

# Agencias infantiles en la escuela

Rocío Fatyass, Ph. D.<sup>a</sup>

Universidad Nacional de Villa María, Argentina

 rociofatyass@gmail.com

## Resumen (analítico)

Se abordan prácticas de agencia de niñas y niños de clases populares en una escuela primaria en Villa María, Córdoba, Argentina. Desde un método etnográfico, el problema de investigación se vincula con la agencia infantil en contextos escolares. El interrogante refiere a cuáles son las modalidades que asumen las prácticas de agencia infantil, según cómo niñas y niños resisten a los ordenamientos temporales y espaciales en la escuela, resignifican miradas y clasificaciones de las docentes y disputan por la distribución de recursos materiales. Los resultados señalan que niñas y niños producen diversos procesos de agencia desde discursos e interacciones intergeneracionales que se tejen en la cotidianidad escolar. Estas prácticas no son instrumentales ni en todos los casos reflexivas, más bien están socialmente incorporadas.

## Palabras clave

Infancias; escuela; agencia; autoridad adulta; desigualdad.

## Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

## Para citar este artículo

Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29.  
<https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.3.4734>

## Historial

Recibido: 19.07.2021

Aceptado: 10.03.2022

Publicado: 15.07.2022

## Información artículo

Este trabajo fue realizado entre enero 2011 y mayo 2020 en relación con una investigación doctoral financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). **Área:** sociología. **Subárea:** sociología de la infancia.

## Children's agency at school

### Abstract (analytical)

This study addresses agency practices by working class children at a primary school in Villa María, Córdoba, Argentina. Using an ethnographic method, the research focused on children's agency capacity in school contexts. The author asked what modalities are assumed by children's agency practices? This is based on how children resist temporal and spatial orders in school, redefine their views and assessments of teachers and dispute the distribution of material resources. The results indicate that children produce different agency processes through intergenerational discourses and interactions that are woven into everyday school life. These practices are not instrumental nor in all cases reflexive, instead they are socially embedded.

### Keywords

Childhoods; school; agency; adult authority; inequality.

## Agências infantis na escola


### Resumo (analítico)

Este estudo aborda as práticas de agenciamento de meninas e meninos de classes populares em uma escola primária de Villa María, Córdoba, Argentina. A partir de um método etnográfico, o problema de pesquisa está ligado à capacidade de agência das crianças em contextos escolares. A questão se refere a quais são as modalidades assumidas pelas práticas de agenciamento das crianças, segundo como meninas e meninos resistem às ordens temporais e espaciais na escola, ressignificam visões e classificações dos professores e disputam a distribuição dos recursos materiais. Os resultados indicam que meninas e meninos produzem diversos processos de agenciamento a partir de discursos e interações intergeracionais que são tecidos no cotidiano escolar. Essas práticas não são instrumentais nem em todos os casos reflexivas, mas estão socialmente incorporadas.

### Palavras-chave

Infâncias; escola; agência; autoridade adulta; desigualdade.

### Información autora

[a] Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María.  0000-0003-1879-5828. H5: 1. Correo electrónico: [rociofatyass@gmail.com](mailto:rociofatyass@gmail.com)

## Introducción

A partir de una investigación situada en una escuela primaria ubicada en un barrio periférico y popular de la ciudad de Villa María en la provincia de Córdoba, Argentina, se plantea como problema sociológico (Lenoir, 1993) la capacidad de agencia en niñas y niños en el marco de procesos de desigualdad social persistente en el país. La pregunta que organiza la discusión es: ¿cuáles son las modalidades que asumen las prácticas de agencia infantil en contextos escolares y de pobreza?, tomando como referente empírico la mencionada institución educativa.

Para resolver este interrogante se describen, examinan e interpretan prácticas y relaciones entre pares y respecto a las docentes adultas, de acuerdo a cómo niñas y niños: 1) resisten a los ordenamientos temporales y espaciales en la escuela; 2) resignifican miradas y clasificaciones de las docentes respecto a ellas y a ellos como alumnas y alumnos; y 3) disputan por la distribución de recursos materiales en esta institución.

La justificación de esta problemática de estudio parte de poner en cuestión sentidos comunes sobre las infancias en situación de pobreza que definen a niñas y niños como *incapaces*; clasificación que va configurando, no sin tensiones, relaciones pedagógicas e intergeneracionales en los espacios educativos localizados en barrios empobrecidos. El objetivo de esta investigación es explicar y, fundamentalmente, comprender prácticas, significados y relaciones producidas por niñas y niños desde sus vivencias en una escuela periférica, para visibilizar la complejidad y la multidimensionalidad que asumen estas experiencias infantiles situadas y reconocer las capacidades de niñas y niños para producir sus entornos escolares y sociales, aportando así a las discusiones sobre agencia en los estudios de la infancia.

La revisión de literatura indica que a fines siglo XX la infancia se convierte en el centro de atención en América Latina, ya sea en la esfera de las políticas públicas según el enfoque de niñas y niños como *sujetos de derechos* inaugurado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Durán-Strauch, 2017) o desde el campo de las ciencias

sociales y la emergencia de estudios que reconocen a niñas y niños como agentes sociales (Acuña, 2016; Galaz *et al.*, 2019; Glockner, 2018; Hernández, 2017; Magistris & Morales, 2018; Rico *et al.*, 2018; Szulc, 2019; Szulc & Enriz, 2016). En esta línea, se recuperan aportes de los nuevos estudios sociales de la infancia en Latinoamérica (Gaitán, 2006) e incluso desde el ámbito angloparlante, poniendo en relevancia el estudio de la infancia por *derecho propio* (Jenks, 1996).

Así, los nuevos estudios sociales de la infancia se preocuparon por la voz infantil que representó una de las banderas del nuevo paradigma a partir de la Convención. Algunas investigaciones localizadas en el sur global se inspiraron en estudios denominados *Childhood Studies* (Qvortrup *et al.*, 2009) que produjeron significados innovadores acerca de la condición infantil. Estos antecedentes establecieron entonces un aporte central: la distinción entre la infancia como institución configurada con prácticas y discursos de las y los adultos, y las propias niñas y niños como agentes sociales que resitúan las categorías de infancia. En efecto, proliferan investigaciones que enfocan en el discurso *sobre y de* las niñas y los niños en oposición a la marginalidad discursiva de la infancia.

Ahora bien, algunas producciones (que exceden la región del sur) sobre agencia y voz emparentadas con cuestiones de protagonismo y participación infantil (Liebel, 2016; Liebel & Saadi, 2012; Magistris, 2016) asumen *per se* y de manera romántica que las niñas y los niños son *rebeldes* bajo cualquier circunstancia; asimismo, exaltan las cuestiones de agencia infantil en estrecha vinculación con la transformación social, la libertad y la eficiencia de la acción (Lancy, 2012; Valentine, 2011), provocando, en parte, un tratamiento instrumental sobre la agencia.

En relación a esta contextualización sobre los estudios de las infancias, resulta significativo investigar sobre las condiciones de producción de las heterogéneas experiencias infantiles y sus posibilidades de agenciamiento en el marco de procesos institucionales (Ibarra & Vergara, 2017). En relación a lo anterior, es central enfocarse en prácticas cotidianas, interacciones y disposiciones a actuar (Bourdieu, 1979), hechas cuerpo, naturalizadas en los procesos de socialización. Esto significa asumir una perspectiva situada sobre la agencia infantil, cotidiana, unida a las lógicas de la vida social. En particular, la noción de disposición presente en esta mirada sobre la agencia se encuentra en conexión con el concepto de *habitus*. Esto involucra

prácticas *razonables* y no *racionales*, es decir, un conocimiento práctico que se va adquiriendo en el proceso de socialización, que permite actuar como si se conociera el mundo y

las formas de moverse en él, que lleva a que se desarrollen estrategias dentro de los límites estructurales. (Pavcovich, 2016, pp. 130-131)

Estas acciones de agencia incorporadas no siempre se explicitan en el discurso infantil y tampoco son prácticas mecánicamente calculadas. Más bien, niñas y niños producen formas de agencia pre-reflexivamente, de manera cotidiana y situada, para significar, resolver y lidiar con lo instituido desde el orden social adulto y escolar.

En definitiva, desde un encuadre crítico, contextual y con perspectiva interseccional, se entiende a la agencia (Acuña, 2016; Pavez-Soto & Sepúlveda, 2019; Thompson *et al.*, 2017) como: la capacidad social, moral y política de niñas y niños para inscribirse desde sus múltiples posiciones en el mundo social, para cuidar de sí y de otros (Jerullo, 2015), para actuar en su comunidad y en su grupo familiar con relativa autonomía, y para intervenir cotidianamente en los derroteros de los procesos sociales y políticos que los afectan. El reconocimiento de la agencia infantil permite subrayar, además, la habilidad de niñas y niños para producir conocimiento válido sobre su vida social.

La agencia como conjunto de prácticas, relaciones y discursos posibles en un contexto se juega entre la disposición social incorporada, hecha cuerpo, y su actualización desde cierta *reflexividad vivida*, más allá de los presupuestos de la acción racional abstracta y mecánica. La agencia involucra una tensa complementariedad con la estructura social en la que niñas y niños despliegan una serie de prácticas. Estos relatos «hechos desde la carne», acciones e interpretaciones sobre las tramas de la vida social (Szulc, 2019), superan la clásica dicotomía autonomía-sumisión.

Por tanto, la agencia infantil es productividad política de la vida cotidiana. Se moldea según específicas condiciones de producción y se expresa entre las relaciones no evidentes y la interacción, esto es, entre la disposición y la *reflexividad en situación*, entre el cuerpo y la narrativa (Fatyass, 2022; en prensa).

Siguiendo las contribuciones feministas y los emergentes del trabajo de campo etnográfico de esta investigación, es posible indicar, además, que la agencia infantil involucra varios estados cognitivos y emocionales (Ortner, 2009, 2016); igualmente, permite no perder de vista la capacidad de las niñas y los niños para desear, improvisar, formar intenciones, coordinar acciones con otros/as y actuar de manera creativa.

La agencia es entonces una problemática del poder y del sentido de la práctica. Enfocar en la agencia infantil pone de manifiesto cómo niñas y niños actúan contra la falta

de recursos, de autoridad o frente aquello que les es negado; actúan contra la acción del otro/a. Enmarcada en las cuestiones del sentido y desde el punto de vista infantil, la agencia representa las presiones de los deseos, valores y moralidades en disputa entre grupos y generaciones.

La agencia no siempre significa transformación social, menos aún eficacia en la acción. El agenciamiento infantil involucra procesos de socialización complejos y desiguales. En ocasiones la agencia de niñas y niños puede dar lugar a prácticas de resistencia que intentan subvertir de modo más explícito un orden instituido (Rockwell, 2016). Otras veces, las maneras que niñas y niños hallan para habitar —por ejemplo, la escuela— pueden involucrar procesos más pasivos, que incluso profundizan sus posiciones de subalternidad (de clase, edad y género, entre otras). Por tanto, la agencia no es sinónimo de resistencia, aunque la incluye. Así, la agencia contiene múltiples capas de sentido y diferentes repertorios de acción. En otros términos, la agencia infantil complejiza los procesos de reproducción social aun cuando no los cancela.

Entonces, la perspectiva de la investigación dialoga con el campo de la sociología de la infancia desde un trabajo de campo cualitativo y etnográfico. Este proceso de investigación se sostuvo entre 2014 y 2018, en una escuela primaria pública y periférica de Villa María, una ciudad intermedia de la provincia de Córdoba, Argentina. Cabe destacar que durante la investigación se mantuvieron prácticas de intervención en la mencionada escuela, a partir de un proyecto de extensión universitario avalado por la Universidad Nacional de Villa María. Este tenía como objetivo proponer otras formas de aprendizaje en clave de educación popular en el marco del espacio curricular artístico (Pavcovich *et al.*, 2019; Zabala *et al.*, 2017). Desde aquí, fue posible cultivar lazos de cercanía con las niñas y los niños, generar observaciones sobre la rutina escolar, realizar registros semanales y entrevistas a las docentes y a las infancias.

Este diseño de investigación-intervención prolongado permite reconocer e interpretar las estrategias de agencia de niñas y niños, situadas, cotidianas, incorporadas, que se gestan en los pliegues de la vida escolar en el marco de relaciones intergeneracionales de poder y restricciones estructurales, materiales y simbólicas, propias de los espacios de vida de estas niñas y niños (Frasco *et al.*, 2021; Szulc, 2019).

En definitiva, este texto invita a las y los lectores interesados en el campo de la infancia a cuestionar los abordajes hegemónicos e instrumentales sobre la agencia infantil, a partir de resultados de una investigación doctoral en el campo de la sociología de la

infancia, poniendo en evidencia que niñas y niños son sujetos completos y competentes para producir y trastocar los lugares que habitan (como la escuela).

## Método

Este trabajo aborda las especificidades expresadas por las experiencias y agencias infantiles en contexto, no como hechos menores, sino como datos que demuestran y problematizan los procesos de organización, integración y reproducción social (Williams, 1997; Zelizer, 2009). Las relaciones que niñas y niños vienen sosteniendo en el tiempo con adultos y adultas de otras clases sociales en espacios educativos, en especial, con las docentes de la escuela en cuestión (mujeres entre 40 y 50 años de edad que habitan en el centro de la ciudad de Villa María y que pertenecen a grupos sociales medios), configuran parte de las condiciones de producción de las modalidades de agencia que se pronuncian en interacciones más coyunturales como en este escenario escolar.

Niñas y niños tensionan los principios hegemónicos de visión y división social que, por ejemplo, en la escuela los definen como «buenos o malos alumnos», según el estado de las relaciones entre generaciones y grupos sociales; clasificaciones que nunca son lineales y homogéneas. Si bien esto puede explicarse desde un nivel teórico en diálogo con estudios sobre agencia en la escuela (Guzmán-Mora, 2019), dicha disputa se confirma empíricamente desde el nivel de la experiencia infantil y sus modalidades de agencia. Las categorías y, especialmente, la noción de agencia

siempre presentan una distancia respecto de la realidad a la que se aplican (...) y esa distancia es salvada por las prácticas e interpretaciones de los agentes sociales. Las modalidades en que las categorías son negociadas, contestadas y resistidas son objeto de análisis empírico y no pueden ser tomadas como un dato dado. (Llobet, 2013, p. 15)

De tal modo, la unidad de estudio que se toma en consideración para esta publicación refiere a una escuela primaria pública localizada en un barrio suburbano en Villa María (Córdoba, Argentina). Por su parte, las unidades de análisis refieren a las prácticas, relaciones y discursos de niñas y niños de clases populares entre 8 y 13 años de edad, los cuales permiten cartografiar modalidades de agencia para cuestionar o resignificar el contexto escolar y las relaciones sociales que allí tienen lugar. En especial, se enfoca en las experiencias infantiles durante la clase de artística en cuyo sitio se sostuvo una presencia más prolongada desde la investigación, pero se incluyen escenas de otros espacios curri-

culares y momentos, por ejemplo, horas libres, recreos y situaciones en el pasillo de la escuela. Como se anticipó, el trabajo de observación y acción investigativa se mantuvo desde 2014 a 2018.

Cabe mencionar, además, que este trabajo se enlaza con antecedentes de investigación e intervención previos, que posibilitaron el contacto y permanencia en el campo y la profundización de las líneas de análisis. Dentro de la escuela se sostuvo el mencionado proyecto de extensión universitario denominado *Infancias, escuela y universidad*, que proponía ofertas pedagógicas inspiradas en la educación popular (Freire, 2005) y en la pedagogía crítica (Cabaluz, 2016; McLaren, 2009). Este proyecto de extensión forma parte de una iniciativa del Centro de Educación Popular para la Infancia y Adolescencia (Cepia), organismo avalado y financiado en parte por la Universidad Nacional de Villa María. Este nuclea acciones vinculadas a las problemáticas de las infancias en situación de pobreza en la ciudad. A partir de la participación en el Cepia, se llevó adelante esta investigación con anclaje territorial y se debieron asumir los desafíos de la objetivación reflexionando sobre la propia posición como educadora popular e investigadora (Iriarte *et al.*, 2015).

En esta discusión es menester señalar algunos procesos éticos implicados en la construcción del objeto: 1) la importancia de establecer lazos comprometidos y sostenidos en el tiempo con las infancias protagonistas; 2) asegurar el consentimiento informado y la autorización respectiva de adultos responsables para el despliegue de las entrevistas dirigidas a niñas y niños; 3) la significatividad de resguardar las identidades (en esta publicación utilizando nombres ficticios); y 4) el uso del lenguaje inclusivo que intenta dar cuenta de la diversidad de las prácticas de estas niñas y estos niños desde sus posiciones de clase, edad y género.

En suma, el diseño metodológico se basó en la triangulación inter e intrametodológica para abordar la dimensión objetiva e interpretativa de la temática, lo cual involucró, especialmente, métodos y técnicas cualitativas. La construcción analítica y el dispositivo de trabajo combinaron, entonces, lo institucional y lo territorial, ya que además de investigar, se intervino participativamente. Para esta ocasión se seleccionan los resultados que permiten mapear qué modalidades asume la agencia infantil según discursos, prácticas y relaciones que tienen lugar en esta escuela primaria.

La muestra de niñas y niños que se observó y entrevistó fue de tipo intencional y selectiva y pretendió ser significativa de la problemática. Estos niños y niñas viven en un barrio popular periférico de la ciudad de Villa María, sitio en el que se localiza la escuela.



Los criterios de inclusión y selección de los participantes se relacionaron con la decisión de observar, registrar y entrevistar a grupos infantiles de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria en estudio. Se decidió trabajar con estos grupos y no con el primer ciclo (esto es, primero, segundo y tercer grado) por dos motivos: por tener experiencia previa en intervenciones territoriales con niñas y niños entre 8 y 13 años de edad y porque la institución posibilitó inscribir el proyecto de extensión en el segundo ciclo, enmarcando así la investigación.

El trabajo realizado dentro de la escuela con estos grupos arrojó pistas para exponer regularidades y heterogeneidades en las experiencias infantiles y en sus posibilidades de agencia. Teniendo presente que la noción de agencia presenta una diversidad empírica, fue inconducente aplicar principios como el de saturación para determinar el tamaño muestral.

En esta dirección, las técnicas de recolección de datos involucraron observación y notas de campo detalladas para un registro de tipo etnográfico (Guber, 2001), lo que permitió recuperar las acciones de las y los protagonistas. Estos registros se centran en las prácticas cotidianas de las niñas y los niños, sus modos de transitar el espacio y el tiempo escolar, sus interacciones con pares y docentes, así como sus expresiones corporales, gestos, palabras y silencios. Las narrativas fueron retomadas en especial desde entrevistas semi-estructuradas y abiertas (individuales y en grupos) a niñas y niños (entre 8 y 13 años) y a los agentes educativos, todas mujeres adultas de clase media, conformando un total de ocho maestras y una directora.

Cabe decir que las textualidades de los actores se inscriben en este texto entre comillas, bajo la intencionalidad analítica de resaltar sus propias interpretaciones y discursos, utilizando nombres de fantasía desde una posición ética que busca resguardar sus identidades personales, sin que esto modifique el objetivo del artículo.

Se realizaron 50 entrevistas y el corpus etnográfico se compone de 220 notas. Además, vale mencionar que, mientras las entrevistas muchas veces sostienen discursos más oficiales, el trabajo etnográfico posibilita examinar la tensión entre lo discursivo, lo dicho en un contexto comunicacional construido y lo vivido *in situ*, en la intensidad cotidiana. Igualmente, ambos aspectos aportan a la comprensión de las experiencias sociales.

En especial, las entrevistas a niñas y a niños no pretendieron inscribirse en un plano de neutralidad valorativa, ya que se reconoce que hay desigualdades de poder (de clase y edad, fundamentalmente). Por esto se procuró no profundizar esas diferencias, asumiendo

formas de investigación flexibles, con el convencimiento político y teórico de la potencialidad de las narrativas y perspectivas de las niñas y los niños (Maynes, 2008), como interlocutores válidos con capacidad moral, social y lingüística (Mayall, 2002) y como sujetos aptos para participar en procesos de investigación social. Estas entrevistas fueron autorizadas por las familias y las maestras y, sobre todo, contaron con la aprobación de las propias niñas y niños, quienes en algunos casos se negaron a participar, lo cual fue respetado como parte del posicionamiento epistémico que sigue esta investigación. Dichas entrevistas se realizaron en pícnicos en la escuela, encuentros relajados en los cuales se compartió alguna infusión y galletitas, sin la supervisión de los agentes pedagógicos y por fuera del horario de clases, en recreos u horas libres. Este momento compartido fue convocante para niñas y niños que se animaron a enunciar y denunciar sentidos sobre la vida cotidiana en la escuela (y por fuera de ella).

La condición de posibilidad para el trabajo investigativo sobre las experiencias infantiles y su capacidad de agencia refiere, de tal modo, a los vínculos que se vienen estableciendo con las niñas y los niños participantes en el marco del proyecto de extensión universitario. Luego de varios años de trabajo se aplicó el proceso de entrevistas, lo que significó asumir y explicitar la propia posición (adulta, mujer, investigadora y educadora popular) y, desde allí, emprender el trabajo de reflexión sobre los lazos con niñas y niños y respecto a las vivencias de estas infancias. En el proceso de campo y de análisis se fueron evaluando, analizando y procurando controlar las asimetrías adultocéntricas y sociocéntricas (Bustelo, 2011) imbuidas en los instrumentos metodológicos desplegados. A la vez, ello permitió demostrar cómo las niñas y los niños son agentes sociales que pudieron resolver la situación de entrevistas, y colocar acentos y silencios de acuerdo a sus puntos de vista. Por tanto, este texto asume la reflexividad en la investigación (Haraway, 2020) e intenta no reproducir una lectura dominante sobre la *infancia pobre* que niegue la capacidad de agencia de estas niñas y estos niños, ni tampoco la sobrestime bajo cualquier circunstancia.

El trabajo metodológico estuvo inspirando así en el enfoque multimodal de Pink (2011), el cual enfatiza el hablar, el caminar y el hacer con otros. Es decir, la investigación se sostuvo a partir de «quedarse cerca» de las infancias (Puig, 2017), establecer vínculos con ellas y ellos, así como desarrollar un análisis interpretativo de sus prácticas, con enfoque interseccional y situado (Haraway, 2019).

Los indicadores cualitativos obtenidos se procesaron desde el programa ATLAS.Ti (Scientific Software Development GmbH) que posibilitó agrupar indicadores y construir

líneas de análisis o categorías emergentes para mapear las modalidades de agencia en niñas y niños. Este trabajo analítico no fue secuencial, premeditado, sino más interpretativo, dinámico y cambiante, a medida se profundizaba la intervención en la escuela. Otros instrumentos de selección y producción de datos demandaron examinar fuentes secundarias como documentos, publicaciones científicas sobre el tema y tesis de posgrado.

Por tanto, a partir de la recolección de datos —o más bien su construcción desde el trabajo de campo— se procedió al trabajo reflexivo de análisis. Este consistió en volver sobre el propio proceso vivido, tomar distancia, plantear interrogantes, revisar las bibliografías pertinentes e interpretar las múltiples prácticas y discursos de los agentes involucrados teniendo en cuenta su contexto de producción, esto es, las características materiales y simbólicas de la escuela, el barrio e incluso la ciudad que habitan niñas y niños.

Resta decir que a continuación se estudian las experiencias infantiles escolares, insistiendo en las formas que asume la agencia infantil, desde una producción de conocimiento crítico, tras los desafíos que implica la sociología pública para divulgar ciertos resultados y presentar discusiones que informen a otras investigaciones comprometidas con las realidades sociales y escolares de niñas y niños de clases populares.

## Resultados

Este apartado presenta los resultados sobre los múltiples modos de agencia infantil en la escuela, a fin de evidenciar la politicidad y la capacidad de acción de niñas y niños que actúan desde posiciones de subordinación e invisibilidad, así como muchas veces se actúa sobre ellas y ellos. Como se mencionó, la agencia como habilidad de las niñas y los niños para sostener sus procesos de reproducción social no desemboca linealmente en prácticas de resistencia, entendidas en tanto itinerarios de acción que buscan contrarrestar los mecanismos sociales y, en este caso, escolares; resistencia definida como indignación y movilización moral y política (Giroux, 1985). Dada esta diversidad en los procesos de agenciamiento, resulta pertinente sostener la discusión teórica a partir de los emergentes del campo.

En suma, el trabajo de reproducción que llevan adelante las niñas y los niños —incluso en contextos de subalternidad y desigualdad social— permite argumentar que ellas y ellos están activamente comprometidos en la construcción de la infancia (Mayall, 2002; Qvortrup *et al.*, 2009), mientras interpelan los espacios escolares que transitan.

## Agencia infantil en la escuela

Resulta significativo, en primera instancia, mapear algunas dimensiones centrales de la institución educativa de referencia, a partir de resultados del trabajo etnográfico. Para ello, se hace foco en las rutinas, algunos dispositivos y relaciones en la escuela, intentando no demonizar a las docentes, sino mostrar algunos de sus posicionamientos, siempre plurales entre sí y en ocasiones contestados por las infancias.

En efecto, el tiempo y el espacio escolar estaban controlados por la mirada adulta; sin embargo, esto no anulaba la autonomía relativa de las niñas y los niños que se apropiaban de la escuela (Rockwell, 2016). Además, algunas docentes, como la maestra de lengua, en ocasiones permitían horas libres para el juego o interrumpían la disciplina escolar desde vínculos más empáticos con niñas y niños, sobre todo con los de menor edad y con las niñas.

Por otro lado, gran parte de los proyectos pedagógicos sostenidos a lo largo del tiempo apuntaban a generar competencias en estas niñas y niños para la buena convivencia, en palabras de los agentes pedagógicos. Asimismo, se dirigían a que niñas y niños desarrollen habilidades elementales para resolver su vida dentro del barrio; según las maestras, esto hacía referencia a conocimientos precisos como saber firmar y contar, así como mejorar la presentación corporal y la oralidad, partiendo de las supuestas carencias de sus estudiantes. Por ello, durante muchos años la escuela intentó desarrollar proyectos de expresión corporal con la intención de que niñas y niños logaran otras formas de vincularse y comunicar, según lo relatado por la directora en una entrevista. No obstante, en la práctica efectiva estas planificaciones no se consumaban, ni existían sistematizaciones concretas de las propuestas educativas a realizarse (al menos desde la investigación no se pudo acceder a ellas).

Las actividades en ocasiones se improvisaban y giraban en torno a las adaptaciones curriculares y a los convenios de conducta, que se caracterizaban por *aguar* los contenidos (Bolton, 2006) y destacar la contención social (Abramowski, 2016) como parte central del trabajo pedagógico (Bourdieu & Passeron, 1996) destinado a producir un *habitus* particular en las y los alumnos. En otros términos, se desvinculaba, en algunas oportunidades, a varias niñas y niños de los procesos de adquisición de conocimientos socialmente relevantes.

Las maestras partían de considerar que *su cultura*, como solían mencionar (las estrategias de reproducción social de las familias y la vida en el barrio), ocasionaba que las

niñas y los niños se auto-organicen deliberadamente más allá de las reglas escolares, lo cual impedía muchas veces sostener procesos de enseñanza, desde el punto de vista de algunas docentes. Esto no era valorado como capacidad de agencia infantil, sino como desobediencia y dificultad para trabajar, lo que acentuaba la percepción, por parte de ciertas educadoras, de la necesidad de autoridad y disciplina dentro de la institución.

Ahora bien, la maestra de lengua, la más joven entre ellas, acostumbraba tener un posicionamiento diferente al resto de sus compañeras, pues en la escuela confluyen diferentes posturas y disputas de sentido entre generaciones y grupos. Cabe destacar que esta docente había vivido en el barrio periférico en el cual se encontraba la escuela, por lo que conocía a muchas de las familias de las niñas y los niños, poniendo en tensión las perspectivas miserabilistas (Grignon & Passeron, 1991) de algunas de sus compañeras. Ella producía otras valoraciones: reconocía la astucia de estas niñas y niños fuera de la escuela y desde allí los visibilizaba, en parte, como sujetos de conocimiento dentro de la institución:

Su papá ha estado preso; vive cerca de lo que era mi casa. Él vende. Arón sabe que su papá vende, no es tonto; de hecho, está solito y se maneja en el barrio, pero es un chico que se resiste a leer, a trabajar; sin embargo, es muy inteligente, pero no quiere trabajar. Igual que Brian, son chicos que tienen una inteligencia natural, pero también tienen la calle que te da otra enseñanza. (Entrevista a maestra de lengua, escuela, 2016, Villa María)

Esta breve cartografía sobre la escuela posibilita proponer que niñas y niños eran definidos desde la mirada adulta en algunas oportunidades como *carentes* de capacidades, habilidades y posibilidades de aprendizaje, aunque esta toma de posición no era homogénea entre las docentes. En entrevistas y en otros registros algunas señalaban que en ocasiones a sus estudiantes «no les interesa la escuela» o «no quieren aprender», lo que enmarca las condiciones de producción de una singular experiencia infantil escolar y sus posibilidades de agencia.

A continuación, se profundiza en el eje de este texto recorriendo los repertorios de acción de niñas y niños según prácticas de agenciamiento infantil. La agencia se enlaza aquí con relaciones de resignificación, reconocimiento y redistribución de sentidos y recursos (Fraser & Honneth, 2006; Ortner, 2016). Por ello, se expresa analíticamente cómo niñas y niños tenían posiciones activas en la matriz escolar.

Para esta presentación se especifican estas lógicas de agencia infantil según: la resignificación del espacio y el tiempo institucional; la disputa entre miradas infantiles y

adultas en cuyo marco niñas y niños cuestionan ciertas jerarquías escolares y sociales; y el uso de los entornos institucionales a partir de los cuales niñas y niños gestionan, acumulan y reconvierten capitales, no solo escolares, sino también materiales.

## **Burlar el orden establecido: visibilidad e invisibilidad en el espacio/tiempo**

Niñas y niños, principalmente aquellas y aquellos definidos como «peores alumnos» por algunas maestras y muchas veces estigmatizadas/os por sus propias/os compañeras/os, disputaban el orden establecido haciendo usos disruptivos de los espacios y los tiempos escolares y combatían, subrepticamente, las posiciones construidas asociadas con la incapacidad.

Niñas y niños se escondían de la mirada adulta debajo de las mesas y del antiguo escritorio en una de las salas como una provocación a la maestra responsable, como una manera de esquivar a las tareas escolares (y sus jerarquías); hasta lograban escaparse del aula o de la misma escuela cuando la puerta principal no estaba cerrada con llave. Circulaban constantemente en las clases y en los pasillos. Activaban, reiteradas veces, excusas para ir al baño para no quedar «atrapados» en la rutina escolar.

En otros casos, algunas niñas y algunos niños hacían chistes y comentarios irónicos, por lo bajo o directamente ante la mirada de las adultas, riéndose de las reglas de la formación; por ejemplo, desalineando la fila que marcaban las docentes al grito de «una baldosa de distancia»; poniéndose la gorra y en el mismo acto afirmando una identidad que se oponía a la del alumno; sacándose el guardapolvo cuando era *indebido* o encubriendo ese signo de alumnidad llevando buzos encima del guardapolvo en pleno calor y justificando ante las docentes por qué no iban a sacarse su *ropa de calle* que cubría el uniforme.

Álvaro, por ejemplo, si bien era uno de los pocos que estaba entrenado en las habilidades de lectoescritura, solía tener vínculos conflictivos con las docentes, además de continuos enfrentamientos con sus compañeros. De algún modo se aburría en la escuela y se angustiaba ante la autoridad adulta. Él sabía cómo actuar para llamar la atención y lograr ser expulsado. Ya había ensayado esta escena en otros momentos, por lo cual aquí las prácticas de agencia para trastocar el orden y sus jerarquías remiten a rutinas en contexto.

Esta apropiación era multidimensional, relacional y conflictiva (Rockwell, 2016). Niñas y niños interpretaban que hacerse notar en el espacio/tiempo escolar de una manera rebelde acarrearía consecuencias en sus calificaciones y notas de comportamiento; sin embargo, asumían esos riesgos para dar cauce a su intención de moverse, divertirse, provocar o *salir*, por momentos, de la escena escolar dominada por la mirada adulta. Estos cursos de acción no eran premeditados; tenían que ver con formas cotidianas de estar y atravesar el escenario escolar; acciones que se iban incorporando, sosteniéndose en el tiempo y en los vínculos.

Asimismo, muchas/os de ellas/os ya tenían un historial que las/os clasificaba de manera negativa desde la perspectiva adulta, por lo cual jugar con las reglas no cambiaba mucho su posición escolar. Niñas y niños reconocían (sin explicitarlo verbalmente) que esa determinación no era fatal, pues en ese marco ellas y ellos podían atravesar la condición de *mal alumno* con cierta libertad para hacer otras cosas no regladas, desde una particular disposición a estar en la escuela (Bourdieu & Passeron, 1996); formas de hacer incorporadas y practicadas, pero nunca lineales, mecánicas y ni racionales.

En otras ocasiones, los usos de los espacios, tiempos y dispositivos adquirían la lógica de subversión (Rockwell, 2016), como fuerza que se opone a la que se considera hegemónica, como acción colectiva, como acceso a la voz pública muchas veces vedada por la palabra adulta (Ospina-Alvarado *et al.*, 2018): niñas y niños gritaban al unísono para apagar las voces de autoridad de las docentes. No era un complot organizado previamente, sino que iba tomando forma y fuerza en la misma interacción *in situ*.

Incluso esta voz colectiva no era solamente un griterío: excepcionalmente ese discurso grupal inscribía la posibilidad de negociar en términos políticos las decisiones de los agentes pedagógicos. Por ejemplo, en una ocasión la directora dispuso suspender una salida recreativa porque la mayoría no había llevado firmadas las autorizaciones y no portaba ese día el delantal blanco. Las niñas y los niños expusieron detalladamente los motivos de esa situación explicando que el día anterior por la lluvia muchos habían faltado a la escuela y desconocían la salida, así como tampoco habían recibido la autorización respectiva. También el mal tiempo había imposibilitado que se secase el uniforme escolar. La directora reconoció como significativos y justificados los motivos planteados por las niñas y los niños y cedió a su petición, mostrando una posición más empática con sus estudiantes.

La agencia enfocada desde estas prácticas en niñas y niños permite advertir estos pequeños grandes actos que movilizan los tiempos y los espacios de maneras creativas,

allí donde los adultos parecen claudicar en sus posibilidades de controlar e interpretar lo social. La agencia puede significar cuestionar la autoridad o encausar un deseo, en este caso, en relación a transitar la escuela de modos diversos y no permitidos.

## Prácticas y discursos infantiles que resignifican puntos de vista adultos

La idea de resistencia como práctica que contrarresta los mecanismos sociales (en este caso escolares) sin derribarlos (Rockwell, 2016) es interrogada cuando esas mismas prácticas legitiman el poder y atentan contra los propios agentes. Muchas veces niñas y niños estaban atravesados por la rabia, la angustia y el enojo respecto a las prácticas adultas y a las normas escolares. Solían expresar que «las maestras no nos entienden, si hay un conflicto le preguntan al equivocado», «no nos dejan hacer nada». Frente a lo interpretado como límite en lo escolar, niñas y niños solían producir tácticas para *salir del juego de la escuela*, a pesar de las consecuencias significativas que marcan sus derroteros sociales, no solo escolares. Estas estrategias (en el sentido bourdiano) se anudan con disposiciones a actuar más de una manera que de otra (Voltarelli *et al.*, 2017), que van siendo incorporadas en las trayectorias escolares infantiles (Guemureman & Bianchi, 2020).

Ante las prácticas adultocéntricas de algunas docentes, niñas y niños producían acciones para *quedarse afuera* de los procesos de conocimiento, lo cual les generaba amonestaciones, castigos, humillaciones e, incluso, la imposibilidad de aprender a leer y escribir.

Brenda, generalmente, no se sumaba a las actividades. Ante el reto adulto y a partir de la insistencia de que cumpliera con los deberes escolares y con las reglas de conducta, la niña actuaba de modo provocador: asumía una pose corporal que evidenciaba cierto enojo y fuerza. Contestaba: «Y a mí qué me importa» o, irónicamente, afirmaba con un «¡Viste!» ante las clasificaciones negativas que las maestras o el resto de sus compañeras/os imprimían sobre ella. Si la docente le indicaba que si no trabajaba iba a desaprobársela, Brenda le respondía «¡Viste!». Si la maestra le señalaba que ella era «mal educada» o que no era ágil resolviendo las tareas, Brenda le contestaba «¡Viste!», afirmando esas sentencias y desacreditándolas al mismo tiempo. A propósito, se incorpora una nota de campo para ilustrar estas contestaciones:

Llegué a la escuela y Brenda ya estaba afuera del aula, en el pasillo, con un gesto tenso, callada. Le pregunté qué hacía ahí y no me dio lugar; me alejé entonces para acomodar unas cosas en mi mochila. Más tarde nos tocaba a nosotras desde el equipo de extensión



sostener una actividad con las niñas y los niños en la jornada extendida en el campo de artística. Advertí que había sido un día difícil para Brenda. En ese esperar y algo retirada de la escena, noto que llega la responsable del espacio de artística con quien articulamos; más bien ella nos deja trabajar con los niños y las niñas en esas horas. La maestra le menciona a Brenda «¿Por qué te sacaron afuera del aula? Comenzaste desde temprano», insinuando con un tono irónico un mal comportamiento en la niña, lo que explicaría su expulsión y su presencia en el pasillo. Brenda le respondió «¡Viste!» con un tono displicente, con los brazos cruzados y la mirada firme, afirmando el reto adulto, sin sucumbir en ello. (Nota de campo, escuela, 2017, Villa María)

En este recorrido es posible señalar, en principio, que las estrategias de las niñas y los niños para escapar de lo escolar no son calculadas, sino más bien cotidianas y vividas; están más allá de la autocondena (Bourgois, 2015) y la eficacia de la acción. Entonces, representan tácticas de resistencia y rechazo a lo instituido.

En efecto, la agencia complejiza los procesos de reproducción social aun cuando no cancela las jerarquías sociales y escolares. Igualmente, posibilita advertir cómo los sujetos acarrearán con aquello que les toca vivir: Brenda sostiene así su escolaridad mediante penetraciones parciales en la vida escolar (Willis, 1983).

La agencia no siempre es emancipación y obtención de resultados exitosos vinculados con aspiraciones de movilidad social, en disputa con algunos presupuestos de los *Childhood Studies* (James, 2013; Jenks, 1996; Qvortrup *et al.*, 2009). Aceptar que la agencia no es un mero cálculo efectivo que tiene en cuenta todas las variables, sino más bien representa aquello que los agentes logran hacer en un presente historizado para bregar con lo que los oprime; significa avanzar hacia un concepto de agencia menos pretencioso, menos abstracto, más vinculado con la estructura social y más cercano a la experiencia tal como es vivida y sentida.

Por otra parte, niñas y niños disputaban significados y puntos de vista adultos en la escuela desde contranarrativas, las cuales definen rupturas en las prácticas discursivas estables. Estos actos de creatividad ponían en juego respuestas absurdas, la ironía, la parodia o el cuestionamiento abierto (Ibarra & Vergara, 2017). La agencia infantil se anuda en este marco con procesos de reconocimiento de identidades alternativas y con prácticas de significación moral que interpelan las miradas adultas. Aquí niñas y niños se esfuerzan por contar otras historias sobre sí mismos y los demás.

Las niñas y los niños eran capaces de llevar a cabo prácticas de resistencia discursiva ante procesos de estigmatización social que podían sufrir ellas/os mismas/os u otros,

contendiendo por otras presentaciones de sí y por definiciones no hegemónicas en la escuela.

Así, por ejemplo, niñas y niños solían reñir con los sentidos negativos que las maestras imputaban a sus familias. Ante las afirmaciones adultas de que las madres y los padres de sus estudiantes «no les interesa la escuela», niñas y niños exponían con detalle que sus familiares trabajaban. Cabe destacar que efectivamente en las jornadas escolares llamadas *Escuela, Familia y Comunidad*, la presencia de los familiares de las niñas y los niños era sucinta, lo que generaba el malestar de algunas docentes.

Además, cuando las docentes les reclamaban que no traían los materiales de trabajo, niñas y niños argumentaban que en sus hogares «no alcanza la plata». Cuando las docentes retaban a las niñas y niños con nombre y apellido, como una forma de humillación, ellas y ellos decían que no tenían ese apellido sino el de su padrastro, que era interpretado como «papá verdadero», asumiendo otros lugares sobre la filiación e invalidando el reto del adulto.

Finalizando una jornada escolar, una niña le pide a la directora que le ayude a prenderse la campera porque el cierre no funcionaba bien, la directora le responde: «Bueno mi amor, y tu mamá —que hace mucho que no la veo—, ¿qué está haciendo?», pues con anterioridad la docente había citado a la madre en cuestión a una reunión informativa sobre el receso escolar, junto con otros adultos. La niña le contesta, naturalmente, que la madre está viendo la novela. Frente a esto la directora expresa: «Ah, por eso no viene tu mamá cuando la llamo; ¡qué cosa, che!, todo el día viendo la novela». La niña, sin inmutarse, le explica que a la novela solo la pasan a la tarde por la televisión, que la madre trabaja en la mañana, que «no está todo el día en mi casa» y se va sin dar lugar al reclamo adulto con la campera prendida.

En esta línea, las contranarrativas no siempre contienen un sentido combativo fuertemente pensado y planificado por niñas y niños. A veces, manifiestan las maneras que ellas y ellos hallan para interpretar sus contextos de vida y dar respuesta ante los adultos; de todos modos, desestabilizan lo esperado en las contestaciones.

Otras veces, las contranarrativas significaban exponer que ellas/os, en tanto alumnas y alumnos, eran capaces de trabajar y tenían interés por aprender, en contraposición a algunos etiquetamientos de las docentes. Aquí la enunciación política que reclama otra identificación social y escolar era más explícita:

La maestra a cargo del área de artística entró al aula, mientras las chicas y los chicos estaban decorando letras para una actividad coordinada por nuestro grupo de investigación, muy concentrados, divididos en grupos mixtos, compartiendo los materiales y trabajando en el piso. La maestra expresó sorprendida: «No lo puedo creer, están trabajando». «Ángel, ¿estás trabajando? Seguro que no», buscando al niño entre el tumulto, pues el espacio es chico. Desde el fondo del salón, Ángel se para, le sonrío con cierta ironía y le responde: «Desde antes que vos entraras estamos trabajando acá, no nos distraigas». (Nota de campo, escuela, 2016, Villa María)

Entrevistadora: —¿Te gusta venir a la escuela?

Melina: —A mí me gusta dibujar y me gustaría aprender a leer, me cuesta, pero la señora no nos tiene paciencia; son unas malhumoradas, enseguida te retan. Si a nosotros no nos da la cabeza como nos dicen, a ellas no les da la paciencia. (Entrevista a niña, escuela, 2016, Villa María)

Asimismo, las contranarrativas dejaban de ser orales cuando las niñas y los niños producían e intervenían desde la palabra escrita, a veces de manera anónima. En el marco de la mencionada jornada a cargo de la institución (*Escuela, Familia y Comunidad*), se les indicó a las niñas y a los niños escribir sobre las normas de convivencia. Ellas y ellos plasmaron en un afiche «Jugar siempre bien», ante los consejos adultos sobre posibles consignas. Al otro día, el afiche apareció modificado con letra de alguna niña o niño: «Jugar siempre bien y que no nos reten las maestras cuando jugamos», enfatizando que «jugar bien», no significaba actuar como las adultas esperaban que lo hicieran. El uso estratégico de la palabra y de la información para dar cauce a deseos, intenciones y expresiones es otro de los engranajes de la agencia infantil en estos contextos.

## El sistema de la naranja: distribución de recursos y sentidos en disputa

La resistencia en la escuela otras veces operaba como indignación moral y política, no solo como impotencia aprendida (Giroux, 1985). Con el sistema del naranja se rastrea una serie de interacciones entre una docente (quizás aquella que tenía las tomas de posición más adultocéntricas, quien coordinaba el campo de artística) y Brenda que disputaba el orden escolar, que se «ponía afuera» de los procesos de conocimiento y que vivía en el sector más estigmatizado del barrio, no solo por las docentes, sino desde el punto de vista de sus compañeras/os.

En este punto, sus prácticas de agencia para atravesar la escuela no solo involucran disputas con las maestras, sino formas de resolver los hostigamientos que tenían lugar entre pares; lo anterior, dado que muchas veces niñas y niños activaban diferentes estrategias para distinguirse (Bourdieu, 1979), señalando negativamente al compañero/a por su color de piel, el aspecto de su vivienda, su presentación corporal, sus supuestas incapacidades cognitivas, entre otras dimensiones.

Estas interacciones se explican desde relaciones intergeneracionales que expresan cómo esta niña combate por su lugar en la escuela, lo que no se reduce a su posición como una niña que vive en situación de pobreza. Brenda, desde una serie de actos de resistencia, manifestaba que «era más que una naranja».

Al finalizar el día escolar las docentes comúnmente solían repartir naranjas o mandarinas a las niñas y a los niños obligándolos hacer una fila. Esas naranjas son parte de la comida del programa provincial alimentario que funciona en la escuela (Programa de Asistencia Integral de Córdoba-Paicor), por lo cual los recursos distribuidos desde el Estado deberían ser un derecho adquirido para niñas y niños. La organización de la rutina escolar indicaba que eran las docentes las encargadas de repartir estos alimentos, pues el personal de la escuela era escaso y la única portera realizaba otras tareas en ese momento.

Sin embargo, las docentes se posicionaban como *gestoras de la pobreza* (Catini et al., 2011) decidiendo bajo qué circunstancias y ante qué comportamientos entregaban estos bienes. Claro que esto no era una secuencia estática: a veces las niñas y los niños se comportaban por fuera de las exceptivas adultas durante la jornada escolar; no obstante, mediaban procesos de negociación entre ellas/os y las docentes, es decir, al momento de la entrega de los alimentos niñas y niños acataban alguna regla adulta como hacer silencio o formarse y a veces las docentes no sancionaban negativamente las conductas infantiles.

Luego, para el 2016, producto de las políticas de focalización en Argentina, el Paicor solo sería destinado aquellas niñas y aquellos niños cuyos padres/madres no tuvieran trabajo en blanco, circunscribiendo aún más las modalidades de asistencia. Para acceder a la comida del Paicor niñas y niños resaltaban y subrayaban que sus padres y madres no tenían trabajo formal o estaban desocupados. Esta precarización de la vida se transformaba en la carta de acceso a una política restringida de alimentación. Muchas niñas y muchos niños quedan excluidos y permanecían en los pasillos sin entrar al comedor; algunas/os recibían ocasionalmente algún sándwich o *tupper* con comida que sus madres les acercaban a la escuela al mediodía, pero eran solo meras excepciones. En este marco, como escaseaban los recursos, las niñas y los niños debían evidenciar aún más aptitudes

para recibirlos, lo que muchas veces llevaba a la victimización, empero no todas/os aceptaban sin más esa posición (simbólica) en la distribución (material).

Brenda se negaba en muchas oportunidades a hacer la fila o acatar las órdenes de la docente para luego recibir su naranja. En general, esto ocurría cuando en la jornada escolar Brenda iba sumando enfrentamientos con sus pares y con los propios agentes pedagógicos. Ante esto, en los distintos años de intervención se registraron las acciones de la docente de artística (quien luego llegó a ser directora) respecto al sistema de poder de la naranja, al momento de su entrega. Al respecto, se señalan algunas escenas:

Al finalizar la jornada nuevamente la maestra se enfrenta a Brenda: «Brenda, te voy a hacer tragar esa naranja si no haces la fila». (Nota de campo, escuela, 2014, Villa María).

Otra vez aparece la discusión por la naranja: «Brenda, te voy a dar solo una, porque te portaste muy mal hoy; no se merecen más que una naranja». (Nota de campo, escuela, 2015, Villa María).

Sos una mal educada Brenda, como tus primas; pórtate bien si querés la naranja. (Nota de campo, escuela, 2016, Villa María).

En tensión con el prejuicio de las docentes respecto a que estas niñas y estos niños iban a la escuela, en su mayoría, para recibir alimentos, Brenda expresó en las entrevistas (junto con otras/os, como Gastón) que la comida del Paicor parecía «vómito de viejo», que no se podía comer; mientras algunas docentes les exigían a estas niñas y niños que «no dejen comida en el plato».

A veces, los niños, incluso Brenda, salían de la escuela pateando las naranjas, como jugando al fútbol y en algunos momentos convidaron estas frutas a unos jóvenes albañiles del vecindario que estuvieron reparando el edificio de la escuela por un largo período. Todas estas prácticas delineaban otros usos de los alimentos, que priorizan la diversión o incluso posicionan a niñas y niños en tanto agentes morales (Mayall, 2002) que cuidan de otros, actitudes que molestaban a algunas de las docentes.

De alguna manera, estas prácticas infantiles ponían en tensión, sin reflexión premeditada, el carácter adultocéntrico y sociocéntrico que encubría el sistema (material y simbólico) de la naranja; es decir, las maestras, desde su posición de edad y de clase, actuaban sobre el cuerpo infantil, definían sus necesidades y sus formas de satisfacción (Fraser, 1989). En oposición, prácticas de resistencia como las de Brenda representaban una

especie de recordatorio de que las niñas y los niños podían elegir otros cursos de acción más allá de la resolución inmediata de la vida material regulada por la posición adulta.

Esta situacionalidad se hace más evidente cuando Brenda contrapone al accionar de la docente de artística su propio discurso y acto de resistencia:

Las niñas y los niños se retiraron contentos, a los gritos, pidiendo sus naranjas al finalizar la jornada. En el alboroto, una de las maestras que estaba junto a la portera dijo: «Bueno chicos, parecen unos muertos de hambre; ya se las vamos a dar». Se repartieron las naranjas ordenando, autoritariamente, que las niñas y los niños hagan una fila. La docente de artística dijo: «Brenda, dejá de molestar; hacé la fila o no vas a comer naranja y te vas». Brenda solo miraba desafiante a la maestra, con el cuerpo en una pose firme. La docente la enfrentó: «A mí no me vas a mirar así, te vas a tu casa». «Bueno, me voy, no me voy a morir por tu naranja; ¡qué te crees que soy!», sentenció Brenda. (Nota de campo, escuela, 2014, Villa María)

Brenda otra vez se fue sin su naranja; esta vez ella no estaba dispuesta a aceptar aquel lugar de subordinación social y de edad. Niñas y niños son agentes de sus vidas cuando significan y resuelven las interacciones incluso en condiciones de subalternidad. La interpelación al sistema de la naranja simboliza, entre otras cosas, que la vida no se agota en la materialidad y que las niñas y los niños son capaces de lidiar con lo instituido para resignificar los sentidos acerca de sus derechos.

La práctica y el discurso de Brenda recalcan que los derechos de las infancias en situación de pobreza no se reducen a asegurar las condiciones de la alimentación, desde intervenciones miserabilistas: parece ser más valorado por Brenda quedarse sin comer, que soportar la humillación. Ella reclama otras formas de significar el lazo generacional entre adultos y niñas/os. A pesar de que Brenda explicitó esto en un acto político de rebeldía, el sistema de la naranja siguió operando por un tiempo prologando.

En definitiva, aquí la agencia enlaza disputas en los procesos de jerarquización y significación social y personal que cuestionan cierta normalidad en la distribución desigual de los recursos dentro de la escuela. Brenda no se adjudica, en este caso, la posición construida por las docentes respecto a ella como «mal educada», como alguien que «no se porta bien»; no responde con un «¡Viste!», como en el apartado anterior, poniendo en relevancia la multiplicidad de los derroteros infantiles. Brenda como agente social de su vida, le indica en este caso a la maestra que no va aceptar el maltrato; que no es solo una

«chica pobre» y que, en todo caso, la naranja no es un recurso tan valorado por ella bajos los términos que la docente plantea en su distribución.

Por último, estas escenas permiten mapear que las prácticas de agencia infantil no solo se enlazan con un estado en las relaciones intergeneracionales, sino que comprometen al espacio de las políticas públicas para la infancia. Esta política focalizada y la manera en que las docentes la sostienen territorialmente y la interpretan junto con las interpelaciones de Brenda y de otros niños/as, expresan la complejidad de las condiciones de producción de la agencia infantil, siempre situada.

## Discusión

### Hacia un concepto de agencia infantil situado

En síntesis, niñas y niños en la escuela: se hacían visibles o invisibles en el espacio y el tiempo escolar, usaban e interpelaban los dispositivos, se *salían* de los procesos de conocimiento que las/os violentaban en su lugar de niñas/os y de alumnas/os, narraban sobre otras identidades para sí y para sus familias y manifestaban, más o menos explícitamente, que la escuela era un lugar para aprender, no solo para «ir a comer», en contra de los prejuicios de los agentes pedagógicos. En efecto, las diversas prácticas infantiles registradas y analizadas posibilitan resolver el interrogante de partida: ¿cuáles son las modalidades que asumen las prácticas de agencia infantil en contextos escolares?

Por tanto, es pertinente afirmar que niñas y niños son hábiles para lograr un propósito, un deseo, encauzar una preocupación, así como para usar los marcos institucionales y los recursos disponibles. Niñas y niños resisten los espacios escolares, mientras provocan nuevas relaciones y sentidos que reconfiguran lo institucional.

En esta línea de análisis, es posible subrayar la capacidad de niñas y niños para constituirse en agentes sociales (morales y políticos) que producen, enuncian y resignifican las relaciones de las que forman parte. Prácticas y voces que, en ningún caso, se reducen al cara a cara y a la expresión racional, verbal y literal, en distancia con ciertas enunciaciones de algunos estudios angloparlantes (James, 2013; Jenks, 1996; Qvortrup *et al.*, 2009).

En diálogo con producciones del sur global (Glockner, 2018; Hernández, 2017; Ibarra & Vergara, 2017; Llobet, 2013, 2014; Pavcovich, 2016), esta investigación halla que las prácticas de agencia infantil están situadas en específicas relaciones que no siempre son transparentes y muchas veces son desiguales; en cuyo marco niñas y niños subrepticia y

prerreflexivamente encuentran intersticios para resistir y, en ocasiones, transmutar los imperativos del orden social, aunque esto no desemboca linealmente en procesos de emancipación social. Empero, es posible advertir sobre los ambivalentes itinerarios infantiles para soportar lo instituido en las tramas de la vida cotidiana.

Desde aquí se define a la agencia como presión hacia lo estructurado que, en tanto tal, siempre es un asunto de lucha por la distribución desigual de recursos y por la puesta en valor de identidades diferentes u otros significados que organizan los procesos de integración social, cuyas modalidades son posibles de ser interpretadas situacionalmente.

Se intentó mostrar que la agencia significa *agencias* en plural y contextuales; acciones que presionan para modificar los procesos sociales dominantes. Una práctica simboliza agencia cuando produce diferencias en el sistema de relaciones, busca una transformación en la distribución y en el reconocimiento social, deja un rastro (Latour, 2008) y puede ser detectada y analizada desde estados del cuerpo y en los propios relatos de los agentes. La agencia no en todas las ocasiones involucra acciones reflexivas; muchas veces se anuda con prácticas disposicionales, incorporadas. Por tanto, no se reduce a una mera toma de decisiones mentadas y calculadas.

En suma, esta investigación pretende contribuir a un campo de discusión sobre agencia infantil desde un enfoque interseccional, situado y cotidiano, señalando, al menos, dos aspectos: primero, estos estudios complejizan la interseccionalidad de las posiciones de sujeto, pues la edad advierte que las relaciones sociales vividas no solo son construidas a poder, sino que adquieren cierta posibilidad de renovación (no necesariamente en clave emancipadora) ya que los lazos intergeneracionales implican el encuentro complejo entre distintas temporalidades según las maneras de procesar el pasado-presente, «entre los recién llegados y los más viejos». Así el clivaje etario agrega complejidad y cierta contingencia (Mintz, 2008) a los clásicos enfoques sobre la reproducción social. Segundo, la problematización de la agencia desde el campo de la infancia involucra encontrar modalidades de presión cotidianas allí donde los límites son adversos, pues en el estado de infancia la posible subordinación de clase, generizada, racial, de segregación territorial u otra, es aún más invisibilizada y, por tanto, sofocada, pues niñas y niños, generalmente, son profanados en su condición de sujetos políticos y socialmente competentes.

Finalmente, se remarca como límite que esta presentación solo se detuvo en los derroteros infantiles institucionales y en los lazos con los adultos. Para superar estos alcances



resulta necesario continuar profundizando en la pregunta por la agencia por fuera de los contextos escolares y detenerse en las relaciones entre pares y en los grupos de parentesco.

En esta dirección, indagar cómo las niñas y los niños construyen prácticas y significados en las tramas cotidianas, en sus territorios y en sus arreglos familiares continuará contribuyendo a la comprensión de la vida de las niñas y los niños desde la mirada adulta, desde el campo académico y desde las políticas públicas tendientes a garantizar umbrales de protección, derechos y bienestar en las nuevas generaciones.

## Agradecimientos

Es importante agradecer al resto de las investigadoras que conformaron el equipo de extensión Infancias, Escuela y Universidad desde la intervención en la escuela sostenida por el Cepia (Universidad Nacional de Villa María) y a las niñas y los niños que participaron de las actividades y entrevistas e inspiran todas las problematizaciones de este trabajo. En especial mencionar el apoyo institucional y financiero de la Universidad Nacional de Villa María y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

## Referencias

- Abramowski, A. (2016). *Los afectos magisteriales: el problema de amar a los niños*. Flacso.  
<https://bit.ly/3im6OXi>
- Acuña, G. (2016). Estructura y agencia en la migración infantil centroamericana. *Cuadernos Inter-cambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 13(1), 43-63.
- Bolton, P. (2006). *Educación y vulnerabilidad: experiencias y prácticas del aula en contextos diferentes*. La Crujía.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: criterios y bases del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourgois, P. (2015). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Cabaluz, F. A. (2016). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Quimantú.

- Catini, A., Barchetta J., & Gómez, A. (2011). El análisis de la pobreza y las intervenciones sobre la pobreza: la complejidad como desafío. En M. Diloretto, & A. J. Arias (Eds.), *Miradas sobre la pobreza: intervenciones y análisis en la Argentina pos neoliberal* (pp. 1-151). Editorial Universidad Nacional de La Plata.
- Durán-Strauch, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 879-891. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520623062016>
- Fatyass, R. (2017). *Cartografía de una escuela para clases populares*. Eduvim.
- Fatyass, R. (en prensa). *¿Qué puede un cuerpo niño?: experiencia, desigualdad y agencia*. Eduvim.
- Frasco, L., Fatyass, R., & Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada: un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. *Horizontes Antropológicos*, 27(60), 163-190. <https://doi.org/h3qg>
- Fraser, N. (1989). *La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío*. Universidad de Minnesota.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Galaz, C., Pavez, I., Álvarez, C., & Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea Digital*, 19(2), 24-47. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2447>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Glockner, V. (2018). Infancia y políticas de lucha contra la pobreza en México: un vistazo a los últimos 50 años. *Problemes d'Amérique Latine*, 1(108), 9-122.
- Grignon, C., & Passeron, J. C. (1991). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Nueva Visión.
- Guber, R. (2001). *Etnografía: método, campo, reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guemureman, S., & Bianchi, E. (2020). Trayectorias institucionales, diagnósticos psiquiátricos y violencias combinadas en un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(3), 1-26. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18307>

- Guzmán-Mora, A. M. (2019). Tensiones y agencia en la escuela pública hoy. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 10(19), 207-220. <https://doi.org/h3qh>
- Haraway, D. (2019). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Ibérica.
- Haraway, D. (2020). *Testigo\_Modesto@Segundo\_Milenio. HombreHembra\_Conoce\_Oncorata: feminismo y tecnociencia*. Rara Avis.
- Hernández, M. (2017). *Andar afuera: un análisis de la experiencia infantil urbana en contextos socio urbanos de pobreza en La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina*. [Ponencia]. IV Simposio Internacional, Encuentros Etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos y I Simposio Internacional de investigaciones cualitativas con participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Rienn, Ceiiies, Universidad de Las Américas, Viña del Mar, Chile.
- Ibarra, P., & Vergara, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy: la perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez, y las relaciones entre padres e hijos*. Ceibo.
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 671-683. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1328020615>
- Iriarte, A., Fatyass, R., Remondetti, L., & Giacomelli, A. (2015). *Hacia una propuesta de investigación-extensión para el re-creo de las infancias* [Ponencia]. VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, II Jornadas de Extensión de la Asociación de Universidad es del Grupo Montevideo y I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe. Universidad Nacional del Rosario, Rosario, Argentina.
- James, A. (2013). *Socialising children*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/h3qj>
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203129241>
- Lancy, D. (2012). *Unmasking children's agency*. *Sociology, Social Work and Anthropology Faculty Publications*, 227. [https://digitalcommons.usu.edu/sswa\\_facpubs/277](https://digitalcommons.usu.edu/sswa_facpubs/277)
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié, & L. Pinto (Comps.), *Iniciación a la práctica sociológica* (pp. 57-102). Siglo XXI.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272.
- Liebel, M., & Saadi I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140. <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Llobet, V. (Comp.) (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Clacso.
- Llobet, V. (2014). *Infancias, políticas y derechos*. Flacso.

- Magistris, G. (2016). *El gobierno de la infancia en la era de los derechos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Magistris, G., & Morales, S. (Coords.) (2018). *Niñez en movimiento del adultocentrismo a la emancipación*. El Colectivo.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Open Univerity Press.
- Maynes, M. (2008). Age as a category of historical analysis: History, agency, and narratives of childhood. *Journal of the History of Childhood and Youth*, 1(1), 114-124.
- McLaren, P. (2009). Ser libre, actuar con libertad y liberarse: Peter McLaren y la pedagogía de la liberación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(3), 256-281. <https://doi.org/10.14201/eks.3974>
- Mintz, S. (2008). *Reflections on age as a category of historical analysis*. *Journal of the History of Childhood and Youth*, 1(1), 91-94.
- Ortner, S. (2009). Resistencia densa: muerte y construcción cultural de agencia en el montañismo himalayo. *Papeles de Trabajo*, 3(5), 1-34.
- Ortner, S. (2016). *Antropología y teoría social: cultura, poder y agencia*. Universidad de San Martín.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo-Mayo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/h3qp>
- Pavcovich, P. (2016). *Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con l@s niñ@s* [Ponencia]. VIII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Pavcovich, P., Remondetti, L., & Huecke, N. (2019). *Conocimiento construido de la mano de niñxs y adolescentes* [Ponencia]. Congreso de Sociología, Universidad Nacional de Villa María, Villa María, Argentina.
- Pavez-Soto, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Pink, S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: Social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research*, 11(3), 261-276. <https://doi.org/10.1177/1468794111399835>
- Puig, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, Ms. (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan.

- Rico, A., Corona, Y., & Núñez, K. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas: enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad e Infancias*, 2, 79-101. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59455>
- Rockwell, E. (2016). *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* [Conferencia]. XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Buenos Aires, Argentina.
- Szulc, A., (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 1(40), 53-64. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>
- Szulc, A., & Enriz, N. (2016). La política, las calles y la niñez indígena en Argentina. *Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)*, 25(25), 200-221.
- Thompson, A., Torres, R. M., Swanson, K., Blue, S. A., & Hernández, O. M. (2017). Reconceptualising agency in migrant children from Central America and Mexico. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2(45), 235-252. <https://doi.org/gp83mb>
- Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, 5(25), 347-358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Voltarelli, M., Gaitán, L., & Leyra, B. (2017). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309. <https://doi.org/10.5209/POSO.56119>
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Península.
- Willis, P. (1983). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.
- Zabala, G., Romano-Roth, C., Fatyass, R., Irearte, A., & Remondetti, L. (2017). *Infancia, Escuela y Universidad: prácticas político pedagógicas en un espacio formal* [Ponencia]. Primer Congreso de Ciencias Políticas-UNVM, «20 años de ciencias políticas en la UNVM, Transformaciones de los estados y las democracias en América Latina», Córdoba, Argentina.
- Zelizer, V. (2009). *La negociación de la intimidad*. Fondo de Cultura Económica.