



Desafíos en el estudio etnográfico de los procesos participativos en la infancia: de voces y juegos

Lucía Rodríguez Bustamante

Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-9894-7942>

El debate por la participación de lxs niñxs¹

Desde hace más de tres décadas el campo de los estudios sociales viene problematizando la investigación en torno a lxs niñxs en términos propios (FRANZÉ; JOCILES; POVEDA, 2011). A pesar de la multiplicidad de abordajes y debates metodológicos hacia el interior de este campo de estudio, resalta la documentación de prácticas desplegadas por lxs niñxs como activxs participantes en diversos ámbitos de la vida social (CASTRO, 2018; LIEBEL, 2013; SANTILLÁN, 2019; SHABEL, 2016; SZULC, 2019).

Con el objetivo de aportar al conocimiento de estos procesos en la infancia, el desarrollo de mi investigación se ha centrado en el estudio de la participación política de niñxs, especialmente en escuelas. A propósito de los avances de corte histórico-etnográfico realizados en mi investigación doctoral, en este artículo se busca reflexionar sobre la documentación, interpretación y análisis de prácticas vinculadas a la participación en la infancia.

En lo que refiere a estudios centrados específicamente sobre procesos de participación en esta edad de la vida sobresale, en el trabajo etnográfico, el registro de prácticas dialógicas desplegadas por niñxs en torno a diversos asuntos que los atraviesan cotidianamente. En el registro de dichas acciones toman centralidad las conversaciones en las que es posible documentar apreciaciones y valoraciones realizadas por lxs niñxs entre ellxs, con adultxs y/o con lxs investigadorxs sobre distintos temas que resultan de su interés.

A su vez, en el desarrollo de mi investigación doctoral – que se desplegó en espacios educativos escolares y extraescolares en el marco de experiencias participativas –, documenté el gran interés que ha venido tomando para docentes y coordinadorxs la labor de hacer pública la “voz de la infancia”.

Dicho interés se inscribe en un contexto previo de reconocimiento de los derechos de la infancia consolidado a partir de la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989. Dentro de los múltiples derechos que fueron reconocidos por esta normativa, uno de los que más resalta es el referido a la participación de lxs niñxs y que tuvo como resultado la creación de espacios, proyectos y experiencias donde lxs niñxs puedan “decir lo que piensan”. Este objetivo se ha visto concretizado en muchas de estas iniciativas a partir de “demostrar” públicamente, a través de la textualidad de lo dicho por lxs niñxs, la capacidad de estos sujetos para participar en asuntos de la vida social (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2019).

Las primeras investigaciones sobre esta temática estuvieron específicamente ocupadas no solamente en lo que se decía en esos espacios, sino también en las modalidades que asumía la participación de lxs niñxs. Los estudios que ganaron mayor relevancia fueron aquellos que se centraron en el desarrollo de proyectos sociales basados en iniciativas e intereses de lxs niñxs, con el objetivo de registrar “el nivel o grado de participación” de los niñxs en su confección (HART, 1992)². De este modo, el registro de acciones o interacciones de los niñxs generalmente estaba cernido al marco de los momentos asignados por los proyectos o iniciativas formales.

1 A lo largo de este artículo se utiliza la letra “x” como forma del lenguaje no binario para referir a, por ejemplo, “lxs niñxs” o “lxs maestrxs”.

2 El primero de los trabajos que logró imponer una metodología y orientación en el análisis y abordaje práctico de estos procesos fue el presentado por Roger Hart (1992), titulado “Children’s participation: from tokenism to citizenship”. Inspirado en la propuesta de Arnstein sobre la participación de adultxs, el autor define ocho peldaños que corresponderían a distintos niveles de la participación que se ordenan en el diagrama de una escalera (HART, 1992).

Ahora bien, aunque en el transcurso de mi investigación doctoral el registro de interacciones como de acciones en el marco asignado por las experiencias fue central, con el tiempo noté que esta preeminencia terminaba por opacar otros modos, momentos y formas en las que se entramaban los procesos de participación de lxs niñxs. Como parte de la recuperación del enfoque histórico-etnográfico, que se centra en el registro y documentación exhaustiva de las prácticas cotidianas (ROCKWELL, 2009), esta investigación se propuso explorar en profundidad cómo lxs niñxs participan políticamente, tensionando las modalidades adultocéntricas que tienden a invisibilizar otras formas de acción política (SHABEL, 2016).

En continuidad con dicho objetivo, este artículo se propone abrir a la reflexión sobre los desafíos de estudiar la participación en la infancia. Para ello retomo los aportes, principalmente desarrollados por Elsie Rockwell (2011, 2018), para el estudio de las prácticas políticas y de resistencia desplegadas por niñxs. Este antecedente me permitió abrir la pregunta sobre cómo se entraman cotidianamente estos procesos y de qué modo las acciones de lxs sujetxs, incluso las más inesperadas, adquieren contenido político al ser analizadas en la trama de relaciones contextuales en las que se desarrollan (SZULC, 2019). El artículo profundiza en el proceso de reflexión metodológica que fue necesario para poder reconstruir etnográficamente momentos y acciones inesperadas en las que se gestaba el debate político en la escuela entre niñxs y docentes.

La centralidad del debate dialógico: los Consejos como espacios de participación en las escuelas

Para fines de los años noventa en la Argentina, aún se documentaba con persistencia prácticas y normativas autoritarias y punitivistas en las escuelas heredadas de la última dictadura cívico-militar (1976-1983) (BATALLÁN; CAMPANINI, 2008). El terrorismo de estado desplegado durante estos años junto con la desaparición forzada de personas – entre las que se contaron muchxs docentes y estudiantes – impuso mecanismos rígidos de control vertical que tuvo como resultado el desmantelamiento de cualquier forma de convivencia democrática en las escuelas. A su vez, a comienzos del nuevo milenio, se sumaba la emergencia de otros problemas sociales propios de la época, como la “violencia escolar” y la “crisis de autoridad docente”, producto de la gran crisis socio-económica que sufrió la Argentina en el año 2001.

Esta sumatoria de condicionantes pusieron en el centro la necesidad de revisar el modo en que se ejercía el poder en las instituciones escolares (GOROSTIAGA, 2014). La búsqueda de alternativas a estas modalidades más tradicionales fue motorizada por un contexto social general de reconocimiento de protección y consideración de la infancia y adolescencia que venía profundizándose tras la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños en 1989 y, especialmente, como producto de su paulatina incorporación en leyes y normativas locales de la Argentina³.

En el año 2006 se promulga la Ley Nacional de Educación N° 26.061 que incorpora, como parte de sus fundamentos principales, el reconocimiento de lxs niñxs como sujetxs de derecho, tal cual lo promueve la Convención. Dentro de las líneas de profundización por promover la participación, resaltan aquellos lineamientos orientados a la creación de “Consejos de Convivencia”, “Consejos

³ En el año 1994, la Convención es incorporada como parte de la Constitución Nacional, pero no es hasta el año 2005 que se sanciona la Ley Nacional N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

de Grado” y/o “Centros de Estudiantes” en distintas jurisdicciones del país (LITICHEVER, 2019; MORONI, 2015). Estas iniciativas, que buscaban incorporar a los estudiantes en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones organizativas y disciplinarias de la escuela, fueron principalmente fomentadas para el nivel secundario y, en menor medida, para primario e inicial. No fue sino hasta el año 2014, en el que estos dos niveles contaron con pautas y lineamientos específicos orientados al desarrollo de espacios de convivencia, consejos de grado o asambleas (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2018).

En trabajos anteriores (BATALLÁN, 2011; BATALLÁN; RODRÍGUEZ BUSTAMANTE; RITTA, 2021) señalamos que la falta de normativas y leyes nacionales que regularan la creación de consejos convivenciales para estudiantes en estos primeros niveles educativos respondía, en parte, a la generalizada subestimación dada a la capacidad de participación de lxs niñxs en las escuelas. La principal hipótesis refiere a que dicha subestimación es producto, principalmente, de la superposición de su condición de “menores de edad” y su concepción escolarizada como sujetos “en formación” (BATALLÁN; CAMPANINI, 2008), las que, sumadas a las modalidades adultocéntricas de participación sí legitimadas, dificultan las posibilidades de verlxs como activxs participantes.

Enmarcado en este contexto, el desarrollo de mi investigación se realizó especialmente en una escuela pública del sur de la Ciudad de Buenos Aires que, durante diez años (2009-2019), desplegó un espacio de Consejo de Grado. Este se trataba de una modalidad de organización estudiantil para el nivel primario que ganó trascendencia a fines de los años 80 en Argentina, especialmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires.

Para aquel entonces, la propuesta de los Consejos no contaba con lineamientos educativos formales estrictos, pero suponía el desarrollo de instancias de debate en las aulas en formatos de asambleas con la coordinación docente (GAULE, 1989). En algunas escuelas esto también significaba la elección de representantes estudiantiles que, en conjunto con lxs docentes, se ocupaban de tomar decisiones organizacionales y/o disciplinarias.

En lo que refiere a la escuela N.º 27⁴, donde desarrollé el trabajo de campo, el Consejo había sido motorizado por Juan, un docente de unos casi sesenta años y que retomaba como antecedente directo e inspiración dichas iniciativas participativas iniciadas al regreso de la democracia.

En la escuela, el Consejo se organizaba en un doble funcionamiento: por un lado, el Consejo General, el que se realizaba de modo semanal y reunía a lxs consejerxs representantes de cada grado (de primero a séptimo), coordinado generalmente por Juan y la conducción; por otro lado, los Consejos de Aula, coordinados por lxs docentes a cargo del grupo y dedicados a la discusión de cuestiones internas a los grados.

Para el año 2016, cuando comencé mi trabajo de campo, el espacio del Consejo General funcionaba de modo semanal durante la mañana y tenía una duración aproximada de una hora. Si me hubiesen preguntado en ese momento “¿De qué hablan?”, les hubiese respondido lo evidente: “de las relaciones y conflictos entre lxs niñxs, de los juegos del recreo, de las normas y la organización de actividades en la escuela”. Tiempo después advertí que cada vez que enumeraba lo que se discutía en el Consejo no solo me resultaba insuficiente, sino que oscurecía todo otro proceso más complejo que podía percibir, motivo que me mantuvo, durante casi cuatro años, como una de las férreas participantes del espacio.

4 Los nombres y referencias de todos los sujetos y lugares han sido modificados para preservar su anonimato.

Es así que la legitimidad del Consejo para el afuera se anclaba en que muchas de las temáticas que eran tratadas allí, y que coincidían con preocupaciones socialmente esperadas para la infancia, como eran los juegos y el recreo. Sin embargo, lo que a simple vista parecía “asuntos de niñxs”, en su estudio en profundidad se avizoraba como un escenario de conflictos e intereses políticos de gran envergadura disputados entre niñxs, pero también con sus docentes.

Si bien el recreo era un momento de esparcimiento donde lxs niñxs se distendían de muchas de sus tareas y responsabilidades como estudiantes – la prolijidad, el silencio, la escucha atenta a un docente, etcétera –, este era también un momento sumamente intervenido y condicionado. Las interacciones entre ellxs eran controladas y restringidas, no sólo por la presencia continua de lxs docentes, sino también porque era uno de los momentos fuertemente discutidos en el Consejo.

Con el tiempo descubrí que la incorporación del debate sobre “el recreo” en el Consejo, en términos políticos, suponía mucho más que un simple procedimiento formal de establecimiento de normas, sino que implicaba habilitar a que lxs docentes pudieran incidir más directamente sobre este campo, el que generalmente les es ajeno en su profundidad (ARMITAGE, 2005)⁵.

La disposición arquitectónica de los patios de las escuelas cumple un rol fundamental en las posibilidades de ocultamiento y también, como veremos, en los modos en que los juegos son jugados. En este sentido, abrir al debate sobre el recreo requiere una serie de estrategias, decisiones y movimientos, por parte de lxs niñxs, para lograr poder jugar a los juegos que les interesan, sin que su institucionalización implique una modificación sustancial de su sentido. El terreno de los juegos, el recreo y su regulación en el marco del Consejo se convertía, entonces, en uno de los principales escenarios en los que tomaba cuerpo ciertas tensiones, desacuerdos, desoídas y también consensos entre niñxs y docentes y que, por lo tanto, hacían a la vida política de la escuela.

Así, en las reuniones del Consejo, se intentaba poner “en palabras” los conflictos y tensiones escolares. Allí la contienda se daba en el lenguaje y en los asuntos reconocidos “para la infancia” y, como ya hemos explorado en otros trabajos (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2018, 2020), se expresaba en el debate dialogado, en una disputa que se desataba a veces en pequeños detalles, en aspectos milimétricos de las reglas del juego, de los espacios que estos ocupan y que hacen a la organización escolar, como a continuación podemos ilustrar:

Una mañana, mientras se discutía por las dificultades para desarrollar juegos simultáneos durante el recreo, Luciano, el consejero de séptimo, abrió una propuesta a debate:

– No sé si otros están de acuerdo, yo creo que hay que sacar los penales y que haya solamente Manobol⁶, porque [los penales] ya están pasados de moda (...) Yo digo que saquemos el basquet que se sale la pelota, me gustaría, creo que a todos, dejar el manobol y sacar penales y otros juegos.

– ¿Y los que no quieren hacer nada? – preguntó el consejero de cuarto grado

5 Si bien muchxs docentes conocen lo que sucede entre lxs niñxs en el recreo, hay muchas dimensiones y códigos de las que se encuentran ajenxs por no ser participantes directxs (ARMITAGE, 2005).

6 El Manobol es un juego compuesto por dos equipos que compiten entre sí. El objetivo es hacer mayor cantidad de anotaciones. El modo de hacer dichas anotaciones es pasándose una pelota entre los participantes de un mismo equipo sin que ningún contrincante logre interrumpir el pase.

– Bueno está el comedor... – respondió Luciano.

En ese momento se comenzaron a superponer las voces de lxs consejerxs, quienes debatían si sacar los otros juegos o no. De repente, Gregorio, el consejero de primer grado, levantó la mano indicando el pedido de la palabra. Frente a ello uno de los moderadores pidió silencio y le indicó al niño que podía hablar. El niño esperó a que hicieran completo silencio y sugirió:

– O podemos hacer un recreo cada uno

Juan, el maestro coordinador, alentó la propuesta de Gregorio, pero Luciano insistió:

– Ahora se te meten en el medio, hay uno que espera para patear y los otros se enojan.

– ¿Vos crees que se puede tomar esa decisión ahora? – le preguntó Juan a Luciano

– En mi grado lo propuse y nadie juega a los penales – respondió Luciano, en busca de argumentos que apoyaran su propuesta.

– ¿Les parece preguntar si sacar basquet y/o penales en cada grado? – preguntó Juan a todxs lxs consejerxs representantes. Inmediatamente, todxs respondieron afirmativamente.

Antes que la conversación de los juegos se diera por terminada, Luciano agregó una nueva observación:

– Porque el patio chico tiene cuatro grados ... los grados más grandes, mientras que el patio grande tiene solo tres grados – dijo Luciano, en lo que parecía más bien un cuestionamiento solapado sobre cómo la escuela había organizado los espacios. Sin embargo, la conversación giró hacia otro tema y el planteo no logró instalarse (Fragmento de registro de campo, Consejo General, 27 de junio de 2017).

Los argumentos presentados por Luciano para intentar que el juego de manobol tenga protagonismo buscaba reproducir algunos de los puntos que son valorados en este espacio: que los juegos estén sectorizados y que no haya accidentes por la superposición de actividades. Asimismo, ante la pregunta del docente por el móvil que motorizaba el pedido, el estudiante argumenta que la propuesta fue consultada con su grado, demostrando el respeto por su cargo representativo como consejero, algo altamente valorado en este espacio.

Cómo brevemente se retrató, en términos más profundos, es posible analizar que la conformación de este espacio era un intento por instalar un marco en el que se da la disputa (ROSEBERRY, 2002): se establece un escenario, se ofrecen los elementos y se plantean las modalidades de su desarrollo predilecto: la palabra. En esta arena de disputa, lxs niñxs se apropian creativamente de los argumentos y las modalidades de presentación de los reclamos y/o pedidos – que saben son reconocidos por el Consejo como legítimos – e intentan ser puestos en juego para lograr concretar su interés, el que, cabe aclarar, no siempre es unánime entre ellxs (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2020). Sin embargo, como se reconstruye en el siguiente apartado, la instauración del Consejo implica dimensiones inesperadas en la conformación de un escenario político que agrega otras modalidades de participación.

Inventar juegos y también resistir a la burocratización

Durante todos los años en los que desarrollé mi trabajo de campo, el debate por la incorporación de juegos nuevos o “prohibidos” era recurrente. La incorporación de un juego requería no sólo la elaboración de normas y reglas, sino que, para su efectivo establecimiento, lxs niñxs debían elaborar argumentos “válidos” para su aprobación y lograr que “un juego cualquiera” se convierta en un “juego acordado en el Consejo”.

Como ya hemos profundizado en otros trabajos (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2018, 2020) y brevemente reconstruimos en el apartado anterior, esto implicaba la realización de numerosas sesiones de Consejo. Durante estas sesiones, se presentaban argumentos y se reformulaban las reglas, las cuales eran objeto de discusión continua en este ámbito. En estos momentos, lxs niñxs elaboraban argumentaciones que reunían sentidos y valores escolares para lograr objetivos diversos, como son la organización del espacio del recreo, la incorporación o el apartamiento de algunos juegos, entre otros.

La permanencia prolongada en la escuela en conjunto con una continua reevaluación de lo producido allí me permitió vislumbrar que, si bien las reuniones del Consejo eran clave en la discusión y resolución de puntos del porvenir escolar, su desarrollo y profundización no se reducía únicamente a aquellos momentos públicamente asignados para la discusión. Es decir, aunque muchas veces eran en esos momentos donde se tomaban las decisiones fundamentales, se ponían las reglas y se materializaban acuerdos, la puja por la aprobación de los juegos se configuraba en una trama mucho más amplia y que tenía como principal protagonista al recreo como instancia en donde se manifestaban y negociaban diversas interpretaciones de la realidad escolar (CASTRO, 2018).

Para introducirnos en ello, a continuación, se presentan algunas “situaciones clave” (ROCKWELL, 2009, p. 84) que me permitieron comprender la profundidad que adquieren estos procesos en momentos cotidianos de la escuela:

En los Consejos de Aula, tanto el tema de los juegos como el comportamiento de algunxs estudiantes eran asuntos de recurrente discusión y debate. Asimismo, si bien cada Consejo de Aula era coordinado por el maestro o la maestra a cargo del curso – lo que implicaba una apropiación bastante diversa de lo que era este espacio –, había ciertos ejes que resultaban recurrentes: la elaboración de pautas de juegos que luego cada consejero llevaba al Consejo General; el tratamiento de conflictos internos del grado; la construcción de acuerdos sobre normas internas y modos de relacionarse; entre otros.

Recuerdo que, en un Consejo de Aula de tercer grado, la maestra comenzó a indagar sobre un juego que había provocado que un niño se lastimara. Mientras la docente iba interrogando, uno de lxs niñxs trató de explicar qué había sucedido:

— Antes de empezar quiero que me cuenten. ¿Qué pasó ayer entre Bruno y Lautaro en el poscomedor? — mientras miraba a todo el curso expectante.

Lautaro empieza a decir que habían estado jugando a un juego y que le había pegado a Bruno.

— ¿Qué hablamos? — preguntó Mabel a todo el grupo.

— Que un juego deja de ser juego cuando se pegan — respondió una niña.

La conversación se vio interrumpida por una de las cocineras que entró con el

desayuno. Mientras les iba dejando un vaso que llenaba con yogurt que acompañaba con una barrita de cereal, Mabel prosiguió:

— A veces pasa que están jugando a un juego y uno se lastima y dice “ah, Lautaro me lastimó”, pero no es así, porque si yo sigo jugando bruto entonces también soy responsable — dijo a todo el grupo, y luego se dirigió especialmente a Lautaro: — ¿Cómo fue que lo golpeaste?

— Jugando a la Raqueta — respondió Lautaro, mientras miraba expectante a la maestra.

— ¿A qué estabas jugando? — preguntó Mabel con un gesto de confusión en su cara y en su tono.

— A un juego que vos estás... — le respondió Lautaro, comenzando a explicar el juego, pero fue interrumpido abruptamente por Mabel.

— ¿Qué hablamos de inventar juegos? — le dijo mientras alternaba su mirada entre él y el curso entero. — Que no se puede inventar si no ponemos las reglas en el Consejo de Grado, y así están. Juegan y terminan peleando — concluyó, un tanto enojada.

— Pero yo no inventé... — argumentó Lautaro tratando de defenderse, pero fue interrumpido nuevamente por la maestra.

— La otra vez perdimos una semana haciendo las reglas con el juego del Monstruo, y después no lo jugaron más — dijo, mirando a todo el curso con un aire de cierta frustración (Fragmento de registro de campo, Consejo de Aula de tercer grado, 28 de agosto de 2017).

En más de una oportunidad, maestros y maestras me expresaron su preocupación por que lxs chicxs no “respetan las normas” elaboradas en el Consejo. Esto también se combina con cierto tono de reclamo y demanda ante el incumplimiento de los acuerdos. Era justamente dicha preocupación lo que, por momentos, evidenciaba el riesgo de que el Consejo se convirtiera en un espacio que burocratizara las relaciones y dinámicas escolares diversas, como el espontáneo acto de “inventar juegos”.

Como se ilustró en la conversación anterior, a pesar de que lxs niñxs saben que los juegos “deben pasar por el Consejo”, esto no impide que dejen de jugar o inventar juegos si así lo consideran. De hecho, en las diversas discusiones que pude presenciar en los Consejos, pero también en charlas informales, supe que lxs niñxs ocultan ciertos juegos que ya saben son “mal vistos” por lxs docentes⁷. De este modo, lxs estudiantes hacen una distinción entre qué juegos llevar a debate al Consejo y cuáles no: analizan sus propias acciones a la luz del “deber ser escolar”, que lxs lleva a definir si su institucionalización será posible o, por el contrario, si esta será contraproducente y generará que el juego sea prohibido.

7 Hay juegos que deliberadamente ocultan, como, por ejemplo, “el círculo de retos”, en donde se hacen prendas entre ellxs que, a veces, conllevan una agresión física, u otros, como el “pistolero”, sobre el cual saben que, aunque no implique un daño o agresión directa, está “mal visto” porque implica recrear con mímica quién era el más rápido o rápida en “sacar el arma”, “disparar” y “matar”.

Así, también distinguí que, muchas veces, los juegos que se discutían en el Consejo eran aquellos que tenían mucha visibilidad o posibilidad de generar algún “conflicto” y que no podían ser jugados de modo espontáneo u oculto durante el recreo. Aunque lxs niñxs no realizaban estas deliberaciones de modo abiertamente premeditado – por lo menos hasta lo que alcancé a registrar – sino que se trataba de acciones y decisiones espontáneas, no por ello dejaban de estar implícitamente conectadas.

Recuerdo, también, un Consejo de Aula de primer grado. Ante los permanentes retos de la maestra por correr en el recreo, destinaron una reunión de Consejo a pensar juegos “que no sean de correr”. Durante toda la hora se enumeraron y dramatizaron varios juegos, evaluando colectivamente su pertinencia y la necesidad de ajustar sus normas para que puedan ser “jugados”. Había sido un encuentro muy interesante, lxs niñxs presentaban alternativas y elaboraban estrategias de lo más diversas: “mancha tele se juega de a tres nenes. Tenés que agacharte y no correr a buscarlo”; “una mancha ladrón. No se puede ir corriendo; cuando se da vuelta, se tiene que esconder, tiene que ir caminando de policía y agarra una llave de mentira”. Cuando la hora de Consejo finalizó y sonó el timbre del recreo, lxs niñxs comenzaron a jugar intentando respetar estas normas, pero a los pocos instantes ya había varixs que corrían. La maestra, un poco decepcionada, luego de llamarle la atención a varixs y hacerlxs “sentar en el piso”, pero también reflexionando, me expresó: “sí, es medio contradictorio, porque en realidad ellos necesitan descargar. Lo que pasa que es muy chico el espacio y se pueden lastimar”.

Lo que la anudación de estas situaciones me ayudó a comprender era que el hecho de que lxs niñxs corran en el recreo no se debía a una falta de entendimiento o intento por romper directamente las normas de la escuela. Probablemente, esta insistencia se ajustaba a que el juego siga siendo convocante para ellxs, un aspecto al que no parecían dispuestos a renunciar. Las normas que eran elaboradas en un contexto anterior o posterior al juego mismo, aunque fueran racionales, en su práctica, muchas veces, cortaban el sentido “interesante” del juego y, por lo tanto, resultaban generalmente abandonadas por lxs mismxs niñxs.

El análisis de estos intercambios sugería un aspecto aún más profundo: el que en el hecho de “inventar juegos” y en el acto de “jugar igual”, lxs niñxs generaban una resistencia a la burocratización del recreo y, en consecuencia, del Consejo. Esto fue entonces lo que me advirtió de la existencia de una dimensión novedosa en los procesos políticos: la participación de lxs niñxs también se encarnaba, además de en la defensa oral en la sesión, en el acto de jugar, y era allí que traccionaban fundamentalmente por la orientación política que asumiera el Consejo.

Advertí que la participación de lxs niñxs, inclusive en relación con el Consejo, se hacía carne en un marco y en modalidades que desbordaban los momentos institucionalizados, como eran el Consejo General y el Consejo de Aula. Pero esto no suponía que estaban “por fuera del Consejo”, sino que, por el contrario, eran estos escenarios los que resultaban centrales como arena de disputa de este espacio. Así, eran sus acciones cotidianas las que entraba en diálogo y/o en discusión con las resoluciones tomadas en este espacio, lo que demostraba, a su vez, que “el Consejo” era mucho más que un momento o espacio para la resolución de conflictos, como muchxs docentes lo definían, sino que en términos concretos estructuraba e instituía de modo profundo el debate por la vida escolar cotidiana en distintos momentos de su desarrollo.

Me interesa, en vistas de profundizar esta interpretación, recuperar los aportes de Elsie Rockwell para pensar la resistencia en términos de una “interrupción” en la comunicación (ROCKWELL, 2018, p. 228).

En búsqueda de otra interpretación que permitiera romper con la extendida noción de resistencia como “autocondena”⁸, la autora advierte que es posible reconocer formas de resistencia que no impliquen necesariamente el “fracaso escolar”, sino que sean contrarrestantes a los mecanismos sociales y escolares que aseguran la reproducción (ROCKWELL, 2011, p. 244). Para ello, analiza críticamente los trabajos de Bernstein (1989) y Habermas (2000), de los cuales retoma aportes distintos, inclinándose especialmente por las contribuciones del segundo para analizar la resistencia en el aula. Rockwell sugiere la posibilidad de interpretar las discontinuidades – incomprensiones, interrupciones, suspensiones – como una apelación por parte de los estudiantes frente a las pretensiones de “validez” de lo enunciado por el maestro o la maestra (ROCKWELL, 2018, p. 228).

Así, según la autora, esta no aceptación de lo dicho por el o la docente se expresa más por vías “indirectas” que por una “oposición directa”, descartando así la extendida interpretación que dicha omisión se deba a la incomprensión de lxs estudiantes (ROCKWELL, 2018, p. 228). De este modo, la documentación de esta “apelación implícita” posibilitaría identificar momentos de resistencia que se basaran en la “indignación” (ROCKWELL, 2018, p. 229).

En un análisis de interacciones en el aula, Rockwell (2011, p. 33) ilustra cómo lxs niñxs se resisten a fracasar cada vez que se involucran en encontrarle sentido a su experiencia, acción que puede tener como resultado la indignación. Esta resistencia desplegada por lxs niñxs en el aula puede ser producto de contrarrestar los sinsentidos del mundo escolar y no implica “ir en contra”, sino que es más bien actuar de acuerdo a lo que comprenden como coherente, aspecto al que no están dispuestos a renunciar (ROCKWELL, 2011, p. 33).

Volviendo a lo registrado en la escuela, lo propuesto por esta autora no solamente resulta productivo para el análisis de interacciones dialógicas, en donde también reconstruimos interrupciones del sentido, sino que permite ampliar el análisis hacia otras modalidades en las que se gesta la “conversación” en la escuela. A partir de la instauración de un marco de organización colectiva como el Consejo, el “debate” se despliega también en otro tipo de acciones y, por tanto, también esta “conversación” puede ser interrumpida a partir de lo que lxs niñxs deciden hacer – o no hacer – cotidianamente en distintos momentos escolares.

La creación del Consejo: la instauración de la política en la escuela

El análisis de los procesos de participación en la escuela desafía a la investigación a reconstruir los distintos escenarios, y especialmente los modos, en los que se establece la “conversación y debate” entre niñxs y docentes acerca de la vida cotidiana escolar. Lejos de poder centralizar la participación únicamente en lo que “lxs niñxs dicen”, se evidencia la necesidad de profundizar en el registro contextualizado de las acciones que, en tramas locales y específicas, demuestran que pueden asumir sentidos inesperados.

Este registro me permitió conocer tanto la variabilidad de modalidades que asumen las respuestas y propuestas de lxs niñxs, como también la forma en que estas se construyen por distintos frentes y, aunque esten desarticulados, se orientan a resistir los intentos de burocratización de espacios tales como el recreo y también, indirectamente, el mismo Consejo.

8 Esta reflexión que se desprende del mítico trabajo de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar*, donde se reconstruye cómo, a partir de la resistencia activa a los modos escolares que se les ofrecen, los estudiantes perpetúan su lugar de clase.

El Consejo parecía estructurar una trama política inaugural. Es decir, las acciones cotidianas de lxs niñxs – aunque también de lxs docentes – eran interpretadas a los ojos de un espacio colectivo que les adicionaba un carácter político novedoso: “jugar a un juego inventado” o desoír cualquier acuerdo asumido en el Consejo – es decir, “jugar al fútbol” o “correr” – era interpretado por algunxs docentes como un “ataque” al Consejo. Así, frente a cierto efecto de rigidización y burocratización del espacio – es decir, “no se puede inventar juegos que no pasen por el Consejo” –, las acciones de lxs niñxs eran cargadas con cierto sentido “belicoso”.

Sin embargo, también es posible interpretar que la no renuncia de lxs niñxs al principal sentido del recreo – un momento para descansar y divertirse – y, por tanto, en su insistencia en “acto” por “jugar a juegos inventados” que no han pasado necesariamente por el Consejo, enmarcados estos ahora en una la clave política de lectura que adiciona este espacio, pueden ser analizados también como resistencia a la burocratización del recreo y del Consejo.

Esto no implica que lxs niñxs realizaran estas acciones de modo deliberado o premeditado; es justamente por estar inscriptos en esta trama política que el Consejo objetiva e instaura, que los distintos momentos de recreación y las acciones que allí ellxs realizan pueden adquirir un sentido e intencionalidad política adicional, tanto para su posible interpretación como una “falta” hacia el Consejo o como una resistencia a su burocratización.

Lejos de atentar contra el Consejo “en sí”, con estas acciones lxs niñxs parecen impugnar la orientación de éste como un espacio de normas “idealizadas”, por lo que, en vez de dejar morir el Consejo en un absurdo, lxs niñxs traccionan para sostener su vitalidad, permitiéndonos avizorar cómo inclusive también es la emergencia de este “conflicto de intereses” lo que contribuye tanto a su carácter representativo como a su sostenimiento en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMITAGE, M. The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the Primary School. **Paedagogica Historica**, Londres, v. 41, n. 4-5, p. 535-553, ago. 2005.

BATALLÁN, G. La invisibilidad de los niños y adolescentes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. In: BATALLÁN, G.; NEUFELD, M. R. (Orgs.). **Discusiones sobre Infancia y Adolescencia en Antropología**. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 15-24.

BATALLÁN, G.; CAMPANINI, S. La participación política de niños y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 28, p. 85-106, dic. 2008.

BATALLÁN, G.; RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, L.; RITTA, L. Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. **Revista de Antropología Social**, Madrid, v. 1, n. 30, p. 41-54, mar. 2021.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control**. Madrid: Akal, 1989.

CASTRO, L. R. We need to talk about break-time!: The construction of the common by children in school. **Childhood and Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 14, p. 129-148, dic. 2018.

FRANZÉ, A.; JOCILES, M. I.; POVEDA, D. El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos. In: FRANZÉ, A.; JOCILES, M. I.; POVEDA, D. (Orgs.). **Etnografías de la infancia y de la adolescencia**. Madrid: Catarata, 2011. p. 9-36.

GAULE, M. Consejo de grado. Una experiencia en segundo ciclo. In: GOLZMAN, G.; LÓPEZ, D. **Atención: maestros trabajando**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1989. p. 49-54.

GOROSTIAGA, J. M. Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales. **Rbpae**, Brasilia, v. 27, n. 2, p. 249-264, dic. 2014

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Buenos Aires: Taurus, 2000.

HART, R. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence: UNICEF, 1992.

LIEBEL, M. **Niñez y justicia social: repensando sus derechos**. Santiago de Chile: Pehuén editores, 2013.

LITICHEVER, L. Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos. In: NÚÑEZ P.; LITICHEVER L.; FRIDMAN D. (Orgs.). **Escuela secundaria, convivencia y participación**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2019. p. 145-167.

MORONI, R. **Convivencia, ciudadanía y valores en tiempos de inclusión**. Buenos Aires: Dunkin, 2015.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

_____. Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? In: BATALLÁN, G.; NEUFELD, M. R. (Orgs.). **Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela**. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 27-52.

_____. Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación In: ROCKWELL, E. **Vivir entre escuelas: relatos y presencias**. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 213-238.

RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, L. Los/as niños/as en la gestión del espacio escolar: experiencias de participación estudiantil en escuelas primarias de la CABA. In: JORNADAS DE ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA, 5, 2018. **Actas**. Buenos Aires, 2019, v. 1. Disponible en: <<https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/38.pdf>>. Acceso en: 15 mayo 2024.

_____. ¿Cómo se piensan e imaginan los/as niños/as en su ciudad?: procesos de apropiación y participación ciudadana en un Programa de participación infantil. In: Reunión de Antropología do Mercosul, 13, 2019, Porto Alegre. **Actas**. Disponible en: <<https://www.ram2019.sinteseeventos.com.br/site/anais2?AREA=89>>. Acceso en: 15 mayo 2024.

_____. Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones. **RUNA: archivo para las ciencias del hombre**, Buenos Aires, v. 41, n. 1, p.183-198, mayo 2020.

ROSEBERRY, W. Hegemonía y lenguaje contencioso. In: GILBERT, J.; NUGENT, D. (Orgs.). **Aspectos cotidianos de la formación del Estado**. Ciudad de México: Ediciones Era, 2002. p. 213-226.

SANTILLÁN, L. “Nuestro norte son los niños”: subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. **RUNA: archivo para las ciencias del hombre**, Buenos Aires, v. 40, n. 2, p. 57-73, dic. 2019.

SHABEL, P. N. “Venimos a jugar y a luchar”: participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. **Revista Lúdicamente**, Buenos Aires, v. 5, n. 10, oct. 2016.

SZULC, A. Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. **RUNA: archivo para las ciencias del hombre**, Buenos Aires, v. 40, n. 1, p. 53-64, abr. 2019.

WILLIS, P. **Aprendiendo a trabajar**: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal, 1988.

Resumen Este artículo se propone contribuir al conocimiento sobre los procesos de participación de lxs niñxs en el ámbito público, con especificidad en el espacio escolar, centrándose también en los desafíos teórico metodológicos implicados en su estudio. Para ello, se reflexiona sobre los procesos de documentación, análisis etnográfico y, especialmente, sobre los desafíos metodológicos que implica el estudio de procesos políticos en la infancia. A lo largo del artículo se tensiona la preeminencia dada a la palabra de lxs niñxs en la documentación etnográfica para profundizar en el análisis de acciones cotidianas, las que, contextualizadas en la trama de relaciones de poder en el ámbito escolar, son posibles de ser reinterpretadas analíticamente cómo acciones de resistencia, apropiación y negociación. Para ello, se traen a debate algunos avances producidos a propósito de una investigación doctoral que se centró en el análisis de las relaciones entre niñxs y docentes inscriptas en un espacio de participación estudiantil en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante cuatro años (2016-2020).

Palabras clave: participación, infancia, política, escuela, enfoque histórico-etnográfico.

Desafios na pesquisa etnográfica dos processos participativos na infância: de vozes e jogos

Resumo Este artigo visa contribuir para o conhecimento sobre os processos de participação das crianças na esfera pública, com especificidade no espaço escolar, enfocando também os desafios teórico-metodológicos envolvidos no seu estudo. Para isso, refletimos sobre os processos de documentação, análise etnográfica e, especialmente, sobre os desafios metodológicos envolvidos no estudo dos processos políticos na infância. Ao longo do artigo, chama-se atenção ao destaque dado às palavras das crianças na documentação etnográfica para aprofundar a análise das ações cotidianas, que, contextualizadas na teia de relações de poder no ambiente escolar, são possíveis de serem reinterpretadas analiticamente como ações de resistência, apropriação e negociação. Para tanto, são trazidos ao debate alguns avanços produzidos por uma pesquisa de doutorado que se concentrou na análise das relações entre crianças e professores matriculados em um espaço de participação estudiantil em uma escola primária da Cidade Autônoma de Buenos Aires durante quatro anos (2016-2020).

Palavras-chave: participação, infância, política, escola, abordagem histórico-etnográfica.

Challenges in the ethnographic study of participatory processes in childhood: voices and games

Abstract This article aims to contribute to knowledge about the processes of participation of children in the public sphere, with specificity in the school space, also focusing on the theoretical-methodological challenges involved in its study. To do this, we reflect on the processes of documentation, ethnographic analysis and, especially, on the methodological challenges involved in the study of political processes in childhood. Throughout the article, the preeminence given to the words of children in ethnographic documentation is stressed to deepen the analysis of everyday actions, which, contextualized in the web of power relations in the school environment, are possible to be analytically reinterpreted. as actions of resistance, appropriation and negotiation. To this end, some advances produced by a doctoral research that focused on the analysis of the relationships between children and teachers enrolled in a space for student participation in a primary school in the Autonomous City of Buenos Aires for four years are brought to debate (2016-2020).

Keywords: participation, childhood, politics, school, historical-ethnographic approach.

FECHA DE RECEPCIÓN: 16/08/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 01/11/2023



Lucía Rodríguez Bustamante

Profesora y doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investiga temáticas vinculadas con la participación política en la infancia en instituciones educativas. Se desempeña también como docente de nivel medio, terciario y superior.

E-mail: luciarodriguezbustamante@gmail.com