



Avá. Revista de Antropología
ISSN: 1515-2413
ISSN: 1851-1694
avarevista.ppas@gmail.com
Universidad Nacional de Misiones
Argentina

NIÑEZ Y AGENCIA INFANTIL: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA ORQUESTA INFANTO JUVENIL

Fabrizio, María Laura

NIÑEZ Y AGENCIA INFANTIL: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA ORQUESTA INFANTO JUVENIL

Avá. Revista de Antropología, vol. 34, 2019

Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062780002>

NIÑEZ Y AGENCIA INFANTIL: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA ORQUESTA INFANTO JUVENIL

María Laura Fabrizio
Universidad de Buenos Aires, Argentina
marialaurafabrizio@gmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062780002>

Recepción: 28 Diciembre 2018

RESUMEN:

Este artículo^[1] da cuenta de una serie de reflexiones en torno a los debates en relación a la infancia a partir del diálogo con el trabajo de campo que estamos desarrollando en nuestra investigación. El campo al que nos referimos es una orquesta infanto juvenil del conurbano bonaerense sur que depende del Programa de Orquestas Escuela de la Provincia de Buenos Aires.

En este sentido, a partir del material etnográfico relevado abordaremos desde una mirada analítica las particulares experiencias y representaciones de la niñez que se despliegan en las instancias de la orquesta procurando dar cuenta –aunque no exclusivamente – de las prácticas y sentidos desplegados por los/as propios/as niños/as y jóvenes destinatarios.

PALABRAS CLAVE: Niñez, Orquesta Infanto Juvenil, Agencia Infantil, Prácticas y Sentidos.

ABSTRACT:

This paper shows reflections about the debates in relation to childhood from the dialogue with the field-work that we are developing in our research. The field to which we refer is a children and youngsters' orchestra of the south Buenos Aires conurbano and it depends of the Orchestra-School Program of the Province of Buenos Aires. In this way, from ethnographic material relieved and an analytical perspective, we will approach to the particular experiences and senses of childhood that unfold in the instances of the orchestra, trying to account –although not exclusively– the practices and senses displayed by the children and young people.

KEYWORDS: Childhood, Children and Youngsters' Orchestra, Children's Agency, Practices and Senses.

INTRODUCCIÓN

En este artículo, interesa profundizar en discusiones en torno a la infancia a partir del diálogo con el campo en el cual estamos desarrollando nuestra investigación. El campo al que nos referimos es una orquesta infanto juvenil del conurbano bonaerense sur que depende del Programa de Orquestas Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Siguiendo una perspectiva que se propone el conocimiento de la cotidianidad social desde un enfoque de corte etnográfico incorporando la perspectiva de los actores (Achilli, 2005; Neufeld, 2005), el abordaje de campo que realizamos prioriza la observación participante y las entrevistas en profundidad. Entendemos que abordar desde el enfoque etnográfico intervenciones estatales de gestión^[2] de la infancia y la juventud, en este caso en particular el programa de orquestas infanto juveniles, nos permite dar cuenta de la trama compleja que se desarrolla entre las políticas institucionales y las particulares apropiaciones locales que ocurren en los territorios^[3] destinatarios, siempre signados por la desigualdad social. Asimismo, este abordaje posibilita problematizar la intervención del Estado más allá de los organismos burocráticos y de gobierno a partir de analizar sus manifestaciones locales y considerar su multiplicidad de efectos y prácticas (Trouillot, 2001; Das y Poole, 2008).

En esta línea, en este trabajo daremos cuenta de la importancia de analizar etnográficamente las experiencias en las que participan niños/as y jóvenes con el propósito de alejarnos de una mirada instrumental (Sinisi, 2007) de las políticas estatales y en pos de iluminar las apropiaciones locales en tanto iniciativas creativas -no libres de negociaciones y disputas- en las que la diversidad de sujetos imprimen sus sentidos

en torno a la infancia (Fabrizio, Bilinkis y Gallardo; 2017:15). Destacamos la importancia de comprender estas experiencias desde una mirada histórica y relacional problematizando las nociones de niñez, infancia y juventud que las permean, alejándonos de miradas esencialistas en torno a estas temáticas.

Es así como en este escrito indagaremos las voces de los/as niños/as y jóvenes, dimensionando su capacidad de agencia en tanto sujetos sociales y participantes activos de su realidad, a partir del análisis de una experiencia concreta en la que ellos mismos son los principales actores y destinatarios. Asimismo, no dejaremos de atender las perspectivas adultas que se construyen en el desarrollo de la orquesta en torno a la niñez, la infancia y la juventud. En este sentido, nos parece pertinente anticipar algunas explicitaciones sobre el trabajo etnográfico con niños/as y jóvenes. En primer lugar, es importante aclarar que sus prácticas y significaciones deben ser comprendidas –como las de todos los actores sociales- en tramas sociales amplias y atravesadas por relaciones de poder específicas. En segundo lugar, y en relación a la primera advertencia, es importante atender y evitar una descontextualización de las experiencias y sentidos de los niños y niñas alejándonos de una mirada idealizada (Szulc y Hecht, 2009:2).

En esta línea, algunas de las preguntas e indagaciones que surgen y orientan este trabajo giran en torno a cómo se decide la forma de organización y material utilizado en la orquesta infanto juvenil abordada, y quiénes intervienen en la planificación de las actividades propuestas en la orquesta. Asimismo, a lo largo del trabajo de campo, documentamos instancias de agencia infantil en la que los/as niños/as disputan, subvierten, resisten o se apropian (Rockwell, 2011) las propuestas adultas. De este modo, en este artículo, junto al análisis de los sentidos que otorgan los responsables del programa, indagaremos en torno a las características que toman estas disputas, apropiaciones, resistencias y negociaciones.

En relación con lo señalado anteriormente partimos de una hipótesis principal de trabajo que entiende a la orquesta como una trama compleja de relaciones de disputa y negociación en la que tanto adultos/as como niños/as ponen en juego sentidos en torno a la niñez, las experiencias infantiles, los contenidos musicales desplegados, entre otros. Entendemos que estos sentidos son configuraciones históricamente situadas en las que participan activamente todos los actores sociales mencionados –adultos/as, niños/as y jóvenes, el Estado- y en relación a los cuales despliegan estrategias –permeadas por relaciones de poder- que resignifican espacios, regulaciones y normativas.

En este sentido, las apropiaciones locales que se dan en los territorios no son lineales y se encuentran siempre insertas en campos de disputa y negociación que van configurando las –y a partir de- prácticas y sentidos de los sujetos que participan, y los recorridos de las experiencias concretas en los territorios; permitiendo problematizar imaginarios del Estado que lo entienden monolíticamente (Roseberry, 2007).

ACERCA DE LA ORQUESTA

El campo al que nos referimos es una orquesta infanto juvenil del conurbano bonaerense sur que depende del Programa de Orquestas Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. El Programa Provincial de Orquestas Escuela de Buenos Aires es una iniciativa estatal impulsada por la Dirección General de Cultura y Educación a través de la Dirección de Educación Artística y fue creado tomando como referencia –y “modelo didáctico pedagógico”^[4] - a la orquesta infanto juvenil de Chascomús. Esta experiencia “educativa” y “comunitaria”^[5] nació en el año 1998 en el marco del Programa Nacional de Orquestas Infanto Juveniles que en ese momento dependía de la Dirección Nacional de Música y Danza de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación y se constituyó como la primera experiencia de la región.

Es así como a partir de los últimos años de la década del 90 y durante la primera década del siglo XXI múltiples experiencias de orquestas infantiles y juveniles fueron impulsadas por las diferentes instancias y niveles gubernamentales. Según hemos sintetizado en otros escritos, las iniciativas de orquestas mencionadas tomaron lugar junto a otros programas entendidos dentro de las políticas socioeducativas que caracterizaron a esta época^[6], (Fabrizio, Bilinkis y Gallardo; 2017:12). En esta línea, el programa de orquestas está dirigido

al desarrollo de la “contención socioeducativa de los niños y jóvenes”, particularmente de “aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo socioeducativo”. Priorizando el trabajo colectivo y a partir de una modalidad “innovadora basada en la práctica orquestal” este programa de “contención socio comunitario” espera fomentar experiencias en “territorio” que no solo garanticen el conocimiento musical, sino que también fortalezcan a partir del despliegue de aprendizajes colectivos el “espíritu solidario y cooperativo promoviendo además la futura inserción en el campo laboral específico”^[7].

Durante los últimos años hemos estado realizando trabajo de campo en una de las orquestas dependientes de este programa. La orquesta que visitamos comenzó a desarrollarse en el año 2009 y al día de hoy^[8] asisten a ella más de 130 niños/as y jóvenes. Como anticipamos en la introducción, el abordaje que hemos realizado priorizó la observación participante y las entrevistas en profundidad. De esta manera, elaboramos registros de campo de una amplia diversidad de instancias desplegadas por la orquesta como ensayos generales, clases individuales, talleres de sección de instrumentos, conciertos, muestras, encuentros con otras orquestas, entre otras. Asimismo, realizamos entrevistas en profundidad a diferentes actores que participan del proyecto como niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta, docentes, padres, coordinadores, directores de orquesta, entre otros.

Las actividades planificadas por la orquesta se desarrollan en cuatro sedes que se encuentran ubicadas en cuatro zonas geográficas –localidades- diferentes y diversas socioeconómicamente, pero todas pertenecientes al mismo partido del conurbano bonaerense. Cuando comenzó la experiencia sólo estaba en funcionamiento una de las sedes, la cual está ubicada en la zona céntrica y administrativa del partido, cerca de la estación de trenes en un barrio comercial; y utiliza las instalaciones –brindadas por el gobierno municipal- de la Casa de la Cultura del lugar. Unos años más tarde comenzaron a abrirse nuevas sedes en otros barrios que, aunque forman parte del mismo partido, tienen características socio económicas muy diferentes, siendo zonas donde viven fundamentalmente personas provenientes de los sectores populares. Según pudimos registrar en el campo, a partir de conversaciones con el coordinador pedagógico, el objetivo por el cual motorizaron estas aperturas refiere a la intención de que los/as niños/as y jóvenes de todo el partido accedan a la orquesta, y no únicamente los/as niños/as y jóvenes que pueden llegar por sus propios medios o que viven cerca de la zona céntrica (como ocurría cuando había una sola sede en funcionamiento).

De acuerdo a la planificación del programa de orquestas escuela, el objetivo último de estas experiencias es la formación de una orquesta sinfónica^[9] y debe realizarse de manera escalonada en el tiempo de seis años. Nos referiremos a este proceso con mayor detalle en los siguientes apartados, en los cuales también analizaremos algunas de las situaciones de campo que hemos registrado etnográficamente durante el proceso de conformación y desarrollo de la orquesta procurando problematizar las nociones de niñez, infancia y juventud que las permean.

INFANCIA Y TIEMPO SOCIAL: TIEMPO ESCOLAR Y TIEMPO EN LA ORQUESTA

Siguiendo la tradición analítica que inaugura Philippe Ariès en relación a la infancia como una construcción social históricamente situada, compartiremos en este apartado algunas reflexiones que surgen de nuestro análisis a partir de la documentación etnográfica en el campo.

Ariès se propuso indagar cuestiones referidas a la escolaridad y el momento en que los/as niños/as ingresaban a la escuela a lo largo de la historia. En este sentido, sus aportes señalan que la correlación entre edad y escolarización constituye una preocupación moderna ignorada en otros momentos de la historia como la Edad Media donde los salones de clase se caracterizaban por la mezcla etaria y las relaciones entre los estudiantes se reglaban por las tradiciones de iniciación y no por la edad. El autor señala que es posible percibir, ya a finales de la Edad Media indicios de “la evolución inversa que conducirá a nuestro sentimiento actual

tan sensible a la diferenciación de edades” (Ariès, 1988:24), pero que hasta finales del Antiguo Régimen es posible distinguir la subsistencia de la mentalidad medieval.

Si bien muchos autores han señalado algunas limitaciones de esta obra inaugural por no atender a las diversidades en las infancias (Flandrin, 1984) o por centrarse en el análisis del sentimiento de infancia en las clases altas relegando por cuestiones metodológicas el abordaje de las clases populares (Varela y Álvarez Uría, 1991), es indiscutible su valioso aporte y puerta de entrada para el análisis de problemas sociales previamente poco abordados (Padawer, 2008: 43).

Entre la multiplicidad de estudios que han analizado una diversidad de dimensiones en relación a la escuela y la infancia -tales como la conformación del niño alumno (Varela y Álvarez Uría, 1991; Narodowski, 1994; Querrien, 1994), cuestiones referidas a las familias y/en las escuelas (Lahire, 1995; Neufeld, 1988; Cragnolino, 2001; Achilli, 2010; Cerletti, 2014; entre otros); a la configuración de responsabilidades y obligaciones y al lugar otorgado al Estado en esta configuración (Donzelot, 1990; Vianna, 2010; Santillán, 2012; Villalta y Llobet, 2015; entre otros)- nos referiremos a aquellos que han abordado aspectos vinculados al tiempo –y al espacio- social y las instituciones, particularmente al tiempo –y al espacio^[10] – escolar.

Julia Varela (1992) realiza un interesante recorrido por lo que ella considera tres modelos pedagógicos^[11] que implican diferentes concepciones del espacio y del tiempo y diferentes modos de ejercicio del poder y de los procesos de validación de saberes y conocimientos. Recuperamos de la autora que las categorías de pensamiento –como las de espacio y tiempo- son representaciones colectivas dinámicas, en constante rehacer, vinculadas de diversas maneras a las formas de organización social y a los modos que adoptan los mecanismos del poder y del saber en las sociedades. Asimismo, compartimos su postulado en relación a que las instituciones escolares –y ampliamos a otros contextos formativos que exceden la escuela, como la orquesta- ponen en juego específicas concepciones de tiempo y espacio que tiñen los procesos de socialización de los sujetos.

Asimismo, Antonio Viñao Fraga (1994) realiza interesantes reflexiones en torno al tiempo –social e individual-, la historia, la memoria y la educación. Según el autor, el tiempo escolar –al igual que el espacio escolar- constituye una construcción cultural y pedagógica, y no un esquema formal y neutro. De esta manera el tiempo –y el espacio- escolar dan cuenta de específicos supuestos psicopedagógicos y modos de gestión escolar; y son, a la vez, tiempos y espacios personales e institucionales.

Desde la antropología, los trabajos de Ana Padawer (2008) fueron muy significativos en este sentido, señalando, entre otras cuestiones, que las distintas instituciones producen sus tiempos inscribiendo las acciones de los sujetos en esos marcos temporales (Padawer, 2008: 48). Esta autora menciona como la principal forma de desarrollo temporal en la escuela, el monocrónico y unilineal, creando nuevas y específicas condiciones para la infancia, la cual queda articulada al orden de la escuela moderna, a sus requerimientos, espacios y tiempos^[12]. En este sentido, el espacio escolar –al igual que el tiempo en la escuela- es producto de procesos históricos y sociales. De esta manera, la utilización del dispositivo de las clases para la organización del tiempo y el espacio escolar se constituye como una de las tecnologías centrales de la escuela moderna^[13].

Asimismo, Padawer señala que el establecimiento de la relación entre grados y edades fue posterior. La autora realiza un pormenorizado recorrido histórico analizando el paso de la enseñanza con el método mutuo –un maestro por alumno enseñando de manera privada generalmente en los hogares de los/as niños/as- al método simultáneo –un único maestro enseñando a muchos estudiantes en un mismo espacio escolar reglado por tiempos específicos- para profundizar en la clase como dispositivo privilegiado de la escuela moderna. Señala que la gradualidad no se vincula únicamente con aspectos pedagógicos sino con cuestiones políticas –y algunas veces religiosas- vinculadas al desarrollo de las sociedades modernas y las aspiraciones de igualdad frente a las diferencias sociales de la época (Padawer, 2008: 54). Si bien es importante destacar que esta forma de organización ha recibido múltiples cuestionamientos y se han ensayado a lo largo de la historia y del mundo alternativas escolares no graduadas buscando minimizar la homogeneidad supuesta por la gradualidad

(Padawer, 2008: 57), la organización en grados por edades sigue siendo la forma hegemónica de transitar la escolaridad.

Es así como en nuestro país, Argentina, el sistema escolar está organizado de manera gradual y también se establecen edades en las cuales se torna obligatorio comenzar a asistir a la escuela. Los/as niño/as ingresan al sistema muy tempranamente, mayormente al jardín de infantes a la edad de 3 años y la cursada obligatoria comienza cuando inician la “sala de 5 años”, la cual observamos que ya en su nombre contiene la edad en la que los/as niños/as deben comenzar a asistir. Luego de egresar del jardín recorren los niveles primario y secundario, los cuales son también de cursada obligatoria y tienen una duración de seis años cada uno.

Como mencionamos previamente, desde el diseño provincial del programa de orquestas infanto juveniles abordado se propone que las orquestas escuela, en un periodo de tiempo determinado, se conviertan en orquestas sinfónicas. Este objetivo, “armar una orquesta sinfónica” –impulsado por el programa, pero también por los actores en el territorio- orienta al proyecto y permea tanto las planificaciones oficiales como las prácticas impulsadas por los sujetos. De acuerdo a los documentos del programa, la conformación de la orquesta debe realizarse a partir del seguimiento de diversas etapas de manera escalonada en el tiempo de seis años, destinando los primeros tres a la formación de las secciones de cuerda (contrabajo, violines, violas y cellos), los siguientes dos a la consolidación de la escuela de cuerdas y a la constitución de las secciones de vientos maderas (clarinetes, oboes y fagots) y cornos; y durante un sexto año se crearán el resto de las cátedras ^[14] de vientos, las vinculadas a los instrumentos conocidos como “metales” (flautas, trompetas y trombones). En el siguiente fragmento de la Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011, es interesante observar la planificación mencionada, en etapas y contemplada en periodos de tiempo:

Programa Provincial de Orquestas - Escuela

Constitución de las orquestas escuela: Las orquestas podrán constituirse y definirse como tales dentro del programa, especificando sus características como sinfónicas (...)

Etapas de implementación ^[15] : Las orquestas escuela contemplaran las siguientes etapas de implementación:

Etapas 1: durante el primero, segundo y tercer año se creará y estructurará la Escuela de Cuerdas. Podrán participar alumnos comprendidos entre los ocho y los doce años.

Etapas 2: Durante el cuarto y quinto año se consolidará la Escuela de Cuerdas y se creará la Escuela de Vientos (maderas y cornos). Podrán participar alumnos comprendidos entre los siete y dieciséis años.

Etapas 3: Durante el sexto año se consolidará la escuela de vientos y se creará el resto de las cátedras de vientos (metales) y la Escuela de Percusión. Se implementará también la camerata de cuerdas. Podrán participar alumnos con una edad máxima de dieciocho años.

(Fragmento de la Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del 25 de octubre de 2011)

Ahora bien, según hemos podido registrar en el campo, de manera articulada a esta creación de “escuelas” y cátedras, la experiencia se organiza en tres instancias diferentes que conviven en el tiempo pero que implican diversas temporalidades –tanto en edad como en tiempo de participación- de los/as niños/as que las habitan. Es decir, estas instancias son tres etapas consecutivas las cuales van siendo transitadas por niños/as y jóvenes a medida que van adquiriendo diversas competencias. Como veremos en las siguientes líneas en un primer momento estas etapas fueron nombradas como “orquesta infantil”, “orquesta juvenil” y “camerata” y luego se intentó llamarlas “preorquesta”, “orquesta” y “camerata”.

Según registramos en el campo, la experiencia comenzó con la “orquesta” y luego, con el paso del tiempo y la llegada de nuevos/as niños/as y jóvenes, los coordinadores y docentes decidieron formar una instancia nueva a la que llamaron “orquesta infantil”. El objetivo de esta novedosa creación era recepcionar a los recién llegados en un espacio en el que pudieran adquirir competencias y conocimientos orquestales que los que formaban parte de la orquesta ya conocían. La camerata fue la última instancia desarrollada en el marco de la

experiencia y se constituyó como tal en el año 2015, seis años después de iniciadas las actividades en el marco del programa.

Como mencionamos previamente, estas etapas, durante los primeros años de existencia de la experiencia, eran llamadas “orquesta infantil”, “orquesta juvenil” y “camerata”. Es interesante señalar que las dos primeras etapas, como puede leerse, incluían en su nombre una dimensión etaria que marcaba –supuestamente– una de las características que debían cumplir sus asistentes. Es decir, la primera etapa destinada a un momento infantil, la segunda etapa a uno juvenil, y la tercera, ya libre de señales etarias nos habla de la instancia superior a alcanzar donde la complejidad es la mayor posible en el marco de la orquesta.

Según señala el coordinador de la orquesta en una entrevista que realizamos, durante el año 2016 cambiaron estos nombres a “preorquesta”, “orquesta” y “camerata”, ya que observaban que en los tres espacios convivían niños/as y jóvenes de diferentes edades y que el patrón biológico no era lo que determinaba el pasaje de una instancia a la otra.

Coordinador: (...) Entonces dividimos. Hicimos la inicial, que en ese momento la llamábamos la infantil, y la juvenil. Pero después nos encontramos que claro, que había en la infantil pibes que iniciaban a los 18 años, entonces. Bueh, dale dejemos de llamarle infantil. Entonces como que le pusimos preorquesta o inicial. Y este año jugamos a eso de decir, preorquesta, orquesta y camerata.

(Entrevista al coordinador pedagógico de la orquesta, diciembre 2016)

En este sentido, es importante destacar que el paso de una instancia a otra es determinado por el grado de complejidad de los ejercicios que los destinatarios deben resolver en el aprendizaje del instrumento elegido y es evaluado y determinado por los docentes. De este modo, en cada una de las instancias –y entre ellas– conviven niños/as cuyas edades y tiempos de pertenencia a la orquesta son heterogéneos. Es así como en una misma instancia pueden participar, por ejemplo, niños/as de 7 y de 12 años al mismo tiempo, dependiendo del momento en que se hayan unido a la orquesta, el cual puede variar de una semana hasta los años que lleva desarrollándose la experiencia. Por otro lado, el tiempo en que cada niño/a o joven permanece en las instancias no depende de plazos estipulados (como sucede en el sistema escolar organizado en grados, los cuales duran un año), sino del tiempo que tardan en aprender determinados contenidos y destrezas.

En relación a lo relatado creemos sugestivo analizar cómo los modelos de clasificación históricos permean las experiencias de los sujetos. En este caso, un modelo vinculado a la escolaridad, gradual, marcada por el desarrollo biológico de los/as niños/as y jóvenes, organizado en etapas sucesivas caracterizadas por rituales y pasajes determinados permea la experiencia de la orquesta. Y esto ocurre a pesar de que, como vemos, su forma de organización sigue otros patrones y normativas, ya que en los diferentes espacios hay participantes de diferentes edades y el tránsito por los mismos no se vincula a una gradación relacionada al desarrollo biológico. En este sentido, es significativo ver niños/as de 10 años en la camerata compartiendo el espacio con jóvenes de 18 años. La camerata se constituye así en la instancia superior a alcanzar en el marco de posibilidades que brinda la orquesta, aparece como un *mundo adulto* –en línea con esa forma de clasificación histórica y gradual permeada por el desarrollo biológico de los hombres– y de mayor complejidad, al que algunos niños/as, igualmente, pueden ingresar si logran determinadas competencias con el instrumento, sin importar su edad biológica.

De esta manera, vemos una forma de organización que implica determinadas instancias que a priori parecen ser graduadas, y esos grados estar vinculados a la edad. Es así como cada instancia lleva un nombre que está asociado a una edad / momento biológico de los hombres: infantil, juvenil.

Esta idea lineal del tiempo formativo segmentado en etapas consecutivas que se van complejizando a medida que se pasa de una a otra, como dijimos, caracteriza a las instituciones escolares de nuestra época y, podemos inferir en relación a nuestra investigación de campo, permea otras experiencias formativas en las que participan niños/as y jóvenes como, en este caso, la orquesta.

En este sentido es ineludible el trabajo de Anderson Levitt cuando analiza las asociaciones producidas por los docentes en torno a la edad de los estudiantes y su maduración para el aprendizaje. La autora propone

que la educación masiva introdujo nuevos elementos en el sentido que se tiene de los estudiantes: la edad cronológica y la “edad mental”^[16]. Y que, en algunos países como Estados Unidos y Francia, se combinaron estos elementos, al menos en las zonas urbanas, con una escolaridad graduada y normativas legales regulando el momento obligatorio –según la edad- de ingreso a la escuela (Anderson-Levitt, 1996: 57).

Continuando con los postulados de Anderson-Levitt, la autora señala que tanto los docentes como en los sistemas que aborda, la gradualidad escolar está asociada a una idea de maduración biológica de los estudiantes que va de la mano de la incorporación de nuevos conocimientos y habilidades.

A partir del registro etnográfico podemos dar cuenta de cómo son los propios actores los que ponen en tensión esta linealidad asociativa entre la edad y un momento de aprendizaje en la orquesta, y comienzan a repensar sus propios sentidos elaborando nuevas maneras de nombrar las diferentes instancias: preorquesta, orquesta, camerata. En estas nuevas definiciones no aparece, a simple vista, una asociación entre el momento formativo de la orquesta y la edad biológica de sus participantes, aunque sigue estando presente una idea de gradualidad en el recorrido por la experiencia.

Me cuenta que el proyecto se organiza en tres instancias: Preorquesta, Orquesta y Camerata. Que los/as chicos/as van pasando a medida que van avanzando, primero por la preorquesta, después por la orquesta hasta llegar a la camerata. Que están divididos en infantiles y juveniles, pero que en realidad se los agrupa por nivel, quizá alguien de 15 está en infantiles y alguien de 10 años en juveniles, depende de cómo toquen el instrumento.

(Registro de campo, conversación con el coordinador pedagógico. Septiembre 2016)

A partir de los fragmentos de campo y de entrevista podemos señalar, en primer lugar, una convivencia de las distintas formas de nombrar las etapas de la orquesta por parte de los adultos/as responsables del programa – coordinador pedagógico, directores de orquesta, docentes- dando cuenta del carácter contradictorio y disputado de los sentidos en los territorios. Y, en segundo lugar, que aparecen otros indicadores que toman el primer lugar al momento de funcionar como puertas de entrada a las próximas instancias que abre la orquesta. Es así como ya no es la edad la que determina el pasaje de una instancia a otra sino los conocimientos adquiridos en la ejecución del instrumento elegido. De esta manera, se da una convivencia etaria de niños/as y jóvenes en todas las instancias de la orquesta.

Mailén me dice, hablando de que su hermana y una compañera pasaron a la camerata porque otras dos violistas se fueron, una se fue al Colón.

Me cuenta que cuando estas dos violistas se fueron de la camerata, Ana (la profesora de lenguaje musical y una de las directoras de la preorquesta) le dijo a Gerardo (el director de la orquesta y de la camerata), que había cuatro nenas que ya estaban preparadas para pasar y que entonces Gerardo fue un día al ensayo de ellas y eligió a su hermana Camila y a la otra nena. Camila y su compañera tienen alrededor de 10 años. Mailén me dice que Cami está re contenta, que ese día en el que realizarían uno de los conciertos del año, las hizo ir al teatro media hora antes. Que tenían que estar a las 17:30 y les dijo que era a las 17. Y me dice que el haber pasado a la camerata la motiva mucho pero que “tiene cuestiones de ansiedad. Se pasa todo el día tocando”.

(Fragmento de campo, conversación antes de un concierto con una de las hermanas mayores de Camila, niña que asiste al programa de orquestas infanto juveniles. Julio 2017)

En vinculación con nuestros análisis, es sugestivo pensar que las relaciones que establecen los sujetos con las temporalidades no son unívocas y que existe un amplio abanico de marcos temporales que exceden la definición de etapas únicamente por patrones biológicos (Padawer, 2010: 2). De este modo, damos cuenta del carácter histórico y social de categorías como espacio y tiempo (Viñao Fraga, 1994; Varela, 1992) que asimismo deben ser consideradas como portadoras de significaciones específicas (Dussel y Caruso, 1999) en procesos siempre dinámicos de disputa y negociación.

En este sentido, el trabajo etnográfico nos permite problematizar, específicamente, “la socialización como un desarrollo temporal monocronico y unilineal” (Padawer, 2010: 3) al visibilizar las particulares apropiaciones locales.

En línea con esto, consideramos importante, en el abordaje de las experiencias locales y cotidianas prestar especial atención a las prácticas y sentidos que despliegan los sujetos, entre ellos niños/as y jóvenes. El debate que pondera la agencia infantil es más reciente y nos referiremos a él en el siguiente apartado.

EN TORNO A LA AGENCIA INFANTIL

En los siguientes apartados presentamos una serie de indagaciones en relación a las prácticas y los sentidos que los/as niños/as y jóvenes despliegan en las diversas instancias de la orquesta. Creemos importante señalar que interesa un abordaje analítico que proponga no sólo hacer foco en discursos e instituciones del mundo adulto en torno a la niñez, sino que también busque analizar las voces y prácticas de los/as niños/as y los jóvenes.

Resulta llamativo, tal como señala Rockwell (2011: 17), que la categoría infancia –que reúne a los/as niños/as– signifique “sin voz”. Quizá eso explica que mayormente se los haya estudiado como objeto destinatario de acciones y representaciones adultas.

En este sentido, si bien no perdemos de vista el poder constitutivo de las relaciones entre adultos/as y niños/as, es decir, reconocemos el carácter contingente, histórico y asimétrico de estas relaciones (Carli, 2002), nuestro análisis –a partir de considerar el carácter dialéctico de la relación– impulsa indagaciones que contemplan la posibilidad de una agencia infantil que disputa los discursos, sentidos e intervenciones en torno a la niñez y la juventud.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar que en los últimos años han surgido múltiples trabajos que abordan la infancia a partir de considerar a los niños y niñas como protagonistas de sus propias experiencias (Szulc y Hecht, 2009; Sosenski y Albarrán, 2012; Lavrin, 1994; Cook, 2003; Rockwell, 2011, entre otros).

En esta línea, y recuperando las advertencias anticipadas en la introducción en torno al trabajo etnográfico con niños/as y jóvenes, comprendemos sus prácticas y sentidos –como las de todos los actores sociales– entramadas en procesos sociales amplios y complejos, y atravesados por relaciones de poder específicas. Por esto, creemos inviable la posibilidad de rastrear de forma purista la perspectiva de los/as niños/as –o de los/as adultos/as– y atendemos al requerimiento de evitar una descontextualización de las experiencias y sentidos de los niños y niñas alejándonos de una mirada idealizada (Szulc y Hecht, 2009)

Es así como nos parece importante pensar la niñez de manera particular, y no universal (Sosenski y Albarrán, 2012; Lavrin, 1994), considerando los diferentes períodos históricos y señalando la necesidad de contemplar variables como clase social, características sociodemográficas, género y particularidades históricas (Lavrin, 1994: 49)^[17].

Asimismo, consideramos relevante rastrear los sentidos de época en torno a la niñez, sentidos que articulan una imagen de niño y permean tanto las producciones del mundo adulto como las experiencias de los/as propios/as niños/as (Lavrin, 1994). Pero entendemos que no existe un único modelo de infancia de acuerdo a cada momento histórico, y que de esta manera, no es posible trazar un denominador común en los sentidos de época en torno a la niñez, sino que se pueden identificar una multiplicidad de infancias (infancia indígena, escolarizada, pobre, delincuente, ciudadana, entre otras) atravesadas por cuestiones de género, clase social, y etnia, que al mismo tiempo se constituyen como depositarios de diversos proyectos e idearios políticos y sociales (Sosenski y Albarrán, 2012; Fonseca, 2009).

En esta línea, en este apartado nos centraremos en reflexiones que surgen de nuestro campo considerando a los niños y niñas como sujetos sociales que resisten y disputan las representaciones de los/as adultos/as en torno a sus propias infancias creando culturas locales de niñez (Cook, 2003). Es decir, pensamos a los niños y niñas como insertos en relaciones sociales, activos en la construcción del mundo, como actores sociales con capacidad de agencia.

Para esto, recuperamos a Elsie Rockwell (2011:1) cuando precisa la necesidad de explicitar la manera en que consideramos la vida cotidiana y sostiene que, sin dejar de considerar los aspectos estructurantes y estructurales de la sociedad, la vida cotidiana se presenta como una oportunidad para reapropiarse de la

experiencia. En palabras de la autora, justamente “al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas” (Rockwell, 2011: 1). Y entonces nos preguntamos por las maneras que los/as niños/as y jóvenes se (re) apropian de las experiencias en los *intersticios* de lo cotidiano en el marco de la orquesta; y nos cuestionamos cómo analizar la multiplicidad de voces de estos/as niños/as y jóvenes, a los cuales ya no comprendemos como pasivos depositarios de prácticas inculcadas, sino como sujetos activos, agentes de sus propias decisiones.

AGENCIA INFANTIL: ACERCA DE LOS JUEGOS Y EL REPERTORIO EN LA ORQUESTA

Las actividades que despliega la orquesta, como mencionamos previamente, se organizan en cuatro sedes. Los días sábados entre las 8 y las 13 horas, en la sede que está ubicada en el centro y que constituye la más antigua de las cuatro, se juntan todos los/as niños/as y jóvenes que participan del proyecto. Durante toda la primera parte de la mañana ocurren una diversidad de actividades como talleres de instrumentos, ensayo de camerata, de orquesta y de preorquesta. Ya, durante la última hora de la jornada, siempre hay un “ensayo general” del que participan todos los/as niños/as y jóvenes sin importar el nivel, la edad o la instancia en la que se encuentren dentro del proyecto. Como las jornadas de los sábados son extensas, padres y docentes organizan un desayuno que les brindan a los/as chicos/as durante un único recreo que ocurre alrededor de las 11 horas.

Además de tomar el desayuno, durante el recreo los/as chicos/as se distienden y realizan una diversidad de actividades de esparcimiento que incluyen juegos, charlas entre ellos, repaso de obras, entre otras. Durante las primeras observaciones pude registrar que los juegos elegidos por los/as chicos/as eran casi siempre el juego de pelota en el patio descubierto de la casa de la cultura, la escondida en el interior del lugar y una diversidad de tipos del juego de la mancha. Es interesante resaltar, por un lado, que la mayoría de las veces las elecciones incluían correr o realizar algún tipo de actividad física; y, por otro lado, que los juegos elegidos no eran propuestos por los/as adultos/as sino que organizados y planificados por los propios/as niños/as y jóvenes.

Marc Armitage (2005) realizó un interesante estudio en torno a la lógica con la que fueron construidos los patios escolares en Francia y encontró que no fueron producto de una decisión deliberada para destinar un espacio al esparcimiento de los/as niños/as, sino que más bien surgen de los espacios residuales que quedaban en las escuelas luego de su construcción. Pero en su estudio da cuenta que la ocupación que luego los niños y niñas hacen de estos espacios se vincula con decisiones que van tomando en la distribución de los mismos por encontrarlos apropiados para la realización de determinados juegos.

Es importante señalar que el espacio en el cual se desarrollan los recreos durante la jornada del sábado, no es un espacio escolar y, de similar manera que en los edificios analizados por Armitage, estos patios no fueron pensados para el esparcimiento de niños, niñas y jóvenes luego de actividades formativas. Sin embargo, al igual que en el estudio del autor, observamos que los niños, niñas y jóvenes que asisten a la orquesta, en los recreos ocupan los diversos espacios de manera deliberada por encontrarlos adecuados a juegos que eligen. De esta manera, el juego de pelota lo realizan en el patio exterior, el cual es un rectángulo de unos seis metros por diez metros, el juego de la mancha y la escondida lo realizan en el patio interior ya que presenta más recovecos, columnas y pequeños rincones que pueden funcionar como escondites en el juego de la escondida o como lugares disuasivos en el caso del juego de la mancha.

Durante las observaciones también pude registrar constantes pedidos de la preceptora de la orquesta hacia los/as niños/as para que dejen de correr por miedo a que se lastimen, comentarios de los encargados de la seguridad del lugar a esta misma preceptora pidiéndole que no los/as deje jugar de esa manera ya que el espacio no está preparado para eso. Y algunos comentarios de los padres y madres quejándose del modo de juego ya que después “están todos transpirados, tienen que seguir ensayando y además se pueden lastimar”.

Luego de unos meses, un sábado, durante un recreo, vi a la preceptora desplegar en el piso del hall central, que hace las veces de patio cubierto, una diversidad de juegos de mesa como el jenga, dominó, ajedrez, damas, entre otros y una pila de hojas en blanco con lápices y fibras de colores para que los/as niños/as puedan dibujar. La elección de estos juegos alternativos a los que estaban siendo elegidos por los/as niños/as constituyó una decisión de la preceptora para “ver si así están más tranquilos, dejan de correr y tienen con qué entretenerse”.

Estas situaciones nos invitan a reflexionar –a partir de explorar las prácticas y significaciones de los/as niños/as-, cómo a partir de sus propias elecciones de juego despliegan estrategias que resignifican los espacios regulados por los/as adultos/as –la casa de la cultura municipal- disputando sus normas –no poder correr, ni hacer juegos como el de pelota, la mancha o la escondida-. En este sentido, los/as niños/as configuran los espacios como infantiles, a partir del despliegue de juegos que ellos eligen –muchas veces de tradiciones heredadas, juegos transmitidos de generación en generación (Armitage, 2005)- convirtiéndolos en propios de su mundo y su edad, como el juego de la escondida o el de pelota en los recreos, o las corridas constantes, prácticas que los/as adultos/as intentan controlar y limitar por miedo al accidente y porque no las consideran adecuadas para ese tipo de espacios.

Un sábado, durante uno de los recreos, una nena de unos diez años, Julia, se acerca y le pide los juegos a la preceptora Marisol, quien le dice que los vaya a buscar arriba. Como no sé a qué se refiere la nena, le pregunto a Marisol y me cuenta que para que no corran trajeron juegos para que jueguen más tranquilos. Que ya no pueden jugar con la pelota, porque hubo un par de lastimados esta semana por correr adentro, y aparte para que no se alteren tanto.

Al rato veo unos cuantos niños/as, como diez, de entre ocho y doce años, jugando a diversos juegos de mesa, pintando con lápices de colores en hojas, al jenga, rompecabezas, juegos de cartas para aprender las letras, entre otros.

(Fragmento de campo. Recreo durante una de las jornadas de los días sábados. Mayo 2017)

Aquí es interesante señalar la dimensión del *cuidado* que aparece configurando las decisiones tomadas por los/as adultos/as en relación a las alternativas de juego propuestas a los/as niños/as, convirtiéndose en intervenciones adultas en función de lo que ellos creen que los/as chicos/as deberían elegir como juegos en ese tipo de espacios.

Entonces, cabe preguntarse si estas de alternativas de juegos -propuestas por los/as adultos/as- se vinculan más con la intención de mantener –o de construir nuevas- normas y regulaciones –en pos de promover el cuidado de los niños y niñas, de garantizar una *infancia cuidada*-, que con proponer un espacio “infantil”. Y en este sentido, las prácticas de los/as niños/as configuran una idea de infancia que tal como dice Cook, debe pensarse más que como una etapa de transición, como un espacio en donde se crean significados a través de negociaciones, disputas y transgresiones (Rockwell, 2011). Contemplar al niño, más que como un agente incompleto e indefenso, como un sujeto histórico activo de su propia realidad (Díaz de Rada, 2011).

Es interesante mencionar que unos sábados después a la aparición de los “juegos de mesa”; los juegos de pelota, el juego de las escondidas y el de la mancha volvieron a aparecer en escena, y comenzaron a convivir con esas otras propuestas lúdicas traídas por los/as adultos/as. De esta manera, esos intersticios que habían quedado al margen de lo planeado, en este caso, los recreos en las jornadas de los sábados, fueron ocupados por los/as niños/as quienes organizaron sus propias formas de entretenimiento. Y luego, los/as adultos/as, en este caso algunos de los responsables del proyecto formativo como la preceptora, intentaron rediseñar estos espacios ya ocupados por los/as niños/as. En nuestro estudio de campo damos cuenta de una convivencia en la que los/as niños/as ya no resignan sus espacios ganados y los/as adultos/as no dejan de intervenir.

Por otro lado, durante nuestras visitas al campo hemos registrado, en las diversas instancias abordadas, otras situaciones que nos invitan a reflexionar respecto de las prácticas de los/as niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta no sólo en cuestiones vinculadas al juego o al cuidado. Nos permiten, también, problematizar aspectos vinculados a cómo se van definiendo los contenidos que son trabajados en la experiencia. Es decir, si bien registramos que el repertorio es planificado por las instancias estatales encargadas del desarrollo del

Programa, damos cuenta a partir de nuestro trabajo etnográfico que en los territorios que visitamos, los actores sociales que participan impulsan acciones mediante las cuales estas planificaciones son repensadas y reconfiguradas. En este sentido, como daremos cuenta en los próximos párrafos, los/as adultos/as que están a cargo de la experiencia toman decisiones que implican reconfiguraciones de los repertorios y de los temas a abordar. Muchas veces, estas reconfiguraciones, como veremos, son producto de pedidos, sugerencias y/o negociaciones que impulsan los/as niños/as y jóvenes que asisten a la orquesta participando así en las planificaciones de las obras a estudiar y de los conciertos o muestras que realizan. Interesa compartir una situación de campo ocurrida durante una muestra de taller de “maderas”. En un momento de la muestra, cuando estaban en el escenario tres estudiantes de clarinete de entre ocho y diez años cada uno, con su profesor de alrededor de treinta y cinco años, este último comenzó a presentar la obra que tocarían a continuación.

Profesor: Bueno, vamos a tocar una versión para clarinete, es una canción que ellos me pidieron si yo la podía sacar de un dibujito que ellos ven, Gravity Falls^[18]. Yo no la conocía. (Cuando el docente menciona el nombre del dibujo animado hay una expresión generalizada entre los/as niños/as presentes en el auditorio diciendo “aaah” y mostrando felicidad por lo que iban a escuchar).

(Fragmento de registro de campo durante una de las muestras de fin de año. Noviembre 2017)

En la situación relatada podemos identificar que la canción estudiada no forma parte de la planificación anual de enseñanza de clarinete en el marco de la orquesta, pero sí es parte del universo de consumos culturales del grupo de niños/as que asiste a la misma. Y que fue incorporada como resultado de un pedido que los/as propios/as niños/as estudiantes hicieron al profesor para que sea una canción ejecutada en la muestra anual de “maderas”.

A partir de esta situación de campo, podemos dar cuenta de algunas de las maneras en que los/as niños/as delinear negociaciones, al igual que en el caso de los juegos durante el recreo, que disputan las planificaciones propuestas por los/as adultos/as y en este caso persiguen incorporar consumos propios como parte de los programas curriculares. En esta línea, los/as niños/as, en relación con sus propias experiencias y sentidos, impulsan acciones participando en la vida social contribuyendo activamente en la construcción de sus propias vivencias.

Otras situaciones de campo que nos interesa analizar están vinculadas con las obras elegidas para el concierto general de fin de año ocurrido en diciembre de 2017. Es interesante remarcar que el programa de orquestas infanto juveniles promueve el armado de una orquesta sinfónica y la ejecución de repertorio mayormente clásico con excepción de algunas obras populares provenientes del folklore nacional o el tango.

Durante los ensayos previos al concierto de fin de año escuchamos que estaban preparando obras de películas destinadas al consumo infantil y juvenil. Al consultar al coordinador pedagógico del proyecto nos confirmó que habían decidido hacer un bloque al que llamaron “Concierto de obras maravillosas” dedicado a canciones de películas como Harry Potter, La Guerra de las Galaxias, Piratas del Caribe y El Señor de los Anillos^[19].

Nuevamente y de manera similar a las decisiones de juegos en los recreos observamos a los/as adultos/as configurando el arco de posibilidades de los/as niños/as (Cook, 2009) y nos preguntamos si es en relación con sus propias interpretaciones del mundo infantil y de lo que creen adecuado para el consumo musical de los/as niños/as, o con sus propias motivaciones y gustos musicales.

En línea con estas reflexiones resulta sugestivo mencionar que en los momentos en que los/as niños/as y jóvenes no están estudiando los temas que deben ser preparados para los conciertos, pero igualmente están tocando su instrumento solos o en pequeños grupos, no son estas obras o canciones las que eligen tocar.

Hemos registrado en reiteradas ocasiones que en los momentos en los que pueden distenderse -por ejemplo, luego de una prueba de sonido a la espera del concierto, o durante un recreo, o mientras se están sentando en sus lugares antes de comenzar un ensayo- toman sus instrumentos y comienzan a ejecutar canciones de moda o de estilos que no son parte del repertorio de la orquesta, como la cumbia. En el siguiente fragmento de campo registramos algunas de las acciones llevadas a cabo por los/as niños/as y jóvenes durante

un recreo ocurrido en un encuentro regional de orquestas infanto juveniles. Luego de un ensayo general, los coordinadores del evento les dijeron a los/as niños/as y jóvenes que comenzaba el recreo durante el cual podrían tomar una merienda y que luego de media hora debían acomodarse en sus lugares para prepararse para el concierto.

Los/as chicos/as comienzan a acercarse a la mesa de la comida a buscar facturas y un vaso de leche con chocolate, que el municipio había mandado como vianda, medialunas y packs de leche chocolatada Baggio. De lejos escucho una trompeta que está tocando la canción “Los caminos de la vida”^[20], y también veo a un nene sentado en la batería tocando, es uno de los chiquitos que está estudiando contrabajo. De lejos veo al nene que estudia oboe en una de las sedes que está jugando a la pelota con una botella de jugo a medio terminar, está vestido con camisa blanca, jean negro y zapatillas.

(Fragmento de campo durante un encuentro regional de orquestas infanto juveniles. Octubre 2017)

Durante este mismo encuentro, luego del concierto, mientras la mayoría de los/as niños/as y jóvenes se disponía a guardar sus instrumentos para retirarse, algunos de ellos/as se quedaron tocando una serie de canciones populares.

Inmediatamente que termina de hablar el coordinador pedagógico de la orquesta que estoy observando, los vientos y la percusión empiezan a tocar en sus instrumentos canciones conocidas. Entre ellas tocan con ritmo de cumbia la canción “Candombe para José”^[21] que lo enganchan con un tema de cancha, con otras cumbias populares y con “Despacito”^[22].

(Fragmento de campo durante un encuentro regional de orquestas infanto juveniles. Octubre 2017)

En este sentido, hemos registrado que cuando los/as niños/as y jóvenes se encuentran sin pautas acerca de qué tocar con sus instrumentos, en muchas ocasiones no ejecutan las canciones que están aprendiendo en el marco de la orquesta. Es así como en múltiples ocasiones registramos que en momentos de distensión generalmente no tocan ni las obras que provienen del repertorio clásico, ni tampoco, por ejemplo, las que mencionamos como parte del bloque de “canciones maravillosas”, sino que eligen otras que, entendemos, son parte del universo de sus consumos culturales habituales, como Despacito, canciones de cancha, o de cumbia como el Negro José.

De este modo, igualmente que en los juegos elegidos, observamos acciones por parte de los/as niños/as y jóvenes que dan cuenta de toma de decisiones cristalizando sus elecciones; y en muchos casos implican participaciones activas (Sosenski y Albarrán, 2012) del proyecto que integran interfiriendo en las orientaciones de los/as adultos/as, como el caso del armado del repertorio al incluir la canción del dibujo animado Gravity Falls.

PALABRAS FINALES

A partir de las reflexiones desplegadas en este artículo, sostenemos la importancia de analizar etnográficamente las experiencias en las que participan niños/as y jóvenes buscando comprenderlas desde una mirada relacional e histórica que problematice las nociones de niñez que las permean; procurando dejar de lado miradas instrumentales (Sinisi, 2007) de las políticas estatales y en pos de iluminar las apropiaciones locales en tanto iniciativas creativas, históricas y particulares. Destacamos la necesidad de analizar las categorías sociales –como tiempo y espacio– desde una mirada histórica y relacional que recupere sus características dinámicas y disputadas a partir de un análisis dialéctico con las apropiaciones locales en los territorios indagados.

Asimismo, en este escrito nos propusimos reponer la significación de impulsar investigaciones que recuperen las voces de los/as niños/as, dimensionando su capacidad de agencia en tanto sujetos sociales y participantes activos de su realidad, a partir del análisis de una experiencia concreta en la que los destinatarios

y principales actores son los/as propios/as niños/as y los jóvenes. De igual modo, y en diálogo con lo anterior atendimos las perspectivas adultas que se construyen en el desarrollo de la orquesta en torno a la niñez.

En este sentido, sostenemos que abordar la infancia como problema social implica reconstruir la voz de los/as niños/as y así comprender sus prácticas y experiencias, desde una perspectiva dialéctica con las representaciones de la infancia (Sosenski y Albarrán, 2012). Estas representaciones –en tanto modelos de niñez elaborados generalmente por adultos/as- como vimos, son resistidas, disputadas y moldeadas por las experiencias y prácticas de los/as niños/as en los contextos cotidianos.

En relación a esto, “los niños experimentan y construyen sus realidades al tiempo que dan voz a sus ideas delineando sus propias identidades” (Sosenski y Albarrán, 2012: 14). Por esto, una mirada de las diversas infancias que exceda los ideales de una época y contemple la multiplicidad de factores intervinientes en la definición de la niñez debe otorgar especial importancia a la agencia de los/as niños/as en tanto elaboradores de estrategias con capacidad de resistir y disputar significaciones, apropiarse de los discursos y reelaborarlos y participar en la vida social, cultural y económica.

Si bien, queda mucho por abordar e indagar, y se abren una multiplicidad de preguntas nuevas que nos orientan a otros caminos de exploración; tales como la vinculación entre niñez y ciudadanía, el “lugar” otorgado o pensado para estos/as niños/as en su “futuro” y en el de su país, qué nociones de país o nación orientan esas expectativas, entre otras; creemos que hemos podido problematizar algunas de las preguntas que iniciaron nuestro análisis y explorar los sentidos de niñez que atraviesan estas experiencias y prácticas alejándonos de miradas esencialistas en torno a estas temáticas.

REFERENCIAS

- Achilli, Elena 2010. *Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena 2005. *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Anderson Levitt, Kathryn 1996. “Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. classrooms”. En: Levinson, Bradley y Holland, Dorothy 1996 *The cultural production of the educated person*. New York: State University of New York Press.
- Ariès, Philippe 1988. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Ed. Taurus.
- Armitage, Marc 2005. “The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School”. En: *Paedagogica Historica*, Vol. 41, N° 4-5, pp. 535-553.
- Carli, Sandra 2002. “Introducción”. En: *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Cerletti, Laura 2014. *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- Cook, Daniel 2009. “*When a Child is not a Child, and Other Conceptual Hazards of Childhood Studies*”. En: *Childhood*, Vol. 16, N° 1, pp. 5-10.
- Cook, Daniel 2003. “Spatial biographies of children’s consumption. Marketplaces and spaces of childhood in the 1930s and beyond”, En: *Journal of consumer cultura*, 3: 147.
- Cragolino, Elisa 2001. *Educación y Estrategias de reproducción social en familias de origen campesino*. UBA: Tesis Doctorado.
- Das, Veena y Poole, Deborah 2008. “El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 27, pp. 19-52. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Díaz de Rada, Ángel 2011. “Tejidos de tiempo. Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela” En: Batallán, Graciela y Neufeld, María Rosa (coord.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Donzelot, Jacques 1990. *La policía de las familias*. Valencia: Editorial Pre textos.

- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo 1999. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Fabrizio, María Laura, Bilinkis, Marcela y Gallardo, Soledad 2017. “El trabajo etnográfico con documentos producidos desde el Estado: reflexiones entre tres campos de investigación referidos a políticas y programas orientados a la infancia”. En: *Actas de XII RAM*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Flandrin, Jean Louise 1984. “Infancia y sociedad. A propósito de un libro de Philippe Aries”. En: *La moral sexual en occidente*. Barcelona: Granica.
- Fonseca, Claudia y Cardarello, Andrea 2009. “Direitos dos mais e menos humanos”. En: Claudia Fonseca y Patrice Schuch (org.), *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Lahire, Bernard 1995. *Tableaux de familles*. París: Galimard/ Du Seuil.
- Lavrin, Asunción 1994. “La niñez en México e Hispanoamérica: rutas de exploración”. En: Gonzalbo Aizpuru, P. y Rabell, C. (comps.) *La familia en el mundo Iberoamericano*, pp. 41-72. México: Instituto de Investigaciones Sociales / UNAM.
- Narodowski, Mariano 1994. *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Neufeld, María Rosa 2005. “Investigación antropológica y problemáticas socioeducativas en América Latina: Tendencias y propuestas”. En: Garbulsky, E. (Comp.) *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Neufeld, María Rosa 1988. “Estrategias familiares y escuela”. En: *Cuadernos de antropología social*. N° 2, pp. 31-39.
- Padawer, Ana 2010. “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa”. En: *Horizontes antropológicos*, año 16, N°34, pp. 349-375. Porto Alegre
- Padawer, Ana 2008. *Cuando los grados hablan de desigualdad: una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Querrien, Anne 1994. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rockwell, Elsie 2011. “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?”. En: Batallán, Graciela y Neufeld, María Rosa. *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Roseberry, William 2007. Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En: Lagos, M. y Calla, P. (Comp.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas de contestatarias en América Latina*. Bolivia: Cuadernos de Futuro N° 23.
- Santillán, Laura 2012. Quiénes educan a los chicos. *Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Sinisi, Liliana 2007. “El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”. En: *Revista REDiparc*.
- Sinisi, Liliana y Montesinos, Paula 2009. “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 29, pp. 43-60. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sosenski, Susana y Albarrán, Elena 2012. “Introducción”. En: *Nuevas Miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. México: Instituto de Investigaciones Históricas.
- Szulc, Andrea, Hecht, Ana Carolina, Hernández, M. Celeste, Leavy, Pía, Varela, Melina, Verón, Lorena, Enriz, Noelia y Hellemeyer, María 2009. “La Investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología”. En: *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Trouillot, Michel 2001. “La antropología del Estado en la era de la globalización, encuentros cercanos de tipo engañoso”. En: *Current Anthropology*, Vol.42, N°1, pp. 5.
- Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando 1991. “La maquinaria escolar”. En: *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, Julia 1992. “Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo”. En: *Revista de Educación*, N° 298, pp. 7-29.

- Vianna, Adriana 2010. "Derechos, moralidades y desigualdades. Consideraciones acerca de procesos de guarda de niños". En: Villalta, C. (Comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Villalta, Carla y Llobet, Valeria 2015. "Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina". En: *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, Vol. 13, N°1, pp. 167-180.
- Viñao Fraga, Antonio 1994. "Tiempo, historia y educación". En: *Revista complutense de educación*. Vol. 5, N° 2, pp. 9-45. Madrid: Edit. Complutense.

NOTAS

- [1] Una versión anterior de este artículo fue presentada en las V Jornadas de Estudios sobre la Infancia. Experiencias, políticas y desigualdades. 15, 16 y 17 de agosto de 2018, UBA-UNSAM.
- [2] Utilizamos la noción de *gestión* de la infancia apelando a categorías desarrolladas por Foucault (2006) y por autores que continuaron y profundizaron sus planteos (Rose, 2007). Esta categoría se inscribe en las conceptualizaciones referidas a la gubernamentalidad y el gobierno de las poblaciones en tanto disposición a conducir las conductas.
- [3] Con territorio nos referimos a los escenarios locales donde hemos registrado las interacciones cotidianas durante nuestro trabajo de campo. Es decir, los distintos espacios que constituyen los escenarios de vida próximos a los/as niños/as, jóvenes y adultos y en donde se desarrollan las distintas instancias vinculadas con el programa de orquestas infanto juveniles.
- [4] <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta/>
- [5] Programa Provincial de Orquestas Escuelas. Dirección de educación artística. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- [6] El Programa Orquestas Escuela en el que se inscribe la experiencia observada, al igual que el resto de los programas de orquestas infanto juveniles impulsados en Argentina se inscriben en el campo de las políticas denominadas "socioeducativas" orientadas por lineamientos que priorizan la inclusión de los sectores vulnerables en pos de restituir determinados derechos. (Sinisi y Montesinos, 2009). Además del programa de orquestas podemos mencionar los Centros de Atención a la Infancia, los Centros de Atención a la Juventud, el Programa Patios Abiertos, el Programa de Ajedrez Educativo, entre otros. Asimismo, en línea con los objetivos de estas políticas se reglamentaron nuevas disposiciones como la Ley de Educación Nacional 26.206 y La Ley de Educación Sexual Integral.
- [7] Todas las frases entre comillas son citas extraídas del Programa provincial de Orquestas escuelas. Dirección de educación artística. Gobierno de la provincia de Buenos Aires
- [8] Agosto 2018.
- [9] Una orquesta sinfónica es un conjunto musical que se caracteriza por su gran tamaño, generalmente más de ochenta músicos, y por la inclusión de varias familias de instrumentos como cuerdas, vientos metales, vientos maderas y percusión.
- [10] En los próximos apartados nos referiremos con mayor profundidad a cuestiones referidas a los usos de los espacios en los contextos formativos abordados.
- [11] La autora analiza tres momentos históricos diferentes en los cuales ubica tres modelos pedagógicos: las *pedagogías disciplinarias* del Siglo XVIII, las *pedagogías correctivas* de principios del Siglo XX y las *pedagogías psicológicas* de fines del siglo XX. A los fines de este artículo no profundizaremos en la descripción de estos modelos y períodos históricos, pero los consideramos un interesante análisis que permite problematizar el carácter dinámico de categorías sociales como espacio y tiempo.
- [12] Es insoslayable la mención a los importantes trabajos de Michel Foucault (1983) en relación a la escuela –a la cual analiza junto a otras instituciones– como dispositivo moderno de control y reclusión, central en el análisis del problema del saber poder. Reconocemos el ineludible valor que aportan sus estudios, pero no los retomaremos en este trabajo por no ser estas dimensiones, centrales en nuestro análisis.
- [13] No podemos dejar de mencionar los trabajos de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) en torno a la historia del aula y de las formas de enseñar. Los autores destacan la importancia de rastrear la genealogía de las palabras que utilizamos al referirnos a cuestiones vinculadas al ámbito de la clase ya que tienen un pasado, fueron definidas en situaciones históricas concretas y por tanto portan significaciones específicas.

[14] El concepto “cátedra” es usado en el ámbito de la educación para designar una materia o asignatura que es enseñada por uno o varios profesores en el marco de una experiencia formativa. En el caso de la orquesta podemos distinguir cátedras de instrumento (trompeta, violín, viola, entre otros) y cátedras de enseñanza teórica (lenguaje musical).

[15] El resaltado en negrita se mantiene del original.

[16] El entrecorillado es del original.

[17] Si bien la autora sostiene que el niño en tanto sujeto histórico no puede definirse por sí mismo sino que depende de otros y de un conjunto de significaciones y tradiciones determinados en un momento histórico dado (Lavrín, 1994); aspecto que discutimos en este texto, nos parece importante destacar de sus argumentos la importancia señalada en torno a particularizar las vivencias de los niños, tomando en cuenta las consideraciones mencionadas previamente –clase social, género, etcétera- remarcando que no son iguales las experiencias de niños ricos o pobres, de niñas o niños, en medios rurales o urbanos, en el presente o en sociedades pasadas.

[18] *Gravity Falls: un verano de misterios* es una serie de dibujos animados creada en 2012 y transmitida por Disney. Cuenta las aventuras de dos hermanos gemelos, Dipper y Mabel, durante su estadía en la cabaña de su tío abuelo. Los eventos relatados están atravesados por experiencias paranormales y sobrenaturales.

[19] Si bien reconocemos que un sector de adultos consume estos productos, e incluso los ha convertido en objetos de culto (sobre todo los referidos a La guerra de las galaxias y El señor de los anillos), entendemos que han sido pensadas para un público infantil y juvenil.

[20] La canción “Los caminos de la vida” es una composición del cantante y acordeonista colombiano Omar Geles. Fue escrita en 1992 pero grabada en 1993 y relata las necesidades y dificultades que tuvo que afrontar junto a su madre y hermano durante su infancia en Colombia. En nuestro país fue popularizada recientemente por el cantante Vicentico.

[21] La canción “Candombe para José” fue compuesta y grabada por el músico argentino Alberto Ternánen 1973. Es popularmente conocida como “El Negro José” y se constituyó en una melodía muy difundida que ha sido reversionada en otros ritmos como la cumbia.

[22] La canción Despacito fue creada por el músico Luis Fonsi y difundida en el año 2017. Rápidamente se convirtió en un hit popular.