) Sobre la autoridad etnográfica. En Reynoso, C. (comp.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp. 141-170). Gedisa.
- Clifford, J. y Marcus, G. (1991). *Retóricas de la antropología* (J. L. Moreno-Ruiz, Trad.) Ediciones Júcar.
- Da Matta, R. (2011). El oficio de antropólogo, o cómo tener “anthropological blues”. En M. Boivin, A. Rosato & V. Arribas (comps.), *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural* (pp. 222–231). Antropofagia.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*, 28, 1105-1128. <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>.
- Delfino, S., & Parchuc, J. P. (2017). Narrar para reescribir: Experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En A. Gerbaudo & I. Tosti (Eds.), *Nano: Intervenciones con la literatura y otras formas del arte* (pp. 109–142). Ediciones UNL.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Fasano, P. (2006). *De boca en boca. El chisme en la trama social de la pobreza*. Antropofagia.
- Feijóo, M. (2015). Los Ni-Ni: una visión mitológica de los jóvenes latinoamericanos. *Tendencias en foco*, 30, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371197?posInSet=5&queryId=9edf8b36-feb1-4dfd-91ec-ffa81b812099>.
- Gagliano, R. (2011). *La escuela en contextos de encierro: pasado, presente y prospectiva de una construcción en proceso*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gandulfo, C. y Unamuno, V. (2020) “Nota metodológica: ¿A que llamamos investigación en colaboración en este libro? En *Hablar lenguas indígenas hoy: Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Biblos.
- Gaztañaga, J., & Koberwein, A. (2021). Comparar en antropología: esbozo de un mapa. *Intervención*, 11(2), 93–113.
- Geertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

- Gluz, N. (2011). Las promesas de inclusión escolar: un análisis de experiencias de escolarización en contextos de pobreza. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 1-16.
- Guber, R. (comp.) (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Miño y Dávila.
- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación etnográfica de Esther Hermitte*. Biblos.
- Jaramillo, J. (2012). Esa cancha es nuestra: una etnografía con niñ@ s sobre espacio público. *Avá*, 20.
- Kalinsky, B. (2016). La cárcel hoy. Un estudio de caso en Argentina. *Revista de Historia de las Prisiones*, 3, 19–34.
- Kalinsky, B. (2000). *Justicia, cultura y derecho penal*. Ad Hoc.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias escolares bajo sospecha*. Miño y Dávila.
- Katzer, L. (2019) “La etnografía como modo de producción de saber colaborativo. Reflexiones epistemológicas y metodológicas”. En L. Katzer y H. Chiavazza. *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Laferriere, M. (2006). *La universidad en la cárcel*. Libros del Rojas.
- Litichever, C. (2012). Trayectorias institucionales de jóvenes en situación de calle. *Perfiles latinoamericanos*, 20(40), 143-164.
- López, N. (2011). *Culturas estudiantiles y secundaria en la Argentina de los '90*. FLACSO Argentina
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela adentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Eudeba.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental. I–II: Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Planeta-De Agostini.
- Marioni, L. (2020) “*Te metes en el rap y al menos vivís*”. *Etnografía con jóvenes raperos en contexto de pobreza urbana. Paraná, Argentina*. (Tesis doctoral Universidad Nacional de Entre Ríos) (Inédita)
- Marcus, G. y Cushman, D. (2008). Las etnografías como textos. En Reynoso, C. (comp.) *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp. 171-213). Gedisa.
- Míguez, D. (2008). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Biblos.

- Núñez, P. (2007). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesores en la escuela media en contextos de pobreza urbana*. IPE-UNESCO.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.
- Orellana, P. C. (2015). Adolescentes en situación de calle: el uso del espacio urbano y sus apropiaciones en la ciudad de San Salvador de Jujuy (Argentina). *Opción*, 31(77), 145-160.
- Rappaport, J., & Ramos Pacho, A. (2005). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Historia crítica*, (29), 39-62.
- Rappaport, J., y Rodríguez, M. E. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista colombiana de antropología*, 43, 197-229.
- Rappaport, J. (2018) “Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica”. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo I.* (pp.323-352). CLACSO.
- Rausky, M. E. (2020). Trayectorias laborales en la calle. Adolescentes y jóvenes de clases medias y sectores populares en el espacio público. *Cuadernos de antropología social*, (51), 261-280.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad: La reconstrucción del análisis social*. Abya-Yala.
- Rosato, A., y Boivin, M. (2017). Las relaciones entre etnografía y comparación en el análisis procesual. En F. A. Balbi (comp.), *La comparación en antropología social. Problemas y perspectivas* (pp. 77-92). Antropofagia.
- Sánchez Lamas, M. (2017). *Conflictos en la escuela secundaria: Subjetividades y márgenes de acción en la experiencia estudiantil*. CLACSO.
- Saraví, G. A. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, 83, 33-48.
- Sartorello, S. (2020). “Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina”, en Arribas Lozano Alberto, Dietz Gunther, Álvarez Veinguer Aurora (Eds.) *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.81-12). CLACSO.
- Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En Furlan, A., Pasilla, M.,

- Spitzer, T. y Nashiki, A. (Comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42). Noveduc.
- Saucedo Ramos, C.L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 641-668, <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002603.pdf>.
- Saucedo Ramos, C.L. (2000). El “relajo” y el “respeto” en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En Furlán, A., Saucedo Ramos, C. y Lara García, B. (coord.) *Miradas diversas sobre disciplina y violencia en centros educativos* (pp. 35-51). Universidad de Guadalajara.
- Scarfó, F. (2006). Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. *Decisio*, 14. http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_14/decisio14_saber4.pdf.
- Scarfó, F., Pérez Lalli, F., & Montserrat, I. (2013). Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, 38(1), 71–92.
- Schneider, G. (2025). Es más caro vivir adentro que afuera: usos del dinero y costos de la vida en la cárcel. *Utopías. Segunda época*, (3), 1–18. <https://doi.org/10.33255/26181800/2150>
- Schneider, G. (2024) *En la escuela no hay injusticias. Una etnografía de la educación en contextos de encierro*. Miño y Dávila.
- Sutherland, E. H. (2018) La prisión como laboratorio criminológico. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 16. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/79159/49065>.
- Sykes, G. (2017). *La sociedad de los cautivos*. Siglo XXI.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tedlock, D. (2008) Preguntas concernientes a la antropología dialógica. En Reynoso, C. (comp.) *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp. 275-288). Gedisa.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Ministerio da Educação.
- Vázquez, M., & Vommaro, P. (2010). *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*. Homo Sapiens Ediciones

- Walsh, K. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación.
https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Wacquant, L. (2008). *Las cárceles de la miseria*. Manantial.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Revista Propuesta Educativa*, 32, 83-94,
<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/18.pdf>.
- Zapata, L. & Genovesi, M. (2013). Jeanne Favret- Saada: “Ser afectado” como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Avá*, 23, 49-67.