

Erik Lombaert
Universidad de La Frontera
elombaert@gmail.com

Agenciamiento infantil en una escuela rural básica de La Araucanía*

Child Agency in a Rural Basic School of the Region of La Araucanía

Resumen

Este artículo da cuenta de algunos hallazgos de una investigación con la cual se pretendió explorar un modo de comprender el agenciamiento infantil a partir del análisis de prácticas de ajustes y desajustes en una escuela rural de educación básica de la Región de La Araucanía. Para ello se construyó un corpus de datos basado en la observación participante, grupos de discusión, entrevistas y revisión documental, que luego se ordenó, ensamblando escenas concebidas como secuencias eslabonadas de recortes espaciales y temporales que involucran a una multiplicidad de actantes. Se concluye que niños y niñas ponen en cuestión el régimen-escuela, en cuanto orden dado, sin necesariamente desafiarlo explícita o escandalosamente. Hacen presente la posibilidad de otro reparto de lo sensible en dicho espacio, lo cual resulta en una necesaria verificación ética.

Palabras claves: Infancias, agenciamiento, normatividades, escuela, intra-acción.

Abstract

This article presents some findings from a research study aimed at exploring a way to understand child

* Este artículo está basado en la investigación denominada “Agenciamiento infantil: Prácticas discursivas de estudiantes de una escuela rural de educación básica de La Araucanía”, presentada por el autor para optar al grado de Doctor en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura de la Escuela de Graduados, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile en el mes de abril del año 2024. Los estudios y la investigación se realizaron con financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca Doctorado Nacional 2021, N° 21211575.

agency through the analysis of practices of adjustments and mis-adjustments at a rural basic education school in the region of La Araucanía. For this purpose, a data corpus was constructed based on participant observation, discussion groups, interviews and document review, which was then organized by assembling scenes conceived as interconnected sequences of spatial and temporal segments involving a range of actors. The study concludes that children question the school regulatory body as a given order without necessarily challenging it explicitly or provocatively. They suggest a reconfiguration of the distribution of the sensible, what requires an ethical verification.

Keywords: Childhoods, Agency, Regulatory body, School, Intra-action.

Introducción

Mucho se ha dicho y escrito sobre las diversas realidades que han vivido y viven los niños y niñas¹. Son presentados y presentadas como la población más pobre y afectada por las pobreza², a la vez, se ha reconocido su rol protagónico en diversas sublevaciones como, en el Chile contemporáneo, la denominada “revolución pingüina”³ de 2006 y 2011, la demanda por una educación no-sexista de 2018, y la más reciente “revuelta social” de octubre 2019⁴. Podrían rastrearse sus influjos –como motivo o como protagonistas– en diversos cambios sociales.

Los estudios sociales respecto a la niñez producen datos y constituyen relatos *sobre* ella. Más que describir realidades, las intervienen al configurar y moldearlas, al dirigir la atención –hacer visible–, nombrar e interpretar. Producen y hacen circular sentidos (Ramos-Zincke, 2014). Muchas investigaciones se focalizan, entre otros, en los procesos de socialización y las instituciones encargadas de estos, como la familia y la escuela (Gaitán Muñoz, 2006). A la vez, abundan reflexiones e investigaciones acerca de la niñez que salen de lo común o de lo esperado, agregándose el interés por la atención psico-social y la protección especializada, control social y penal. Estos estudios ponen niños y niñas en un lugar, en *su* lugar, en el mundo, en el mundo pensado y dirigido por adultos y adultas. En los últimos 40 años, a estos estudios, se han agregado investigaciones que incorporan la voz, mirada y modos de actuar de niños y niñas, es decir –marcando el contrapunto–, *desde* la niñez. La producción de este tipo de estudios se aceleró con la entrada en vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (en

¹ Con la expresión “niños y niñas” me refiero a todo ser humano menor de dieciocho años de edad, tomando como referencia lo establecido en el artículo 1° de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

² Así lo confirma, por ejemplo, un artículo de la revista Ciper en el que se analizan los resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN, implementado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, correspondiente al año 2022: <https://www.ciperchile.cl/2023/08/10/casen2022-pobreza-en-la-infancia/>

³ Se denominó de esta forma por el uniforme de estudiantes de la educación secundaria.

⁴ Para una revisión de los sucesos referidos se sugiere la lectura de la introducción al libro *La rebelión contra el orden. Octubre de 2019-presente* editado por Almonacid, Cuevas y Zúñiga (2022, pp. 15–54) y el libro *La pregunta de octubre. Fundación, apogeo y crisis del Chile neoliberal* de Canales (2022). Una perspectiva desde los y las jóvenes participantes de la última “revuelta popular” (octubre 2019) se refleja en el libro editado por Alé, Duarte y Miranda (2021).

adelante CDN⁵), tratado de derechos humanos que posiciona a niños y niñas como sujetos de derechos y declara el principio de la participación como fundamental, nociones que han tenido múltiples lecturas e interpretaciones.

En lo que sigue se da cuenta de algunos hallazgos de una investigación que se enmarca en esta joven tradición que se ha denominado “nuevas sociologías de la infancia” (Gaitán Muñoz, 2006, 2022; Pávez Soto, 2012) y “nuevos estudios sociales de la infancia” (Vergara *et al.*, 2015), en este caso, con un particular interés por las niñeces comunes y corrientes, las que no llaman mayormente la atención o gatillan dispositivos de control social formal.

El foco de interés inicial era la participación infanto-adolescente que desborda los espacios formalmente instituidos para aquella. Para tal cometido se propuso emplear como recurso teórico la categoría de *agenciamiento*, diferenciada de otras como *agencia*, *agencialidad* o *agente*. Se trata de un sustantivo de verbal o derivado, en este caso, del verbo *agenciar*. El sufijo *-miento*, según la RAE, remite a proceso, acción, resultado o efecto. Compromete no solo historicidad, sino, además, los efectos continuos que ejerce sobre el presente y que comprometen el futuro. El *agenciamiento*, en cuanto categoría de análisis, acá, apela a un modo de comprender las cosas más que a un concepto predefinido de selección o clasificación de actorías, en este caso, infantiles o que involucran a niños y niñas.

Discusión teórica

El estudio se ubica en el entrecruce de tres campos de tensiones: el normativo, el de las niñeces/infancias y el de la participación infantil. El primero remite al encuentro –no sin tensiones– entre el mundo jurídico y el mundo social, entre el derecho –ampliándolo a normas sociales en general– y el hecho social, entre el *deber-ser* –más bien, los *deberes-ser*– y lo que se hace con ello/s. Hay diversas formas de comprender lo normativo. Simplificando mucho y solo de modo provisorio, destaco acá la idea de que las normas no solo obligan, prohíben o permiten, sino, además, sostienen, de una u otra manera y para unos y otras distintamente, los espacios (Bhabha, 2002) –también los lugares (Fraga, 2013)– de enunciación y expectativas de cumplimiento (*en* y *para* estos espacios/lugares). Como tal, regulan (sujetan) e instituyen, es decir, producen al sujeto que dicen gobernar (Butler, 2005).

El segundo apela al uso –muchas veces– indiferenciado de las expresiones *niñez* e *infancia*, además de la posibilidad de concebirlas en plural. Comprendo *la niñez* como el conjunto de niñas y niños –es decir, personas con cuerpos, rostros, nombres, sensibilidades, trayectorias– menores de 18 años de edad –así lo definen las normas– que, dicho en palabras de Arendt, son introducidos a “un mundo viejo, es decir, preexistente, construido por los vivos y por los muertos, [que] sólo es nuevo para los que acaban de entrar en él como inmigrantes” (1996, p. 189). Las niñas y niños son incorporados a un mundo que no han hecho ellos ni ellas, es decir, no podrán (re)ordenar el mundo como lo quisieran (Harding, 1996, p. 213). Se comprende como el momento inicial del curso de vida, una etapa que se debe abandonar para avanzar a la adultez. A la vez, la *niñez* es multiplicidad, producto de las distintas realidades socio-materiales que les ha tocado vivir y que resultan en modos diferenciados de exposición –entre otros– al lenguaje y, por añadidura, en modos de comprensión y de horizontes de mundos diversos, desiguales. Importa destacar la pluralidad e hibridez de la

⁵ Adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre del 1989, ratificada en Chile el 14 de agosto del 1990 (Decreto N° 830 publicado en el Diario Oficial de 27 de septiembre de 1990).

niñez (“niñeces”), en cuanto corporalidades –cuerpos dóciles, enternecidos, protagónicos, rebeldes, aplaudidos, incriminados, mutilados– y discursividades.

La noción de *infancia*, a su vez, según los etimólogos, alude al vocablo latín *in-fantia* que significa incapacidad de hablar. La “mudez” del infante, que se expande al púber y al adolescente, no refiere a que no hablan, sino, más bien, a que no están autorizados o autorizadas para hablar o no son escuchados/as. No se otorga validez a sus opiniones, entre otros motivos, por ser consideradas simples “reflejos” de lo aprendido en los espacios de cotidianidad (básicamente: la familia, la escuela y, más recientemente, los medios de comunicación y las redes sociales). Sin embargo, no es mudéz, es enmudecimiento, silenciamiento, infantilización, a la vez, –lo que se ha pretendido dilucidar con la investigación– creatividad, producción y, como tal, potencia, devenir, también, disidencia y ruptura o, al menos, desafío. Como sea, sugiere diversidad, hibridez, pluralidad. Como tal, lo *in-fans* desborda la niñez: ¿Cuánto adulta y adulto silenciado, marginado, puesto en la periferia? Es el silenciamiento que produce infancia, que infantiliza, minoriza (independiente de la edad y a pesar de que sean –numéricamente hablando– mayoría).

El tercer campo de tensión –la participación infantil– se ha estudiado desde diferentes categorías, entre estas, como un derecho fundamental, avalado por la CDN. Al respecto, se puede sostener, al menos, tres cuestiones: En primera instancia la participación sugiere un sentido –podría decirse, un apellido o un adjetivo– en cuanto se comprende como ser o hacerse *parte de algo*. En segunda instancia, es posible graduar la participación como lo han hecho Hart (1993), Trilla y Novella (2001), Shier (2010, 2012) entre otros y otras. Finalmente, se ha sostenido que la participación requiere, por un lado, de conocimientos, competencias y actitudes y, por otro, de oportunidades⁶. Remite al desarrollo y reconocimiento de facultades que, en palabras de Lansdown, “se basa [...] en la naturaleza de las experiencias vividas, en las expectativas de los adultos que rodean al niño y en las posibilidades que éste tiene de contar con el apoyo de los adultos” (2005, p. 27), descartando el supuesto de un aprendizaje innato y universal que se desarrolla de modo homogéneo sobre una línea recta. La participación infantil, en cualquiera de sus expresiones, se relaciona con el lugar que ocupan niños y niñas –que les es asignado– en el mundo, en la sociedad (también en el grupo familiar, entre pares, en la comunidad, en la escuela, en el mercado, en las redes sociales, etc.). Pese a la comprensión de la necesaria complementariedad entre facultades y oportunidades para la participación infantil, se tiende a articular binariamente, supeditando uno de los componentes al otro. A la vez, al focalizarse en niñas y niños comunes y corrientes, este modo de ver las cosas reduce su participación a un actuar al cual se tiende no asignarle mayor relevancia política.

Respecto a la participación, es posible diferenciar, al menos, tres concepciones que, pese a su cercanía, denotan graduaciones: actoría social, protagonismo y agencia. La primera sugiere, tomando prestadas las palabras de Giddens, la capacidad de “obrar” o “hacer cosas” y, como tal, “conciérne a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que el individuo pudo, en cada fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado diferentemente” lo cual “no denota las intenciones que la gente tiene para hacer cosas, sino, en principio, su capacidad de hacer esas cosas” (Giddens, 1995, p. 46). Por otro lado, el vocablo protagonista, en términos generales, remite a una posición de mayor relevancia en algún evento o acontecimiento y, desde esa acepción, su uso implica reconocer una actoría de implicancia social de envergadura. Podría decirse que el protagonismo refiere a la participación en procesos de toma de decisiones en asuntos que afecten⁷.

⁶ Autores como Trilla y Novella (2001) en España y Palma (1998) en Chile elaboran tal configuración.

⁷ Así lo plantea Cussiánovich (1999; Cussiánovich & Márquez, 2002), entre otros.

Finalmente, la agencia se tiende a presentar como la capacidad⁸ para hacer frente a condiciones estructurales del contexto –entre estas, las normas– en el cual el *agente* –es decir, quien *tiene* agencia– se desenvuelve. Autores y autoras con una inspiración posthumanista fueron ampliando el concepto⁹, atribuyendo agencia a *actantes* –concepto prestado de la Teoría Actor Red (TAR)¹⁰– no-humanos, materiales e inmatriciales –incluyendo, por cierto, normas en sus diversas expresiones–, desplazando el foco de la *capacidad* –o el *atributo*– para enfrentar las condiciones sociales estructurales, a la producción de alguna novedad, diferencia o transformación sin comprometer necesariamente intencionalidad o reflexividad. Latour lo plantea de un modo muy elocuente: “[u]na agencia invisible que no produce ninguna diferencia, ninguna transformación, no deja rastro y no aparece en ningún relato no es una agencia” (2008, p. 82).

La comprensión de que las diferencias entre niñez y adultez –intercalándose, si se prefiere, la adolescencia–, con más precisión, entre niñeces y aduleces, como, asimismo, entre las unas y entre las otras, no pueden reducirse a cuestiones cuantitativas como, entre otras, la edad comprendida como una secuencia de segmentos de una línea recta, a los cuales se asocia biunívocamente ciertas capacidades (y consecuentes responsabilidades)¹¹, que todos y todas transitan progresivamente de la misma manera –como si fuera una norma natural o universal–, al igual que el empleo de las categorías de actoría, protagonismo y agencia infantil, como acá someramente referidas, son sugerentes –aunque, a mi parecer, insuficientes– para avanzar en la búsqueda de superar la articulación binaria de facultades y oportunidades, de agencia como capacidad o atributo y sus efectos como medida de su reconocimiento, es decir, la esencialización de ambos componentes y su consideración diferenciada, acumulativa o supeditada de uno al otro.

Spyrou (2018) y otros (Spyrou *et al.*, 2019) plantean la necesidad de reconceptualizar la *agency* frente a su empleo como un supuesto –que niños y niñas son agentes por derecho propio– sin mayor desarrollo conceptual. Estos autores se posicionan a partir de la perspectiva relacional de la infancia, reconociéndola como un asunto complejo, constituido por ensamblajes material-semióticos que “es real en su materialidad como discursivamente constituido, todo al mismo tiempo” (2018, p. 5, [traducción propia]).

Me parece pertinente aclarar –remito a un asunto de orden investigativo– que propuse el *agenciamiento*, en cuanto herramienta de análisis, como horizonte, como punto de llegada. No pretendía comprobar si funciona o se ajusta a una u otra concepción preconcebida. Desde ahí, me planteé realizar una investigación empírica con la finalidad de remirar la participación infantil explorando modos de comprensión que permitan dar cuenta de agenciamientos que involucran –con más o menos protagonismo– a niños y niñas, a partir de la pregunta por *cómo niños y niñas enfrentan normas hechas sin su participación y por lo que hacen con estas*.

Para abordar preguntas tan amplias opté por acotar el espectro de investigación al mundo escolar, ubicado en el entrecruce de los tres campos de tensión referidos anteriormente. La escuela es una institución altamente regulada que, a su vez, cumple la función, recordando las palabras de Arendt (1996), de introducir a niños y niñas al mundo –un mundo preexistente– o, como lo formula Dubet, de “hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de

⁸ Por ejemplo: Giddens (1995) y Zavala Berbena y Castañeda Figueiras (2014).

⁹ Por ejemplo: García Selgas (2010) y Braidotti (2015).

¹⁰ Por ejemplo: Latour (2008).

¹¹ Un ámbito de capacidades que se ha invocado con frecuencia para diferenciar la niñez de la adultez es la moral. Así, Lozano (Lozano Vicente, 2016) refiere a la agencia o autonomía moral, es decir, la capacidad de hacer elecciones morales y actuar acorde a estas.

instituirlo” (2007, p. 40). En la escuela se ponen en común cuerpos –cuerpos infantiles y adultos, también, diversas materialidades–, a la vez, *corpus* o conjuntos de saberes –no solo académicos o reflexivos, sino, también, prácticos–, modos de comprensión y horizontes de mundos diversos. Es en este contexto que me propuse observar modos de actuar que dan cuenta de ajustes, acomodaciones y reacomodaciones, como, asimismo, ejercicios de fuerza, de negociaciones, de resistencias, de rechazos y de disidencias para enfrentar escenarios normados para ellos y ellas por el mundo adulto, es decir, instrucciones, pautas y reglas de comportamiento establecidas con anterioridad para cada momento y lugar específico (lo que llamo *régimen-escuela*).

Puse atención a las prácticas que se dan en relación a, o simplemente, en la escuela, a la vez, a pesar de la escuela, es decir, acorde a lo que la escuela hace posible que se haga, aunque no necesariamente responda a lo esperado (*régimen-escuela*) y escape a su control. La escuela constituye la posibilidad de ese quehacer, es parte del trasfondo (lo que llamo *escenario-escuela*) ante el cual se actúa, aunque ocurra en la frontera, en el “tercer espacio de enunciación” (Bhabha, 2002), en la periferia, en las zonas de roces e interacciones entre múltiples esferas de prácticas y sentidos de las cuales el *régimen-escuela* es solo una.

Estas prácticas, discursivas o no, comunican, constituyen acontecimientos enunciativos – eventos de producción, reproducción y circulación de enunciados (Verón, 2004)– que no solo remiten a una trayectoria de recurrencias de enunciaciones, sino, además, acontecen en un momento y un lugar específicos, en un escenario. Constituyen ensamblajes de una diversidad de actantes. Son expresiones, manifestaciones, puestas en escena, eslabonadas con otras simultáneas y sucesivas, no necesariamente concomitantes, también diseminadas en el tiempo y el espacio. Las escenas o concatenación de escenificaciones se inscriben en y actualizan tradiciones, forjan trayectorias, aunque parezcan originales y únicas. Aquí interesa particularmente la relación entre las prácticas y el contexto de su manifestación, con mayor precisión, las prácticas *en* su contexto material y socio-cultural (incluyendo, por cierto, las normas en toda su diversidad), las condiciones de su emergencia, las estrategias de las que dan cuenta y sus efectos en el escenario que constituye –a la vez– su posibilidad como su constreñimiento. Las escenas son un conjunto de expresiones contenidas en y por su escenario, es decir, lo que contiene y ordena lo que puede ser expresado (sus contenidos). Remite al dualismo expresión-contenido. Estos no son suplementarios, sino complementarios¹².

Así las cosas, pongo en el centro –como herramienta de análisis– la noción de escena comprendida como un recorte tempo-espacial del flujo de prácticas, es decir, de actuaciones discretivas, continuas y discontinuas, complementarias o interferentes en un escenario o puesta en común de múltiples actantes, cuerpos y corpus, materialidades e inmaterialidades, como he referido más arriba a la escuela y su contexto.

¹² Aquí me apoyo en el planteamiento de Deleuze y Guattari en cuanto proponen una perspectiva cuaternaria: “[E]stamos ante dos formalizaciones, una de contenido, otra de expresión” (2002, p. 90). Refiriéndose a Hjelmslev, estos autores aseveran “romper con el dualismo forma-contenido, puesto que exist[e] tanto una forma de contenido como una forma de expresión” (2002, p. 51).

Aspectos metodológicos

Opté por un estudio de caso (una escuela). Elegí una escuela municipalizada, es decir, pública, ubicada en un sector rural alejado del centro urbano, de la Región de La Araucanía, como tal, distante del centro político del país, con presencia de diversos *lof*¹³ mapuche en su entorno, atravesado por una amalgama de fronteras (a lo menos: étnica, religiosa, lingüística y socioeconómica).

Se trata de una escuela que recibe estudiantes desde el nivel parvulario hasta el octavo año de la educación básica. De entre este espectro de niños y niñas definí centrarme en los y las estudiantes del segundo ciclo de la enseñanza básica (de 5° a 8° año), es decir, de entre 10 a 13 años de edad. Interesaba este rango etario por tratarse de niños y niñas con una experiencia de escolarización de al menos 4 a 7 años, iniciándose lo que se ha denominado la adolescencia, momento en el curso de vida al cual se asocian una serie de cambios físicos, emocionales y sociales, agregándose la creciente necesidad de buscar su lugar en un mundo que se amplía y diversifica progresivamente a ritmos diferenciados, con un incremento sostenido de exigencias –cabe recordar las palabras de Lansdown (2005) citadas más arriba respecto a la aleatoriedad del proceso del desarrollo infantil– sin que les sea reconocido, acorde a la legislación chilena vigente, ni responsabilidad penal, ni capacidad de consentir la actividad sexual¹⁴, ni autorización para participar del mercado laboral¹⁵, para nombrar solo algunas restricciones. En definitiva, se trata de una cohorte de niños y niñas con una biografía –muy corta, sin embargo llena– de experiencias que está al medio, ni al principio, ni al final, terminando la educación básica y a punto de entrar a la media, considerada infantil, a la vez, la mayor de la escuela, a la cual le corresponde jugar, sin embargo, siempre sin descuidar el cumplimiento con una multiplicidad de responsabilidades en la escuela, también en la casa y en la comunidad, por cierto, distribuidas de modos diversos.

En ese escenario y respecto a esa cohorte de niños y niñas, me planteé las siguientes preguntas: *¿Cómo dar cuenta –en el plano heurístico– de agenciamiento infantil, es decir, de invenciones y producciones de novedades con y a pesar de lo ordenado, normado, normalizado e institucionalizado en ese lugar?* En términos más operativos: *¿Qué hacen niños y niñas con y a pesar de la escuela?*

Solo a modo de aclaración, pese a centrar el trabajo de campo en una escuela, no se trata de una investigación educacional. En este caso se hubiesen formulado otras preguntas como lo hacen Serrano, Ponce de León y Rengifo, por ejemplo, quienes al introducir su recorrido histórico de “la educación en Chile”, interrogan los motivos y para quiénes la educación es –en su caso: ha sido– necesaria (2018a, p. 15). Otro foco de interés podría haber sido lo que la escuela hace con las niñas y niños, (uno de) sus principales actores. Acá se dio vuelta esta pregunta. En este mismo tenor, tampoco se propuso una investigación centrada en la cultura mapuche, ni en la revisión de los diversos modos posibles de comprender lo intercultural o el “enfoque intercultural” declarado

¹³ *Lof* (mapudungun) refiere a lo que se ha traducido como comunidad.

¹⁴ El legislador chileno asume que la edad mínima de consentimiento sexual es la edad en que se considera capaz de consentir la actividad sexual. Fue fijada en 14 años. Fuente: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33530/2/BCN_Edad_consentimiento_sexual_rev_RBS_1_.pdf

¹⁵ Ley N° 12.271 que adecua el Código del Trabajo en materia de protección de los niños, niñas y adolescentes en el mundo del trabajo, del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, publicada en el Diario Oficial del 6 de octubre de 2020, disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1150357>

como sello institucional de la escuela elegida para la investigación. Interesa lo intercultural como particularidad del escenario en cuanto atraviesa, junto con tantas otras constelaciones de sentidos, prácticas y regulaciones, el territorio de ubicación y el (inter)actuar en la escuela.

Opté por un estudio de tipo cualitativo y exploratorio centrado en la observación, descripción y análisis de prácticas de estudiantes en sus contextos ordinarios o cercanos a estos, incluyendo una revisión documental de normas formales que rigen la institución. Junto al trabajo etnográfico, gestioné situaciones en la escuela (grupos de discusión en formato “taller”) que constituyen simulacros de momentos de interacción –verbales o no– del día a día escolar (Valles, 1999, p. 293) de modo que permitieran intercambios habituales, acercándose a la técnica de la observación participante.

No salí a buscar procesos cognitivos o afectivos de niños y niñas, ni tampoco movimientos macroestructurales sociales, el análisis se centró en acciones que involucraban a niños y niñas en la escuela y cómo estas producen y sostienen localmente la realidad social (Martínez-Guzmán *et al.*, 2016).

Las acciones (verbales y otras) refieren al proceder de los y las participantes de la investigación observado y registrado durante el trabajo de campo, entendiéndose este por el establecimiento y el entorno de su emplazamiento¹⁶. Con la diversidad de las estrategias de producción de información¹⁷ y el tiempo de permanencia en el lugar pretendí amplitud y profundidad, además de la triangulación de los datos.

Los datos producidos fueron sometidos a un doble proceso de análisis, división introducida con fines meramente analíticos: en primera instancia, se codificó la información con el propósito de poder segregar, seleccionar y agruparla por escenas y, en una segunda, se realizó un análisis en profundidad de cada una de las escenas como, asimismo, de diversos conjuntos de estas.

Para el primer nivel de análisis, se creó un proyecto en Atlas.ti con todos los textos digitalizados (transcripciones de las sesiones de las actividades grupales y entrevistas, notas de campo y memos). Cada texto (identificado como “documento” en el lenguaje de Atlas.ti) fue segmentado de modo que cada fragmento contuviera información suficiente para comprender la situación, acontecimiento, escenificación o práctica a la cual refiere, asociándole lugar, momento y actores involucrados. A la vez, se generaron códigos –nombres de fantasía– que permitiesen identificar (nombrar) la escena en cuestión. Este primer ejercicio permitió ordenar y agrupar toda

¹⁶ Entre marzo del año 2022 y junio del año siguiente –con interrupciones que correspondían a vacaciones y feriados escolares– mantuve una presencia en el establecimiento y en el sector de su emplazamiento por más de 10 horas semanales.

¹⁷ Se realizaron 12 actividades grupales con estudiantes con técnicas que propician el intercambio de relatos relativos a experiencias en la escuela con la participación de 29 estudiantes (47% del total de estudiantes del segundo ciclo matriculados en el año 2022; 10 hombres y 19 mujeres, tomando como referencia el sexo consignado en la ficha de matrícula; de entre 10 y 13 años de edad, con una edad promedio de 11 años y media; 22 mapuche y 7 no, considerando lo consignado por sus respectivos apoderados y apoderadas en la ficha de matrícula; 21 procedentes de sectores rurales y 8 de sectores urbanos o semi-urbanos; 21 con permanencia en la escuela desde el 1° básico o antes, 7 migrantes nacionales y 1 migrante internacional), además de entrevistas a adultos de la comunidad escolar y su entorno, diferenciándose entrevistas informales y formales semi-estructuradas. Mientras las primeras refieren a encuentros programados con informantes claves por su posición en el territorio o por su expertiz en algunos de los tópicos de interés, además de conversaciones en terreno según la ocasión, siempre con registro en notas de campo, las segundas fueron coordinadas con anterioridad a su realización, audio-grabadas y transcritas enteramente complementándose con la redacción de apuntes en el momento y notas de campo inmediatamente después de su aplicación. Para todas las personas participantes se gestionaron los consentimientos y asentimientos informados correspondientes.

la información, independiente de su fuente, según cualquiera de los cuatro ítems indicados (lugar, momento, actorías y escena) considerándolos por separado y de forma combinada. De este modo se logró identificar y ensamblar acontecimientos, actuaciones y escenificaciones como recortes espaciales y temporales interrelacionados como secuencias localizadas y eslabonadas –sucesivas o concomitantes– o por la participación e interacción entre actores involucrados.

Mientras este primer nivel de análisis tenía un sentido ordenador, el segundo fue interpretativo. Implicó revisar más detenidamente las interacciones entre actantes en cada una de las escenas diferenciadas, como, a su vez, entre escenas, también, la recurrencia de actores y actuaciones, sin perjuicio de localizarse en los mismos espacios u otros similares, contiguos o no, y su acaecer en tiempos disímiles, con especial atención a las variaciones y excepciones, o sea, movimientos y dinámicas interaccionales que actualizan, diversifican, interpelan, adulteran u –ostensiva o veladamente– se desenmarcan de otras que acontecen en un mismo contexto. Este modo de reordenar las escenas y conjuntos de estas resultó en la emergencia de modos diversos de comprender el agenciamiento que requerían ser categorizados. Para ello se revisaron concepciones exploradas en el transcurso del proceso analítico, inducidas directamente desde los resultados de la investigación apoyados en la permanente revisión bibliográfica.

Resultados

La escuela en cuestión tiene más de un siglo de historia. Hay confusión respecto a la fecha de su fundación. Existe una historia escrita¹⁸ que sitúa a los Capuchinos como impulsores de la iniciativa, la cual desconoce y, por tanto, invisibiliza, no solo la labor pedagógica que se inició aproximadamente una década antes protagonizada por dirigentes mapuche de la zona, sino, además, sus motivos que le dieron sentido a solo unos 30 años después de la guerra que resultó en la ocupación militar del antiguo territorio mapuche entre los ríos Bío Bío y Toltén¹⁹. “[L]a escuela, según los mapuche, era útil. Un verdadero escudo de protección contra los winkas [...]. [F]ue considerada como importante en términos utilitarios y un modo especial para sobrevivir en el nuevo marco societal impuesto” (Canales Tapia, 2017, p. 150). La consigna era la supervivencia individual, comunitaria y cultural²⁰. La convivencia de dos historias de la fundación de la escuela, una hablada –luego “silenciada”– y otra escrita –“oficial”–, podría leerse como una expresión del forcejeo entre dos modos de comprensión de la noción “escuela”: por un lado, como instrumento –al menos en un pasado reciente– de los lof mapuche para la supervivencia (y, luego, acceso a unas condiciones de vida dignas, movilidad y promoción social) y, por otro, como medio del Estado

¹⁸ No se especifican las fuentes para conservar el anonimato.

¹⁹ Escribe Canales Tapia: “[L]a situación mapuche fue dramática, sin horizontes diáfanos. El colapso parecía total. Este era el cuadro: tierras arrebatadas, ‘reducidos’ territorialmente, precarización de la vida en el más amplio sentido de la palabra [...]”, luego, la “migración forzada a las ciudades, conocida como diáspora mapuche” (2018, p. 103).

²⁰ La escuela se reconocía como “vehículo de integración, pero también de resignificación de la propia identidad cultural al incorporar nuevos elementos de la sociedad dominante” (Serrano *et al.*, 2018b, pp. 296–297). “[L]os saberes más elementales, como la lectura y la escritura, fueron utilizados por una primera generación como herramientas para resistir la ocupación y para negociar la posesión de sus tierras” (Serrano *et al.*, 2018b, p. 291). Una suerte de aceptación estratégica, siempre en *pos* de evitar un mayor deterioro de su restringido margen de independencia (Zavala Cepeda, 2008, p. 30) o “control cultural” en cuanto “capacidad autónoma de decisión” (Bonfil Batalla, 1995, pp. 478–479).

chileno para la construcción y consolidación de una –unitaria o monolítica– nación. Dos modos de producción de sentidos.

El establecimiento no solo está profundamente enraizado en la historia local, sino, a la vez, se encuentra tensionada por las transformaciones de las últimas décadas en el mundo rural (Ríos, 2012; Rojas López, 2008; Rosas-Baños, 2013), reflejándose en la composición de su estudiantado marcado por una reciente y acelerada hibridación, confluyéndose niñas y niños del sector de su inserción geográfica (rural-mapuche) y de la ciudad más cercana, originarios de la zona y migrantes de otras longitudes y latitudes (otras comunas aledañas, la capital regional, otras regiones, incluso, la metropolitana y, aunque excepcionalmente, otros países), en definitiva, con un despliegue de universos culturales marcadamente diversos y jerarquizados (fuera y dentro del establecimiento) que resultan en negociaciones, a veces, enfrentamientos, con una multiplicidad de matices que han impactado en la experiencia y las sensibilidades que caracterizaba la escuela rural tradicional (Núñez *et al.*, 2016).

He presentado la escuela como un escenario o puesta en común –una imbricación heterogénea y dinámica– de cuerpos, cuerpos infantiles y adultos, a la vez, de corpus o conjuntos de saberes, modos de comprensión y horizontes de mundos diversos. Se reitera que no solo se trata de cuerpos humanos y corpus de saberes académicos, sino también de otros cuerpos y corpus, materialidades e inmaterialidades muy diversas. Lo observado, relatado y conversado en el marco de la investigación da cuenta de la importancia de las espacialidades y temporalidades, infraestructura, tecnologías, climas, geografías, movilidades, también, desplazamientos, estrategias, normas, juegos, enunciados verbales y gestuales, pluriculturalidades, tensiones, forcejeos y negociaciones entre lo intencionado desde la escuela como institucionalidad, expectativas de los diversos integrantes de la denominada comunidad escolar (dirección, cuerpo docente, asistentes de la educación, familias, comunidades y estudiantado) y lo que hacen con todos estos como estamentos, colectivos –en cualquiera de sus fragmentaciones e intersecciones– o de modo individual.

Es en este escenario que se observaron y documentaron múltiples escenas protagonizadas por o implicando a estudiantes participantes de la investigación. La metáfora de la escuela como escenario sugiere un conjunto de actuaciones posibles, puestas en escena de modo simultáneo, sucesivos o con intervalos –más o menos estrechos/amplios– de tiempo, como sea, siempre interconectadas de una u otra forma, ya que comparten la misma tribuna. Los cuerpos y corpus que lo componen no son exclusivos de ese escenario, están distribuidos y actúan también en otros. Ahora, en todas las escuelas y todos los días se imparten asignaturas, hay recreos y se juega a la pelota, hay grupos funcionales y espontáneos, hay encuentros, roces y conflictos, etc., sin embargo, lo que los hace diferentes, sin desconocer eventuales similitudes, es su estar situado tempo-espacialmente. Hay puestas en escena acordes al libreto preestablecido por y para la escuela –siempre en revisión y actualizándose– y otras no. Resultan en escenas repetidas –como tal, siempre diferentes ya que responden a espacios y momentos diferentes– y en otras con sus guiones propios; emergen en una constelación *in situ* de actantes diversos –además, cambiantes, acorde al momento biográfico particular de cada uno de estos– distribuidos en tramas históricas, geográficas y socio-culturales más amplias.

Del variopinto de escenas (re)construidas en el marco de la investigación, a continuación, se remite someramente a algunas como un botón de muestra de –atendiendo a la pregunta formulada más arriba– invenciones y producciones que dan cuenta de la puesta en tensión de lo ordenado, normado, normalizado e institucionalizado en la escuela.

Un día, durante el recreo, un grupo de estudiantes varones de uno de los cursos mayores se encontraban juntos en un costado del gimnasio. Ese día no tenían acceso a algún balón para jugar fútbol, actividad común en ese espacio y momento. Unos días antes, el Consejo de Docentes tomó la decisión de prohibir por una semana el uso de pelotas durante los recreos como medida para hacer valer la exigencia de guardarlas tras su uso y no dejarlas abandonadas en cualquier sitio del recinto. Semanas antes, pese a solicitudes previas de cuidar este recurso de la escuela, se habían encontrado varios balones abandonados, dados por extraviados, en espacios de los alrededores de la escuela poco transitados. La recurrencia de la situación resultó en la suspensión temporal del uso de balones. Los estudiantes justificaban este aparente descuido indicando que se perdían valiosos minutos para jugar con el retiro de balones guardados en un mueble con llaves que solo algunos docentes manejaban. Dejar balones “guardados” fuera del mueble permitía iniciar el juego de inmediato. No se trataba de descuidos, sino de un actuar estratégico.

Volviendo a la escena, uno de los estudiantes que se matriculó solo un poco antes en la escuela se refería a otro, desconociendo aún su nombre, con la expresión “el chico con pantalón negro”. Enseguida, un tercero enfatizó en que se dijo “negro” al aludido, a sabiendas que dicha expresión como sobrenombre le molesta mucho, y un cuarto manifestó que la situación daba para una pelea. Incitó al “chico con pantalón negro” a pelear, incluso, le tomó del brazo, forzando a que se pusiera de pie, iniciando de este modo un forcejeo entre ambos. La situación fue observada por un adulto que intervino, separando a los niños. A su pregunta por lo que pasaba, el niño que inició el forcejeo repetía: “le dijeron negro”. El docente hacía presente que ni la violencia, ni el uso de sobrenombres discriminatorios corresponden.

Las puestas en escena en el *escenario-escuela* no se reducen a la actoría de algunas o algunos estudiantes considerados *agentes*, más bien, se inscriben en un entramado de actantes – humanos y no humanos, materiales e inmateriales–, cada uno, desde su estar situado, con algún grado –variado cualitativamente– de incidencia. En la escena no solo se pone en juego cuerpos, sino, también, corpus. La “jugada” no hubiese sido posible o hubiese sido diferente al faltar uno de sus componentes, cualquiera (el momento, el lugar, los niños participantes, el color del pantalón, el orden y la frecuencia de los dichos y los gestos, los acontecimientos anteriores, el adulto observando y su intervención, etc.). Involucra a un chico que no se acordaba del nombre de uno sus compañeros y otro con una sensibilidad particular (parafraseando: “no me gusta que me digan negro”) conocida por los demás, incluyendo al que tergiversa la primera expresión. Conjugan estudiantes, expresiones verbales y corporales, disposiciones y sensibilidades en un momento de ocio sin acceso a una pelota para jugar fútbol como generalmente se hace en el espacio (gimnasio) y momento del día (recreo).

No hubo ninguna planificación previa, sino una concatenación de actos significativos para el grupo de niños en el lugar y momento específico. Se trata de un juego de palabras que resulta por las particularidades del escenario y, como tal, es un evento único, irreplicable, aunque constituyente de un acontecimiento que se inscribe en una trama más amplia en tiempo y espacio, ya que remite a otros anteriores, ocurridos en ese y en otros espacios. A la vez, cada puesta en escena tiene efectos, al menos, interfiere en otras, aunque no sea considerado previamente, ni visualizado posteriormente como tal. Ansell plantea que “si bien el espacio puede parecer neutral y contenido, en realidad está formado por interrelaciones que se extienden más allá de cualquier interacción inmediata entre el niño o la niña y lo que percibe” (2009, p. 18, [traducción propia]). Apela a lo escalar en su dimensión espacial como temporal.

Metafóricamente hablando, podría decirse que se reemplazó el juego con la pelota por otro con palabras. No hubo nada más que una tergiversación de dichos, un juego de palabras –o mejor,

con palabras (como si fuera una pelota que se pasa de uno a otro)–, un desplazamiento de una expresión indicativa (“el niño con pantalón *negro*”) a otra ofensiva (“te dijeron *negro*”) sin mayor impacto hasta que un tercero incita a “defenderse”, no solo de palabra, sino, empujando, forcejeando cuerpo a cuerpo. Lo que antecede el forcejeo entre cuerpos es un intercambio veloz de expresiones: “el niño con pantalón *negro*” a “te dijeron *negro*” a –parafraseando– “te ofendieron, tienes que defenderte, corresponde pelear”.

En otro orden de comprensión, en la escena se hicieron presente cuatro normas ancladas en cuatro cuerpos normativos diferentes: mientras en la expresión “el niño con pantalón negro”, la palabra “negro” es empleada como una indicación de un color, en el dicho “te dijeron negro”, el mismo vocablo adquiere un sentido ofensivo (en ambos casos se establece una relación semántica diferente). Al repetirse (“te dijeron negro”) y motivar para “defenderse” se evoca la ley del talión (“diente por diente, ojo por ojo”). El docente, por su lado, hace presente las normas del *régimen-escuela*: no se permite la violencia, ni la discriminación. Remite a la noción de faltas que, acorde a la lógica jurídica, sugieren acciones u omisiones, recortadas temporal y contextualmente (principio de los hechos), previamente tipificadas en el Reglamento Interno de la escuela (principio de la legalidad) de autorías individualizables (principio de la culpabilidad). Aquí, cabe preguntarse si es posible diferenciar con nitidez responsabilidades personales –¿se usó un sobrenombre discriminatorio o solo hubo una especie de seguidilla de insinuaciones? ¿el forcejeo físico califica como un acto violento para los niños en escena o solo es una competencia de fuerzas, una interacción cuerpo a cuerpo, es decir, un sintagma comunicacional grupal?– ya que se trata de una interacción colectiva contingente –se podría haber jugado de otra manera u otro juego– solo posible en su respectivo contexto con sus particularidades situacionales y relacionales.

Es el adulto que interviene la escena aludida quien hace presente o simplemente recuerda las reglas del *régimen-escuela*, el guion en cuanto expectativa institucional, *su* normalidad. Es en la confrontación de esferas de sentidos diferentes –la de la jugada versus la de la reprimenda– que se constituye la puesta en escena como anómala, *para* o mirada *desde* el punto de vista del *régimen-escuela*.

En otro momento, nuevamente durante un recreo en el gimnasio, disputándose dos grupos de estudiantes un partido de fútbol, uno de los jugadores dice un garabato. La situación también es observada por un adulto. Interpela, recordando que está en la escuela, o sea, en un lugar en el cual las reglas indican que no se dicen garabatos. La excusa del niño tras la reprimenda es un “tiene razón” –o, parafraseando, “se me olvidó que estoy en la escuela”– y las disculpas con el “nunca más” que sigue es una promesa poco probable, ya que volverá a jugar en el mismo lugar, recreo tras recreo, como si fuera otra dimensión que, pese a estar imbricada en la escuela, tiene sus propios tiempos, sus propias reglas que operan en estratos de funcionamiento diferentes y –muchas veces– interferentes. La oferta de disculpas y el “nunca más” son modos de posicionarse frente al reproche, de ajustar las actuaciones a las expectativas, al menos, a como estas son entendidas.

Pese a que el jugar implica entrar a un ámbito con sus reglas propias y una esfera comunicacional particular, esta no es una burbuja. Los niños y las niñas juegan, en este caso, en la escuela. Es un adulto que le recuerda al jugador que está en la escuela y que no corresponde tal palabra en ese lugar. Podría decirse que el docente hace presente una regla comunicacional que reenvía a un ámbito social o moral específico, en este caso, el *régimen-escuela*. Por cierto, el uso de garabatos no es propio del fútbol como deporte altamente reglamentado, más bien, sugiere un modo de comunicación habitual, autorizado –recurrente y no reprimido– y aprendido en otros lugares o contextos de práctica de ese juego-deporte. Jugar a la pelota en la cancha del campo o del pueblo no es lo mismo que jugar a la pelota en la escuela. Ciertamente, no se produce ningún

cambio importante ya que el orden se confirma y se mantiene. Sin embargo, hace presente, recuerda que hay otros órdenes que atraviesan y, como tal, deja entrever la fragilidad de la norma que se pretende que domine (el “nunca más” es una promesa poco probable). El jugador que pronunció el garabato se sujeta, empero también se subjetivará. Aprendió, sabrá cuándo, dónde y qué puede decir, se ajustará. No se borrará del mapa (del mapa del *escenario-escuela*), solo se desplazará. La confrontación –muy amable o controlada– deja huellas, ya nunca será igual.

Ambas escenas hacen ver que la escuela está atravesada, intersectada e interferida por diversas esferas de producción y circulación de sentidos, también de normas y sus regulaciones. Coinciden, conviven, se superponen, forcejean en un mismo lugar. Ambas escenas y tantas otras, aunque ocurran en la escuela, no solo remiten a otros cuerpos normativos que los intencionados *en* y *desde* la escuela, sino, además, los hacen presentes en ese espacio o, con mayor precisión, hacen presente que están presentes, que circulan ahí.

La dinámica escolar es diferente en días o épocas de lluvia y frío en comparación con tiempos soleados y más cálidos. Al menos, los recreos puertas adentro o afuera son otros. Actividades curriculares como el trabajo en la huerta escolar, clases de educación física en aire libre y la observación directa de plantas para la asignatura de ciencias naturales solo se realizan cuando las condiciones climáticas lo permitan. El clima se relaciona con la disponibilidad de lugares, esta con la distribución espacial de grupos de estudiantes, esta con las actividades y juegos que practican, estos con los roces de cuerpos posibles, incluso con los riesgos de accidentes, estos con las rondas de vigilancia de las y los adultos, estas con dinámicas de desplazamientos de estudiantes, estas con la consolidación de grupalidades, etc. Podría construirse una concatenación similar a partir de cada uno de los actantes en juego.

La escena del *niño con pantalón negro* se produce en un día de lluvia, después de la decisión del cuerpo docente de prohibir el uso de balones durante los recreos por una semana. Ciertamente, ni la lluvia, ni la medida disciplinaria respecto al uso de balones causaron la escena, sin embargo, incidieron en ella, forman parte del escenario, son constituyentes de la escena.

El garabato pronunciado por un chico jugando fútbol en el gimnasio de la escuela se produce en el calor del juego y, como tal, no es ninguna novedad. Aparece porque en contextos parecidos –el jugar a la pelota en la cancha del campo o del pueblo– se ha pronunciado y se pronuncia reiteradamente. Como tal es parte de lo sedimentado, es parte del escenario del cual la escuela también es parte. Es un repetir que es diferente en cuanto se produce en otro escenario, es la traslación de lo que es común en una esfera de prácticas y sensibilidades a otra. El acto de pronunciar un garabato no es agenciamiento (ya lo dije, no es ninguna novedad), tampoco lo es la reacción, sea del docente (que recuerda que está en la escuela), sea del niño (“nunca más”), ni si quiere la secuencia de estos actos. El agenciamiento, más bien, es todo lo anterior en cuanto puesto en escena en un escenario específico: es la puesta en escena de un modo de actuar en un contexto regulado por otros modos de actuar, en el cual estos otros modos de actuar son normalizados (normados) y, como tal, esperados.

Discusión

Karan Barad (2003, 2011, 2023) prefiere la noción de *intra-acción* (*intra-activity*, *intra-action*) antes de interacción. Considera que cada *intra-acción* puede analizarse desde los diversos actantes presentes o, con más precisión, co-presentes, como una relación local entre actantes de

causa y efecto o condición local de exterioridad *en* –al interior de– un acontecimiento. El corte agencial (*agencial cut*) –otro concepto que gatilla la investigadora norteamericana–, acá, ha sido escénico, aceptándose la metáfora de la escena como recorte espacial y temporal del flujo de actuaciones con actorías variadas como referido más arriba. Con actuaciones refiero a expresiones contenidas (*situadas, contingentes y relacionales*) que alteran lo que las contiene, su continente, es decir, el ensamblaje de la multiplicidad de actantes *intra-actuando*. La alteración refiere a la producción de nuevas asociaciones, conexiones y articulaciones, diversificación de sentidos, (re)articulación de sensibilidades de otra manera, pone en tensión lo común o lo esperado, revuelve lo que estaba sedimentado. Lo novedoso que introduce lo es *en* y *para* el escenario, *su* continente. Permite sostener la preferencia del vocablo *agenciamiento* (como movimiento) por sobre *agencia* (como capacidad o atributo de afectar –o causar– y ser afectado). Pone el foco en alguna u otra novedad. Lo novedoso es lo puesto en común de lo que no lo estaba o no de este modo, la conexión de lo que no estaba conectado o no de esta manera. Denota, a la vez, –lo que quiero destacar– *visibilizar o hacer presente* lo que no lo estaba o lo estaba de otra manera.

Como se ha observado, en la escena del *niño con pantalón negro* y del *garabato pronunciado en el calor del juego* se hacen presente diversos cuerpos normativos, entre los cuales las normas propias de la escuela. Estas (el *régimen-escuela*) no solo la regulan, también organizan el conjunto de órdenes que atraviesan.

Si la política se comprende –siguiendo a Rancière (1996, 2005, 2006, 2010, 2011)– como disenso entre modos de ordenar un espacio, sea este una escuela, el territorio de su emplazamiento o la sociedad más amplia, puede decirse que la puesta en común de un orden jurídico, religioso y étnico, para solo nombrar algunos ámbitos normativos, en un mismo escenario, lo constituye en una arena política, al menos, potencial, en la cual el ordenamiento de estos ordenamientos (el *régimen-escuela*) siempre será provisorio mientras haya agenciamiento. La política es el conjunto de prácticas que rompe con ese orden regulado (con la lógica de la policía de Rancière), que reconfigura los marcos sensibles; es la emergencia de otro orden posible en un ámbito ordenado de una manera que hace visible el reparto de sensibilidades común para ese ámbito. El agenciamiento infantil acá hallado no es la política, sino, es político en cuanto hace visible –más bien recuerda– esta puesta en común y particular ordenamiento (su fragilidad). Lo que hace visible el agenciamiento es que el orden que está regulado (no solo entre actantes, sino entre modos de ordenar los actantes) es convencional, que no es absoluto –que solo rige en ese espacio–, que no responde a una Ley (con mayúscula), sino, solo a leyes (con minúscula), que hay grietas e intersticios, los que (con niños y niñas como protagonistas) activamente se trazan, se anchan, se profundizan, se habitan. Resultará en política cuando se abandone, aunque fuera por un momento, la mera lógica de la policía y se instala la escucha, la conversación, la negociación, el intercambio.

Lo que el agenciamiento infantil hallado con la investigación pone en cuestión es el carácter absoluto, indisputable e incuestionable de la norma social (Butler, 2005), es decir, su (muchas veces) supuesta naturalidad, la que, en este caso, rige en la escuela, como, asimismo, en el mundo más allá de la escuela, en el mundo en el cual niños y niñas, también la escuela, son parte de otra manera. Su actuar hace presente que la norma social, pese a la particular interpretación *en* y *para* la escuela, está ahí y que la escuela es un dispositivo que hace circular una versión de la norma social interpretada y posicionada de un modo local por quienes ocupan un lugar más o menos privilegiado en ella.

El *régimen-escuela* no solo es sostenido por reglas explícitas –contenidas en un conjunto de instrumentos jurídico-administrativos, guiones y prácticas más o menos sedimentadas–, sino también, por el actuar de la dirección, docentes y otros actores adultos, familias, comunidades y la

sociedad en general con sus –diversas– expectativas hacia la escuela, de estudiantes posicionados como ejemplares, aunque sea solo por un momento y en algunos ámbitos. Del mismo modo, las recreaciones y salidas del guion, la producción de otros, no solo las protagonizan niñas y niños, ni las protagonizan solos. Hay participaciones de agenciamientos individuales y grupales, de colectivos con trayectorias cortas y largas, de otros que se constituyen en el actuar, incluyendo o no adultos y adultas.

La actuación, la puesta en escena nunca es la única posible, aunque tampoco cualquiera lo sea. Como tal, el escenario de la expresión, su continente, no determina, aunque tampoco permite cualquier cosa. La concepción del agenciamiento como intra-escénico que emerge de lo observado se aleja de perspectivas deterministas y, a la vez, de las que sostienen libertades irrestrictas, centradas en individualismos que suponen competencias y autonomías, en definitiva, autosuficiencias (Barad, 2003). La perspectiva intra-accional implica mirar el mundo en el cual son involucrados e involucradas o se involucran niños y niñas (también las personas adultas) de modo descentrado. No que se separa el agenciamiento (intra-escénico) del agente, sino, se desplaza la atención a lo intra-accional o intra-relacional. Se ontologiza el agenciamiento (el poner en común) y no lo que está ahí (ya puesto en común) como inmediatamente dado (Barad, 2003). En otro orden de razonamiento, la ontología (intra-)relacional no solo conecta con lo político, sino, además, con lo ético. No puede constituirse en una excusa de lo ético, más bien, lo contrario, sugiere responsabilidades y *accountability* (la posibilidad de exigir la rendición de cuentas).

Sostengo que el agenciamiento no es ni positivo, ni negativo (lo cual remite a su contenido), sino, mera expresión, manifestación o modo de actuar situado, contingente y relacional (intra-escénico) que introduce novedad en cuanto pone en cuestión un orden dado, más que una capacidad o atributo individual pre-existente que se evalúa a partir de ciertos estándares también fijados previamente. Es puesto en escena dando cuenta de las intra-acciones en un escenario dado, asimétricamente ordenado. También da cuenta, al focalizarse en las actuaciones de niñas y niños –sus modos de expresar y expresarse, posicionar y posicionarse–, de lo que son capaces de hacer sin reducirse necesariamente a meras resistencias, rechazos o rebeldías –en este caso, a lo que la escuela proscribire–, ni resulta necesariamente en cuestiones que pueden ser valoradas como aportes innovadores que, solo por añadidura, son positivos. Por ende, no corresponde quitarle el mérito a (intra)acciones que se ajustan a las reglas del *régimen-escuela*. El agenciamiento no es ni bueno ni malo *a priori*, sino es mutable, contingente. No es una cualidad, es un modo de habitar un espacio, de ajustarse o adecuarse acorde al margen de oportunidades puesto en escena. Es devenir.

Conclusiones

El agenciamiento –en cuanto verbo: actuar, proceder– es puesto en escena. Las puestas en escena dan cuenta de agenciamiento. El agenciamiento produce la escena –la escena es producto del agenciamiento– y cada escena es solo un recorte tempo-espacial de un continuum que se despliega en un escenario, el cual, a su vez, es una escena, o constelación de estas, de otros escenarios más amplios, contiguos, intersectados, superpuestos. La escena no es previa al actuar, se constituye en el actuar y, a la vez, el actuar emerge en la escena. Se implican mutuamente. Por cierto, hay elementos escénicos –las condiciones de la escena– previos al actuar ya que cada escena se inscribe en un escenario dado, previo, para el cual este último es la condición del acontecer. Estos elementos escénicos son actantes, cada uno con su propia biografía (historicidad), ya que

también son actantes de otros escenarios. Lo que es el escenario para una expresión (una escenificación), es, en sí, un conjunto de expresiones puestas en escena. Cada escenario es una constelación de múltiples escenas constituidas en diversos momentos, con ritmos diferentes, con su propia contingencia e historicidad. Como tal, los escenarios no solo son condiciones del agenciamiento, son agenciados y agencian. La escuela es un escenario, o sea, valga la redundancia, una constelación de escenas, a la vez, una escena de otros escenarios.

La escuela, en cuanto régimen, es un escenario altamente regulado y jerarquizado. Sin embargo, ahí no hay solo reglas formales declaradas circunstancialmente para tal espacio particular, sino también, otras de carácter socio-cultural, de estirpe moral, incluyendo códigos y pautas comportamentales particulares que disponen las interacciones –entre otras– entre estudiantes, a veces, desconocidos, no considerados, invisibilizados o simplemente negados. La confluencia e intersecciones de diferentes cuerpos normativos –el dominante y sus variantes y otros– permite calificar las acciones como adecuadas o inadecuadas de diferentes modos, desde cada uno de estos ámbitos, o sea, de modo intra-accional. Catalogar el actuar de niños y niñas como bueno o malo, correcto o incorrecto, beneficioso o no, implica posicionarse desde un punto de referencia. Será adecuado o inadecuado según los estándares (de normalidad o de idealidad) referenciales de su evaluación. Lo que para un docente es una agresión, para el niño es un juego. Lo que para algunos es un abuso, para otros es solo un conflicto (Schulman, 2023). Remite a lugares de posicionamiento diferentes.

Desde mi compromiso con los derechos fundamentales de niños y niñas con un particular interés por la participación protagónica infantil, asumo el cuerpo normativo de los derechos humanos como horizonte ético con toda su complejidad. Como todas las normas con sus respectivas regulaciones formalizadas, son una interpretación de normas sociales (Giddens, 1995) que compiten con otras (formalizadas o no) y, como todos los cuerpos normativos, en su interior, hay diversas lecturas (no solo las connotadas de propias, es decir, en el caso del ámbito de los derechos humanos considerados desde una lectura restringida, jurídicas) que los atraviesan. La CDN que forma parte del cuerpo más amplio de los derechos humanos de las Naciones Unidas ubica a niños y niñas entre la sujeción, acorde a la perspectiva proteccionista “que pone el énfasis en la protección y, posteriormente, también en la garantía de unas condiciones de vida dignas para las y los niños”, y la declaración de su autonomía como sujetos emergentes de derechos, acorde a la mirada protagonista o emancipatoria²¹ “que apunta a la igualdad de derechos y a una participación activa de los niños en la sociedad” (Liebel & Martínez Muñoz, 2009, p. 26), siempre acorde al principio de la autonomía progresiva. En este mismo tenor, este último se ha postulado desde diferentes modos de comprensión que van –sin perjuicio de otros– desde su postulación como argumento para deshabilitar y restringir el protagonismo infantil hasta una clara indicación de la necesaria gestión de las condiciones que permitan su desarrollo.

Como he planteado en otro momento (Lombaert, 2002), la autonomía progresiva en el goce y ejercicio de derechos fundamentales –acorde a su comprensión como interrelacionados, interdependientes, indivisibles, complementarios y no jerarquizables– por parte de niños y niñas, al igual que la responsabilización del cumplimiento con las tareas de protección por parte de las y los adultos (considerados “garantes” de estos derechos), no son realidades cumplidas con meras declaraciones, ni son procesos naturales o innatos que se “desenrollen” a la par con el crecimiento

²¹ Las nociones “perspectiva protagonista” y “perspectiva emancipatoria” son acuñadas por mí. Asumiendo la arbitrariedad de estos conceptos, lo que pretendo destacar es la centralidad del principio de la participación en este enfoque.

físico, ni tampoco son procesos espontáneamente motivados desde la coyuntura socio-cultural: el ejercicio responsable de derechos reclama por posibilidades de aprendizaje, como, asimismo, por la responsabilización de garantes y su empoderamiento como tales.

La comprensión del agenciamiento que involucra a niños y niñas como intra-escénico y no (solo) como una facultad, permite contraponer el afán de establecer responsabilidades exclusivamente individuales. Más bien, mirado desde lo situacional con su dimensión de contingente e intra-relacional en contextos asimétricamente organizados en los cuales se desarrollan procesos con efectos escalares, se destaca la importancia de “los entornos físicos y sociales en que viven; las costumbres reglamentadas por la cultura y las prácticas de crianza; las convicciones o etnoteorías de la familia y comunidad de pertenencia” (Lansdown, 2005, p. 28). Invita a abandonar la mirada que posiciona a niños y niñas como totalmente dependientes, *todavía-no* y con (solo) necesidades, sino, a preferir su acepción como interdependientes, con responsabilidades, que son necesitados y necesitadas, que presentan sus propios anhelos, deseos e intereses (Cordero Arce, 2018; Ravetllat Ballesté, 2020).

Lo que el agenciamiento infantil pone en cuestión, lo que hace visible, tributa a la necesidad –la urgencia– de la política (en el sentido rancièriano). Subraya que aprender y enseñar a vivir *con* y *en* la diversidad (y no solo de *un* modo de vivir) es una tarea insoslayable que reclama por la participación protagónica de niños y niñas, familias, comunidades y *lofche*²², destacándose la importancia del reconocimiento de la igualdad –lo cual no tiene nada que ver con el reparto por igual de sensibilidades y responsabilidades (como si todas las personas fuéramos idénticas)– para posibilitar el diálogo intergeneracional en contextos fronterizos y distribuidos en una multiplicidad de ámbitos normativos.

Bibliografía

- Alé, S., Duarte, K., & Miranda, D. (Eds.). (2021). *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Fondo de Cultura Económica.
- Almonacid, F., Cuevas, H., & Zúñiga, Y. (Eds.). (2022). *La rebelión contra el orden. Octubre de 2019-presente*. Lom Ediciones.
- Ansell, N. (2009). Childhood and the politics of scale: Descaling children’s geographies? *Progress in Human Geography*, 33(2), 190–209.
<https://doi.org/10.1177/0309132508090980>
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185–208). Barcelona: Ediciones Península.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801–831.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-62140-1_19
- Barad, K. (2011). Nature’s Queer Performativity. *Qui Parle*, 19(2), 121–158.
- Barad, K. (2023). *Cuestión de materia* (S. Vetö, Trad.). Holobionte Ediciones.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura* (C. Aira, Trad.). Buenos Aires: Manantial.

²² *Lofche* (mapudungun) podría traducirse como la gente de un *lof*, es decir, comunidad.

- Bonfil Batalla, G. (1995). El etnodesarrollo: Sus premisas jurídicas, políticas. En F. Rojas Aravena (Ed.), *El etnodesarrollo: Sus premisas jurídicas, políticas y de organización* (Vol. 2, pp. 464–480). INAH / INI.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano* (J. C. Gentile Vitale, Trad.). España: Gedisa Editorial.
- Butler, J. (2005). Regulaciones de Género (M. Silva, Trad.). *La Ventana*, 23, 8–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/lv.v3i23>
- Canales, M. (2022). *La pregunta de octubre. Fundación, apogeo y crisis del Chile neoliberal*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Canales Tapia, P. (2017). Winka Tañi Kimün Wicharkae Mew. Escuelas chilenas en territorio mapuche, 1880-1930. En B. Silva Torrealba (Ed.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 3. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios finales* (pp. 123–156). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Canales Tapia, P. (2018). Feiti chilkatuwe kimün rakizíamlay tain mulen inchin. Asimilación y organizaciones mapuche en Chile. 1930-1960. En *Historia social de la educación chilena. Tomo 4. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Agentes escolares* (pp. 101–126). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Cordero Arce, M. (2018). Who Is (to Be) the Subject of Children’s Rights? En S. Spyrou, R. Rosen, & D. T. Cook (Eds.), *Reimagining Childhood Studies*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350019256>
- Cussiánovich, A. (1999). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia. En *Serie Estudios Básicos de Derechos Humanos: Vol. IX*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Cussiánovich, A. & Márquez, A. M. (2002). Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. En *Save the Children Suecia*. Save the Children Suecia: Oficina Regional para América del Sur. Recuperado de <https://www.sename.cl/wsename/otros/Hacia%20una%20participacion%20protagonica-savethechildren.pdf>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (J. Vásquez Pérez, Trad.; 5° Ed.). España: Pre-Textos.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39–66.
- Fraga, E. (2013). El pensamiento binario y sus salidas. Hibridez, pluricultura, paridad y mestizaje. *Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, 9, 66–75. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5237/fragaesc-9.pdf
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9–26.
- Gaitán Muñoz, L. (2022). Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era. *Política y Sociedad*, 59(3), 1–12. <https://doi.org/10.5209/pos.79783>
- García Selgas, F. J. (2010). Argumentos para una sociología posthumanista y postsocial. *Athenea Digital*, 19, 7–27.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. España: Amorrortu Editores.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo* (P. Manzano, Trad.). Morata.

- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Editorial Nueva Gente.
- Lansdown, G. (2005). *La Evolución de las Facultades del Niño*. Centro de Investigaciones Innocenti (UNICEF). Recuperado de <https://bienestaryproteccioninfantil.es/download/1563/centro-de-investigaciones-innocenti/33680/la-evolucion-de-las-facultades-del-nino.pdf>
- Latour, B. (2008). *Reensamblando lo social: Una introducción a la teoría del actor-red* (G. Zadunaisky, Trad.; 1° Ed.). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Liebel, M. & Martínez Muñoz, M. (Coordinadores). (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (1° Ed.). IFEJANT - Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Lombaert, E. (2002, 9 de agosto). *La Reforma ¿Garantiza la promoción y protección de los Derechos del Niño y de la Niña?* [Ponencia]. Foro-Debate “¿Cómo vamos ciudadanos?! Ser Niño, Niña y Joven en Chile: De la Negación a la Exclusión”, Valparaíso, Chile.
- Lozano Vicente, A. (2016). El Niño como persona y su relación con los Derechos del Niño. *PoliPapers*, 11, 1–17. <https://doi.org/10.4995/reinad.2016.3867>
- Martínez-Guzmán, A., Stecher, A., & Íñiguez-Rueda, L. (2016). Aportes de la psicología discursiva a la investigación cualitativa en psicología social: Análisis de su herencia etnometodológica. *Psicología USP*, 27(3), 510–520. <https://doi.org/10.1590/0103-656420150046>
- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: El cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educacao e Pesquisa*, 42(4), 953–967. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152334>
- Palma, D. (1998). *La participación y la construcción de ciudadanía*. [Documento de Trabajo]. Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS, 27, 1–48.
- Pávez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81–102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Ramos-Zincke, C. (2014). Datos y relatos de la ciencia social como componentes de la producción de realidad social. *Convergencia*, 21(166), 151–177.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia* (M. E. Tijoux, Trad.). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética* (M. Á. Petrecca, L. Vogelfang, & M. Burello, Trads.; 1° Ed.). Capital Intelectual.
- Ravetllat Ballesté, I. (2020). Ley de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia: El niño, niña y adolescente como epicentro del sistema. *Revista de Derecho* (Concepción), 88(248), 293–324. <https://doi.org/10.29393/rd248-20lgir10020>
- Ríos, A. C. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas*, 11(1), 180–203. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL11-ISSUE1-FULLTEXT-172>
- Rojas López, J. J. (2008). La agenda territorial del desarrollo rural en América Latina. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 96.

- Rosas-Baños, M. (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(34), 225–241.
- Schulman, S. (2023). *El conflicto no es abuso. Contra la sobredimensión del daño* (N. Cuello & D. Del Valle Ríos, Trads.; 1° Ed.). Paidós.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (Eds.). (2018a). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)* [Tomo I: Aprender a leer y escribir (1810-1880) (2a ed.)]. Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (Eds.). (2018b). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)* [Tomo II: La educación nacional (1880-1930)]. Taurus.
- Shier, H. (2010). Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. En Equipo de Investigación CESESMA, Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as s activos/as en Nicaragua. Universidad del Norte de Nicaragua. Recuperado de https://www.harryshier.net/docs/CESESMA-Incidencia_de_NNA.pdf
- Shier, H. (2012). Los caminos hacia la Participación: Aperturas, Oportunidades y Obligaciones. *Children and Society*, 15, 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing Childhoods. Research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-47904-4>
- Spyrou, S., Rosen, R., & Cook, D. T. (Eds.). (2019). *Reimagining Childhood Studies*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350019256>
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137–166.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 55–65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido* (1° Ed.). Gedisa Editorial.
- Zavala Berbena, M. A. & Castañeda Figueiras, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98–104. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70024-6)
- Zavala Cepeda, J. M. (2008). *Los Mapuches del siglo XVIII. Dinámica interétnica y estrategias de resistencia* (1a ed. esp). Editorial Universidad Bolivariana S.A.