



ESCUELA Y NIÑEZ

Conflictividades cotidianas y relaciones sociales
en contextos de pobreza urbana

Gustavo Enrique Rinaudo



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



Universidad
Nacional
de Córdoba

Escuela y niñez: conflictividades cotidianas y relaciones sociales en contextos de pobreza urbana

Gustavo Enrique Rinaudo



Universidad
Nacional
de Córdoba

Colección Tesis

Escuela y niñez: conflictividades cotidianas y
relaciones sociales en contextos de pobreza urbana

Maestría en Investigación Educativa con mención socio-antropológica

Gustavo Enrique Rinaudo

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinadora Académica del CEA-FCS: Alejandra Martin

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2021

Rinaudo, Gustavo

Escuela y niñez : conflictividades cotidianas y relaciones sociales en contextos de pobreza urbana / Gustavo Rinaudo. - 1a ed - Córdoba : Centro de Estudios Avanzados, 2021.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-48215-4-6

1. Escuelas. 2. Niñez. 3. Pobreza. I. Título.

CDD 370.1



Agradecimientos

A los niños y las niñas con los que me encontré en la escuela y en la villa que me permitieron compartir un momento de sus vidas cotidianas, los conocí y pude escuchar los relatos de sus vivencias.

A las maestras y los maestros que gentilmente abrieron las puertas de la escuela para desarrollar el trabajo de investigación, en las conversaciones que sostuvimos me orientaron y dieron pistas para conocer lo que allí ocurría.

A las mujeres que habitan la villa donde realicé el trabajo de campo, que cedieron parte de su tiempo y pusieron a disposición su conocimiento sobre las relaciones de los chicos y me indicaron cómo debía acercarme a los niños y dónde encontrarlos.

A Silvia Avila, que con su esfuerzo sostenido orientó y guió una producción de conocimientos que rescata las voces de los sujetos, atenta a los detalles y a los modos de presentar la información obtenida en el campo desde una tensión permanente con diferentes categorías conceptuales.

Al tribunal que evaluó este trabajo, Mgter. Mónica Maldonado, Mgter. María Inés Peralta y Dr. Agustín Barna Cingolani, por su lectura atenta, sus comentarios y señalamientos que me convocan a dar continuidad a los procesos reflexivos y de indagación sobre la problemática investigada.

A la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, quien me brindó apoyo económico a través de una Beca de Finalización de Postgrados durante los años 2010 y 2011.

A mis compañeras del equipo de investigación del CIFFyH –Marisa Muchiut, Andrea Martino, Marina Yazni, Carina Bertolino, Laura Romera Largo, Marcela Carignano, Mariela Marcuzzi, Carla Herbestein, Claudia Bruno–, quienes fueron parte de las discusiones y de un proceso de elaboración colectiva de conocimiento en la universidad pública argentina.

A mis compañeras y compañeros docentes de la Facultad de Psicología, con quienes comparto desde hace varios años la difícil y compleja tarea de formar psicólogos/as en el campo de la psicología social y comunitaria, con algunos/as en el tramo de egreso desde el Programa de Prácticas Preprofesionales y con otros/as en la cátedra Antropología Cultural Contemporánea y Latinoamericana; a todos/as nos une al menos dos propósitos, por una parte, la producción de otras formas de conocimiento que recupere la perspectiva de los actores y la mirada atenta a las problemáticas actuales, y por otro lado, nuestro deseo de brindar una formación a los/as estudiantes que les permita cuestionar la realidad, interrogarse sobre las prácticas cotidianas y sostener un compromiso genuino con los sujetos y por una sociedad más justa en las persistentes tramas de desigualdad social.

A mis padres –Angélica y Enrique– parte de los sueños, deseos y anhelos que supieron transmitir se plasman y son parte de este trabajo.

A Leo con quien comparto desde hace varios años mi vida, su presencia y acompañamiento son parte de un camino que decidimos transitar juntos.

A todos/as mis amigos y amigas con quienes compartí conversaciones sobre lo que descubría y asombraba del relato de los niños y las niñas, con su apoyo sostuve mis inquietudes y preocupaciones por conocer más sobre la problemática investigada.

A la Dra. Ana Leunda por las correcciones en la escritura de algunos apartados de este trabajo.

Índice

Introducción	11
Cómo se organiza el escrito	18
Capítulo 1. Construcción de la problemática	21
1.1. Notas para pensar la problemática	21
1.2. Perspectivas y antecedentes que orientaron en la construcción de la problemática	30
Capítulo 2. La etnografía... un modo de producir conocimientos	41
2.1. El enfoque etnográfico	41
Capítulo 3. La escuela y la “villa”	47
3.1. Una aproximación a la escuela y a la “villa”	47
3.2. Acercándonos a la escuela	49
3.3. Recorriendo Villa Los Paraísos	54
Capítulo 4. Conflictividades cotidianas en sexto grado	61
4. Hacia el entramado de las conflictividades cotidianas de sexto grado	61
4.1.1. El ingreso al grado y la intensa vida social	62
4.1.2. Con la mirada atenta a la vida social de los niños	65
4.2.1. Los niños y las niñas de sexto grado	70
4.2.2. Las lógicas institucionales en la distribución de los niños en el aula	81
4.3. Las conflictividades puestas en juego en las relaciones de los niños de sexto grado	83
4.3.1. Diferentes experiencias sociales de niñez en la escuela	83

4.3.2. Categorizaciones y clasificaciones sociales puestas en acción	89
Capítulo 5. La “pelea” entre Alejandra y Catalina	97
5.1. Reconstruyendo la conflictividad y su entramado relacional	97
5.1.2. Breve exposición sobre la situación conflictiva	98
5.1.3. Capturar tramas de relaciones	99
5.1.4. Alejandra... una buena compañera	104
5.1.5. Miradas, palabras y procesos afectivos en las relaciones	108
5.2. “Entonces ahí nos agarramos a pelear...”	114
5.3. La figura de los adultos en el conflicto	122
Capítulo 6. La escuela ante las situaciones conflictivas	129
6.1. La escuela frente a las situaciones conflictivas cotidianas	129
6.2. La llegada al turno tarde	129
6.3. El tercer grado del turno tarde	132
6.4. Una aproximación a la posición de las docentes en las peleas	140
6.5. Los límites de la escuela	148
6.6. El 2010... ¿otros niños, otra escuela?	154
6.7. Preocupados por “la violencia” surgen propuestas	161
6.8. Los partidos de fútbol en el 2011	169
6.9. El 2010, en los preparativos del acto de fin de año...	172
6.10. Los ensayos de la murga	174
Capítulo 7. Relaciones y conflictividades en la villa	181
7.1. Tramas de relaciones y conflictividades en la “villa”	181
7.2. La villa desde la perspectiva de los niños	187
7.3. Una modalidad de encontrar a los niños en la villa	191
7.4. Las actividades realizadas por los niños y las niñas	193
7.5. Las peleas y los enfrentamientos de los niños en la villa	195
7.6. La presencia de las madres y las abuelas en las situaciones conflictivas	202
7.7. Tramas argumentales en las situaciones conflictivas	206
7.8. Montar la escena de la conflictividad	209
8. Reflexiones finales	215
Bibliografía	221

Introducción

Cuando comienzo a escribir esta introducción, mi mirada tiende a detenerse y se posa sobre algunos de los aspectos que me condujeron a preguntar por las relaciones de los niños y las niñas, me dejó llevar y van apareciendo imágenes que de manera sucesiva se superponen y entremezclan. Así, aparecen una serie de situaciones que me aproximaron a la problemática que me cautivó y logró sostener mi interés por conocer e investigar acerca de la misma. De este modo, en estas primeras páginas me propongo compartir algunos de los aspectos que delinearon mi preocupación por la temática.

En primer lugar, a inicios del 2000 en mis primeros pasos como psicólogo en un campo en particular, el de la psicología social y comunitaria, me inserté en una “villa” de la zona oeste de la ciudad de Córdoba. Buscaba realizar un trabajo con niños y niñas enmarcado en una práctica extensionista de la cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria de la Facultad de Psicología de la UNC. Fue un momento en el que, con muchos interrogantes y dudas, intentaba construir un modo de hacer y un rol como profesional. Allí fui descubriendo con mucha curiosidad cómo era vivir en una “villa”, situación que hasta ese momento desconocía. De ese modo, pude conocer los rostros de las personas que habitaban ese territorio, establecer vínculos y disponermé a que me conozcan y, de manera paulatina, pude ir descubriendo con mucho asombro y sorpresa lo que ocurría en sus vidas cotidianas.

En ese espacio me aproximé a las vivencias y experiencias de niñez, a los distintos hechos cotidianos que relataban los propios niños y niñas –sus juegos, los lugares donde se reunían, las risas y las situaciones que los hacían llorar, las peleas y los conflictos–. También accedí a los relatos de los adultos y de sus familias, pude conocer cómo estaban conforma-

das las redes de relaciones familiares y de vecindad al interior de la “villa”: una densa trama que mostraba las proximidades y las distancias entre los sujetos, los afectos puestos en juego y una serie de conflictividades que pasaban frente a mis ojos de un modo tan rápido y fugaz que no lograba comprender. En esa etapa, fue muy importante trabajar junto a otras psicólogas con mayor experiencia, que me iban orientando y señalando aspectos que, por la propia impericia, escapaban a mi lectura.

Esos años fueron muy difíciles para los pobladores de la “villa”, la crisis social y económica de fines de la década de los 90 con el agravamiento de las turbulencias del 2001, afectaba y marcaba sus trayectorias vitales¹. Al mismo tiempo estos conflictos los movilizaban para intentar hacer frente, de diferentes modos, a las situaciones de carencia y privación. Procuraban resolver las necesidades más elementales, tales como la alimentación, situaciones de precariedad extrema que, tan dramáticamente en este último tiempo y en particular en el 2019, parecen retornar con toda su crudeza.

El trabajo realizado con los niños y las niñas me llevó a tomar contacto con las escuelas donde estos cursaban su escolaridad. Allí, pude verlos como alumnos y alumnas formando filas en el momento del ingreso o salida de la jornada escolar, en distintas actividades áulicas y en los recreos. Conocí a las maestras y conversé con ellas, quienes me señalaban sus inquietudes y preocupaciones por las difíciles situaciones que vivían sus alumnos: destacaban los problemas familiares, los de aprendizaje y también insistían en un problema de vínculos entre los niños, decían con mucha frecuencia “son niños violentos”, “se pelean por todo”.

En su discurso, también aparecían una serie de rasgos estigmatizantes hacia la población villera, lo que me generaba incomodidad y malestar. No alcanzaba a comprender estas apreciaciones que hacían las docentes sobre su alumnado, yo los estaba viendo desde la “villa” y conocía del esfuerzo cotidiano por asistir a la escuela a pesar de todas las

¹ Recupero algunas de las nociones planteadas por Elena Achilli: “Las condiciones de vida que parecía arrojarlos a la intemperie y que forman parte de un conjunto de situaciones que dejan huellas en sus historias... prácticas, relaciones y procesos cotidianos que caracterizamos como la producción social del sufrimiento. Un conjunto de situaciones que los niños y niñas de las ‘villas miserias’ van ‘sufriendo’ e incorporando en sus rutinas diarias, como parte del desempleo, la privación material, la agudización de la crisis de sus relaciones domésticas” (2009: 246). El concepto de producción social del sufrimiento ha sido desarrollado por María Rosa Neufeld y Jens Thisted (1999) quienes describen los “sufrimientos” en las experiencias escolares de niños migrantes.

dificultades e inconvenientes presentes en los contextos de pobreza. Aquello que me resultaba molesto tuve que trabajarlo, someterlo a procesos de reflexividad para poder escuchar de otro modo lo que estas docentes querían significar y, de manera gradual, pude comprender su punto de vista².

En segundo lugar, en el 2006 comencé a cursar la Maestría en Investigación Educativa con mención Socio-antropológica en el Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Un trayecto formativo que produjo una ruptura en mis maneras de entender la realidad y una especie de invitación a construir un modo particular de investigar y producir conocimientos. Los diferentes docentes a cargo de los seminarios de manera reiterada aludían a “comprender el punto de vista del otro”, evitar denunciar situaciones y nos motivaban a que nos aboquemos a la difícil y compleja tarea de comprender e interpretar la vida social. Los contenidos trabajados me invitaban a construir una mirada crítica y adoptar un enfoque relacional y procesual, a “mirar con otros ojos”, lo que constituía un gran desafío: elaborar otros modos de aprehender la realidad. Nuevas preguntas e interrogantes, otras formas de leer las experiencias escolares y sociales, rupturas con el sentido común y una inquietud por conocer más, en un intento por construir disposiciones que permitan “mirar” desde el enfoque de la investigación socioantropológica de la educación.

También en aquel momento me encontré y redescubrí la etnografía: en los años precedentes había desarrollado algunas investigaciones desde diseños cualitativos, mucho de lo aprendido me resultó de utilidad, pero otros aprendizajes debí desandarlos para adecuarlos a nuevas dimensiones de la perspectiva. El enfoque etnográfico³, que con sus características desde la propuesta de Elsie Rockwell (2009) –ser cronista, elaborar un texto descriptivo, permanecer por un tiempo prolongado en el campo,

² En ese momento fue importante el encuentro con un texto de Liliana Sinisi, donde la antropóloga afirma: “el proceso de investigación incluye la interacción que el investigador tiene con los sujetos con los que estudia. La forma de involucrarme con determinados acontecimientos (y actores), me llevó a mantener una permanente reflexión, sobre todo en un tema como el de la relación ‘nosotros-otros’, donde fue necesario trabajar sobre «mis propios prejuicios sobre los maestros prejuiciosos»” (1999: 194).

³ Este modo de producir conocimientos no resulta sencillo, requiere de mucho trabajo y de un proceso constante de reflexividad, no estoy del todo seguro de haber logrado producir conocimientos desde la rigurosidad de la etnografía, tengo más dudas que certezas, quizás esto sea un buen indicio, no lo sé, sí puedo afirmar que fue un ejercicio que me enriqueció y transformó.

la centralidad del etnógrafo, acceder al punto de vista del otro, documentar lo no documentado, su carácter local y situado— me produjeron una atracción y una extraña fascinación por conocer e indagar más aspectos de la vida social.

En tercer lugar, en el 2007 comencé a trabajar como docente supervisor del Programa de Prácticas Preprofesionales, en el Contexto Social y Comunitario, en una de las modalidades de egreso de la Licenciatura en Psicología de la UNC. Desde ese espacio, acompañé a diferentes equipos de estudiantes en su inserción, elaboración e implementación de propuestas de intervención con poblaciones que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Córdoba y en localidades cercanas a la capital.

En los distintos espacios donde se desarrollaban estas prácticas—Villa La Tela, El Tropezón, Costa Canal de Los Robles, Villa Aspacia, Barrio Don Bosco, Chacra de la Merced, Villa Bustos, Anisacate, Biale Masse, entre otros—, algo recurrente eran las modalidades de relación entre los niños y las niñas. Aparecían preocupaciones por las peleas y los conflictos, y los equipos de practicantes problematizaban su “qué hacer” ante esos episodios. Sus preguntas me interpelaron y condujeron a profundizar en la problemática, en esas realidades que muchas veces los dejaban perplejos y sin palabras, sin saber qué hacer o haciendo una especie de malabares para resolver situaciones que se presentaban en las prácticas. En mi caso particular, desde el lugar de supervisor⁴, debí ayudar a pensar y producir argumentos, para fundamentar las intervenciones desde categorías conceptuales provistas por la psicología social y comunitaria.

Las situaciones conflictivas relatadas por los equipos de estudiantes constituían un tema de discusión y debate que demandaban un pensamiento reflexivo capaz de construir estrategias de abordaje que no siem-

⁴ La supervisión es una práctica frecuente en el campo de la psicología, sobre todo en la psicología clínica y psicoanalítica. En el caso de la supervisión de prácticas comunitarias nos plantea una serie de interrogantes en relación con el lugar que ocupa el supervisor como una figura jerárquica y asimétrica, que dispone de cuotas de saber y poder diferentes en relación a quien ocupa el lugar de supervisado. Esto entra en tensión con otros supuestos, como por ejemplo: la construcción conjunta de saberes y las cuestiones de quién conoce, qué conoce y cómo se conoce. Para saldar esta discusión se podría afirmar que se trata de un proceso de acompañamiento cuyo propósito es reflexionar de manera conjunta sobre diferentes situaciones que los equipos abordan en sus prácticas. Leer desde una distancia próxima la realidad de los sujetos y las comunidades busca, a su vez, sostener un trabajo crítico sobre el involucramiento y la afectación de los/as estudiantes en la misma.

pre alcanzaban los objetivos planteados. Allí, nuevamente, los interrogantes invadían el quehacer y me incitaban a conocer, a mirar con mayor detenimiento lo que ocurría. Solo desde la observación atenta que nos ofrece la investigación, podría encontrar algunas respuestas y comprender lo que sucedía en esas tramas de relaciones entre los niños y las niñas.

En cuarto lugar, en el 2009 ingresé a un equipo de investigación⁵ en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Allí pude inscribir mi proyecto de tesis de maestría en un marco más amplio que me permitió sostener discusiones y debates con otros/as investigadores/as, compartir situaciones del trabajo de campo y ofrecerlas para la reflexión conjunta y, al mismo tiempo, presentar avances del proceso de investigación en diferentes eventos académicos. Esta pertenencia fue de gran ayuda para repensar la problemática, buscar otras aristas y así avanzar en su comprensión.

Este conjunto de preocupaciones que fueron surgiendo en diferentes momentos me condujeron a focalizar la atención en las inquietudes iniciales por las relaciones entre los niños y las niñas.

Es así que en el 2009 volví a aquella escuela primaria y a la “villa” ubicada en la zona oeste de la ciudad de Córdoba, en la que di mis primeros pasos como psicólogo, pero en esa oportunidad regresé con otro propósito: investigar sobre las relaciones entre los niños y las niñas. Había escrito un proyecto de investigación o lo que constituía más bien un borrador, en el que había planteado algunos interrogantes que significaron un puntapié inicial para insertarme, de manera paulatina, en la escuela y la “villa”, estos dos espacios de socialización de la niñez.

Así, en este encuentro con los niños y las niñas, las maestras, las familias, organizaciones comunitarias e instituciones con trabajo en territorios particulares, y en la posibilidad de interactuar con estos actores, al conocer lo que sucedía me preocupé por las vivencias de los chicos y

⁵ Proyecto: “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la escolarización de niños y jóvenes”. Resolución N° 2472/10; Periodo 2010-2011; Resolución N° 2093/12, Periodo 2012-2013; Resolución N°1565/14 Periodo 2014-2015 Categoría A. Proyecto: “Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad”. Periodo 2016-2017 Categoría A. Proyecto: “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”. Periodo 2018 a la actualidad. Los proyectos fueron evaluados y avalados por Secyt UNC y se desarrollaron en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, bajo la dirección de la Mgter. Olga Silvia Avila.

con un interés genuino que forma parte de las implicancias del quehacer, con mucha curiosidad y atento a las sorpresas que surgen en el día a día, fueron apareciendo nuevas preguntas que me guiaron a la hora de pensar la investigación.

Desde este acercamiento a realidades concretas, a las relaciones y las situaciones conflictivas que los niños y las niñas experimentaban en la escuela y en la “villa”, aparecieron las primeras preguntas ¿Cómo son las relaciones de los niños en la escuela? ¿Con quiénes se pelean? ¿Qué pueden decir acerca de estos episodios? ¿Cómo los vivencian? ¿A quiénes involucra? ¿Qué procesos afectivos acompañan estos sucesos? ¿Qué hacen en la escuela ante la aparición de estas situaciones entre los niños? ¿Cómo intervienen las maestras? ¿Cómo se explican lo que acontece? Estos primeros interrogantes constituyeron orientaciones que se complejizaron durante el trabajo de campo.

La problemática atravesaba la vida de la escuela, las maestras se mostraban preocupadas por los modos de relación entre los niños, habían diseñado e implementado una serie de estrategias como acuerdos de convivencia, talleres para sus alumnos y padres y diferentes acciones para disminuir lo que denominaban “violencia escolar”. Al mismo tiempo, ante la aparición de algunas situaciones que ocurrían se mostraban desbordadas, no sabían qué hacer, los hechos las dejaban perplejas o atrapadas en la impotencia y la imposibilidad. Esto me condujo a otras preguntas ¿estaba en presencia de violencia o solo se trataba de otras formas de relación distantes o contrastantes con las expectativas de los actores de la institución? ¿Qué se escapaba a la percepción en estas relaciones y situaciones conflictivas que no alcanzaba a comprender? ¿Qué impedimentos perceptivos obturaban la comprensión de estos sucesos? Las preguntas me ayudaron a ampliar el horizonte y comencé a problematizar las interacciones cotidianas entre los sujetos, con el propósito de complejizar la realidad observada y precisar esos interrogantes.

A lo largo del trabajo de campo me interesó interponer la pregunta, la problematización y el registro minucioso de esas situaciones vividas en la escuela, desde una intención académica de profundizar conocimientos en torno a una problemática social y educativa relevante. Y también —es necesario decirlo—, desde una suerte de rebeldía en el mirar, alentada por la experiencia de estar allí en esos recorridos vividos junto a otros, acompañando las búsquedas, los sufrimientos y las ilusiones de niños y niñas y de sus maestras en su devenir cotidiano.

Otro aspecto que consideré al momento de construir la problemática fueron las condiciones de vida de los niños y niñas: los contextos de pobreza, vivencias que los sumergen en situaciones de privaciones materiales y los ubican en una realidad difícil y hostil. En estos entornos, los procesos de vulneración de derechos son habituales y frecuentes, y a pesar de los esfuerzos realizados en materia de políticas públicas y de un Estado con mayor presencia en la regulación de la vida social⁶, las condiciones de vida con frecuencia parecen tornarse algo inmodificable, sobre todo para aquellos sectores que conforman lo que se denomina pobreza estructural. Así, me interesé por los entornos próximos y por uno de los lugares donde estos chicos desarrollaban gran parte de sus experiencias de niñez –“la villa”– como un espacio configurador de sentidos para sus prácticas. De este modo, me acerqué al espacio donde estos niños crecen y sumé otras preguntas: ¿cómo se constituían las relaciones de los niños en “la villa”? ¿Cómo operaban los lazos familiares, de amistad y vecindad en la construcción de las relaciones? ¿De qué modo ingresaban estas modalidades de relación en la escuela? De esta manera, me atreví a dejar de pensar el entorno próximo como un escenario donde se despliega la vida social y lo ubiqué como un aspecto configurador de prácticas, desplegando otros interrogantes que se agregaron a los iniciales y que se fueron precisando a lo largo del trabajo.

Con estas preocupaciones comencé un proceso de acercamiento sistemático al campo con un propósito: describir y analizar las relaciones y situaciones conflictivas, perfilando el interés por una problemática que debía ser construida conceptualmente y abordada desde la evidencia empírica arrojada a partir del encuentro con los sujetos.

Para ello, recurrí al enfoque etnográfico como un modo de producir conocimientos donde la presencia prolongada en el campo, la observación y el acercamiento a los sujetos, me permitieron construir el objeto de estudio. Me interesó recuperar las voces de los sujetos implicados en las relaciones y las situaciones conflictivas, captar y comprender la perspectiva de los niños y las niñas, inmersos en las difíciles y complejas situaciones que implica relacionarse con otros en los espacios concretos donde acontecen los procesos de socialización infantil.

De este modo, fui comenzando este recorrido de investigación, por momentos con mayor claridad y en otros un tanto desorientado, con

⁶ Aludo al periodo en que se realizó el trabajo de campo 2009-2012.

muchas dudas e incertidumbres, pero siempre desde la convicción de que la información que obtenía en el campo debía sorprenderme y ser objeto de análisis desde la rigurosidad propuesta por la etnografía, como un investigador implicado en la tarea, que se deja atravesar por las situaciones y se abre a procesos de reflexividad.

Así, presento este trabajo de investigación bajo el título: “Escuela y niñez: conflictividades cotidianas y relaciones sociales en contextos de pobreza urbana⁷”. En esta escritura busco plasmar los principales hallazgos de un arduo trabajo de campo que me llevó a explorar las relaciones y situaciones conflictivas vivenciadas por los niños y las niñas, a partir del acompañamiento durante algunos años de su proceso de escolaridad y una aproximación al lugar donde viven, la “villa”. Donde se rescatan y presentan diferentes situaciones de la vida cotidiana de los chicos y se exploran los sentidos que configuran el objeto de estudio.

Cómo se organiza el escrito

El trabajo está organizado en diferentes capítulos, en el primero me ocupo del planteo de la problemática y presento algunos antecedentes que orientaron y guiaron su construcción; para ello, puse en tensión categorías conceptuales y los primeros momentos de inserción en campo que me permitieron formular los primeros interrogantes y su posterior delimitación. En el segundo capítulo, aludo al enfoque etnográfico, destaco sus principales características, las herramientas y los procedimientos metodológicos utilizados. Planteo la importancia de recuperar las voces de los niños y presento algunos de los dispositivos utilizados para obtener información. En el tercer capítulo, a través de una descripción nos aproximamos a la escuela y a la “villa”, dos de los espacios sociales donde se despliega la vida cotidiana de los niños en conexión con un entramado social más amplio.

En el cuarto capítulo, nos adentramos en el entramado de relaciones y situaciones conflictivas de los alumnos de sexto grado, luego de haberlos acompañado en el tránsito por su quinto grado, iré descubriendo la intensa vida social en las aulas de la escuela, cada uno de los niños irá mostrando un rostro, así podemos conocer un poco más sobre sus ex-

⁷ El trabajo se realizó con el aporte de una beca para la finalización de Postgrados de la Secretaría de Ciencia y Tecnología UNC, periodo 2010-2011. Resolución Rectoral 2239/10.

perencias de niñez; observaremos su distribución en el espacio áulico como resultado del interjuego entre las lógicas institucionales y de los acercamientos y los distanciamientos contruidos por los propios niños en base a supuestas afinidades que definen sus lazos de amistad y compañerismo y del despliegue de procesos de clasificación social que orientan y organizan las relaciones.

En el quinto capítulo, se abordará una pelea ocurrida entre dos niñas a la salida de la escuela, para ello consideraré la trama de relaciones en la que se inserta la disputa y desde una mirada atenta a sus vivencias, identifico algunos momentos significativos en los conflictos y la presencia necesaria de otros en los enfrentamientos; capturan mi atención las miradas, las palabras y las afectividades que atraviesan las relaciones y también la presencia de los adultos, tanto de las docentes como de las madres en la conflictividad.

En el sexto capítulo, me detendré a pensar en el lugar de la escuela frente a las situaciones conflictivas y las relaciones sociales, para ello observo y realizo un seguimiento de un grupo de niños en el transcurso de su escolaridad, los acompaño durante su tercer, cuarto y quinto grado atendiendo a las diferentes dinámicas relacionales y conflictividades que acontecen en la escuela, destaco la posición de las docentes en los enfrentamientos de los niños y preciso algunas de las propuestas realizadas por la institución para regular las relaciones, tales como: un festejo del día del niño con un campeonato de fútbol, la práctica habitual de este deporte en los recreos y los preparativos de un acto de fin de un ciclo lectivo con una murga que involucra a los alumnos y las docentes.

En el séptimo capítulo, me adentro en la vida de los niños en la “villa”, expongo las modalidades utilizadas para acercarme y encontrarme con estos; atento a la perspectiva de los chicos reconstruyo sus tramas relacionales desde las categorías sociales que utilizan para referirse a los otros; presencio peleas entre los niños, voy desagregando diferentes aspectos que nutren la conflictividad y sus tramas argumentales, destaco la presencia de las madres y las abuelas en los enfrentamientos y asisto al montaje de una escena de conflictividad elaborada por los propios chicos.

Y por último, presento un apartado con algunas reflexiones finales donde se plasman una serie de interrogantes y desafíos para futuras investigaciones y algunos de los aprendizajes obtenidos en este estudio.

El trabajo que presento a continuación nos aproxima a las relaciones y conflictividades cotidianas contruidas por los niños en contextos de

pobreza urbana, en el atravesamiento constante entre la dinámica escolar y la vida cotidiana en la “villa”. La problemática se abordó desde ese enfoque y se buscó recuperar las voces de los propios sujetos, los chicos y las chicas de una escuela y de una “villa” de la ciudad de Córdoba.

Los invito a leer esta investigación con la expectativa de aportar al campo de la educación y la niñez en los contextos actuales.

Capítulo 1. Construcción de la problemática

1.1. Notas para pensar la problemática

En base a las primeras preguntas formuladas en la introducción es preciso poner en primer plano como protagonistas centrales de la investigación a los niños y las niñas, estos ocupan un lugar destacado en la construcción y en el abordaje de la problemática. Recuperé sus voces como insumos para construir la temática de indagación, desde sus perspectivas y con sus propios relatos. Me propuse reconstruir sus experiencias y vivencias en torno a las relaciones, lo que constituyó todo un desafío, requirió de mucha creatividad y de un esfuerzo intelectual para comprender lo que sucedía.

Los niños tenían mucho para decir de sus experiencias, de las relaciones y de los conflictos que enfrentaban a diario, el tránsito por estas vivencias los hace buscar y construir diferentes explicaciones sobre lo que viven y desde la investigación busqué documentar los sentidos que otorgaban a sus prácticas y recuperar sus voces en un esfuerzo por ponerlo “en clave” de niñez. Así, los interrogantes planteados, las formas de escuchar y analizar la información debían contemplar lo generacional y mostrar a niños y niñas en su capacidad de agencia, predispuestos a aprehender y dotar de significaciones el mundo social del que forman parte, en el que se encuentran inmersos y que, al mismo tiempo, producen en su cotidianidad.

Fue necesario pensar la niñez como categoría conceptual y campo de problemáticas, construida enfatizando las diferentes modalidades de vivir y transitar esta etapa del ciclo vital. En coincidencia con los planteos de Avila,

aludimos a ‘*construcciones de niñez*’ para resaltar la multiplicidad de condiciones, procesos, contingencias, situaciones y acontecimientos, que se anudan en la experiencia de los sujetos en los contextos actuales; experiencias en las que encuentran anclaje búsquedas activas con sentidos variados y manifestaciones multifacéticas (2015: 15).

En la misma línea argumental, afirmo que

los niños se constituyen como tales en el tránsito por *un tiempo de infancia*, cuyos sentidos varían históricamente: es en la trama de una sociedad en la que se conjuga el tiempo biológico, como momento vital, el tiempo de constitución subjetiva en relación a un otro adulto y el tiempo institucional, espacio provisto, en buena medida, por la escuela (Carli, 2012: 21).

A esto se podría agregar el tiempo que transcurre en los “espacios comunitarios¹” y su contribución a la configuración de las experiencias infantiles.

Otra gran preocupación presente en este trabajo son las relaciones sociales, las interacciones cotidianas y los modos de relación que acontecen entre los sujetos. En su articulación con una serie de transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que han afectado de manera considerable los modos de sociabilidad de los sujetos y las situaciones conflictivas que los involucran.

Esto me llevó a incursionar en el concepto de *sociabilidad* propuesto por G. Simmel (2002), quien sostiene que se trata de procesos de socialización, es decir, un modo de tramitar el ser y estar con otros, lo que supone un abanico de relaciones sociales que pueden ser estables y/o fugaces. En su perspectiva, el conflicto no es percibido como algo negativo, no constituye un accidente, es abordado como un aspecto constitutivo y configurador de las relaciones sociales, puede ser un proceso integrador y una forma de socialización que incluye el antagonismo.

De este modo, en el marco de los procesos de construcción de las relaciones, las situaciones conflictivas son instancias en las que se ponen en juego las experiencias de sociabilidad; su análisis permite prestar aten-

¹ Me refiero a los entornos próximos, en el caso analizado en esta tesis, a la “villa” como lugar de residencia y espacio social configurador de experiencias y vivencias en los niños.

ción a los “modos de estar juntos” y al trabajo constante de elaboración de los sujetos para producir sus relaciones con otros.

En particular, han sido noticias abordadas por los medios de comunicación social, los “nuevos modos de relación” de los niños, la violencia en las escuelas y en los barrios, estas nuevas formas de relación aparecieron en la escena social despertando atención e interés, al tiempo que provocan disrupciones y distintos posicionamientos entre los actores sociales.

Estas situaciones se han constituido en un campo de interés e investigación en las ciencias sociales: la problemática de las relaciones sociales, las interacciones cotidianas, las modalidades vinculares fueron adquiriendo relevancia en los últimos años hasta convertirse en una problemática social², objeto de preocupaciones y de múltiples interpretaciones realizadas por diferentes actores sociales, que han contribuido a su lectura y han aportado posibles soluciones.

Este campo de interés e investigación, alberga distintos enfoques disciplinares que se han propuesto desentrañar tanto las transformaciones aludidas como la intensificación de las disputas, rispideces y tensiones en escenarios sociales diversos y en el caso particular de las escuelas podemos aludir a los trabajos de Maldonado (2000), Noel (2009a), Ruggiero (2009), Paulín y Tomasini (2014), entre otros.

Más específicamente, tal como he mencionado anteriormente, la “violencia escolar” pasó a ser tapa de diarios, título de libros y artículos, motivo de capacitaciones y de reuniones en las escuelas, entre maestros y también de convocatorias a los padres.

La problemática de la conflictividad en las escuelas ha sido, en particular, tema de discusión social, construido como un nudo disruptivo, y en muchas ocasiones deja a la institución educativa perpleja, debilitada en la posibilidad de ejercer su función formativa y socializadora.

En el registro y preocupación, sin desconocer que en esas situaciones conflictivas las disputas adquieren carácter agresivo y de daño hacia el otro, me pareció sustancial identificar qué estaba sucediendo en aquellas

² Recupero los aportes de R. Lenoir (1993) acerca del proceso de construcción de una problemática social y el trabajo social para hacerlas visibles, lo que supone la acción de diferentes grupos sociales interesados en producir una nueva categoría de percepción del mundo social con el propósito de actuar sobre este. Se trata de un proceso de elaboración que implica la enunciación y la formulación pública de situaciones que forman parte de la vida privada. Se producen en y para la práctica, su importancia radica en brindar representaciones sobre las situaciones que permiten a los sujetos orientarse, aprehender, definir y concebir sus experiencias.

escuelas más preocupadas por la “violencia” y en especial aquellas de zonas postergadas, cuyas voces y demandas cobraban visibilidad en las interacciones sostenidas con actores escolares, en las tareas de extensión y en los diálogos que como investigador mantenía con las maestras y los maestros.

Aquello con lo que efectivamente me encontraba puede ser descrito como una cotidianeidad escolar atravesada por sucesos de enfrentamientos, tensiones, peleas, confrontaciones entre niños³, que adquirirían diferentes tonos e intensidades. En estos climas escolares las tensiones ganaban terreno y la tarea de enseñar encontraba ciertas dificultades al igual que la organización cotidiana. Los ruidos e incidentes eran permanentes; los vecinos entraban y salían en distintos momentos del día interrumpiendo actividades; en las aulas cobraban centralidad peleas y discusiones, ofensas o reclamos, dispersión, etc. Conformaban un aparente caos desde una percepción ajena a la realidad propia de esas particulares instituciones.

A partir de estas observaciones y demandas en distintos contextos, me interesó poner entre paréntesis la idea de “violencia” y desgranar la conflictividad cotidiana en las escuelas, aquella conflictividad que muestra a los niños como principales actores y poder pensarla atento a su inscripción en dos grandes aspectos: por un lado, en las tramas de relaciones que los involucra y, por otro lado, en el seno de los espacios institucionales y territoriales. Inicié un camino y una búsqueda por comprender las lógicas de la conflictividad, poniendo rostro a los niños y maestros, y reconociendo la especificidad de las instituciones educativas y de sus contextos atravesados por la pobreza y el sufrimiento social.

En este punto, fue importante detenerme y poder pensar con más tiempo y cierta rigurosidad el sentido común que ha visto una conexión y una relación causal entre las condiciones materiales de existencia y en especial los contextos de pobreza urbana en la emergencia de conflictividad en las escuelas. Así, se han generado procesos que interrelacionan pobreza, niñez y violencia⁴, categorizando a los niños como “violentos”,

³ Esto no debe impedir visibilizar la presencia de otras modalidades de relación donde el compañerismo, la amistad, la solidaridad cobran fuerza.

⁴ Nuestra sociedad produce una asociación entre las relaciones y la violencia, y agrega la pobreza como un componente que actúa a modo de categoría explicativa, esta parece atravesar la escuela y los procesos de escolarización de manera casi directa, en algunos casos sin ningún tipo de mediación, trazando una relación lineal y estableciendo rela-

sin reparar en los efectos que esta interpretación produce en las prácticas sociales y escolares.

Conflictividad en las escuelas, relaciones sociales y niñez en situación de pobreza, emergen como un cruce complejo de cuestiones que se presentan fuertemente teñidas por interpretaciones y categorías cristalizadas, con las que se nombran y muestran los sucesos rápidamente. Estas lentes interpretativas constituidas en categorías del sentido común y, en algunos casos, utilizados en estudios académicos, tienden a naturalizarse y así los hechos, las situaciones y los actores quedan opacados detrás de las mismas, dificultando profundizar en las preguntas y las interpelaciones de estas lecturas.

De esta forma, las “peleas” llegan a sustancializarse por fuera de las redes relacionales que las contienen y su lectura queda detenida en el suceso, en la calificación de sus protagonistas, en la imposibilidad de mirar secuencias temporales, momentos concatenados o resignificaciones que tienen lugar en el fluido devenir de esas “cotidianidades críticas” vividas por los sujetos en sus contextos.

Esta problemática que suele describirse de manera acrítica no fue ajena a la cotidianidad de la escuela donde se desarrolló el trabajo de campo, era tema de conversación y preocupación en los pasillos, en sala de maestras, en reuniones de padres, en los recreos, parecía haber captado la atención de toda la institución.

Cuando en marzo de 2009 llegué a la escuela con la inquietud de realizar un trabajo de investigación fui recibido con mucho entusiasmo y con un gran caudal de expectativas, buscaban alguien que les ayudara a comprender “lo que les pasa a los chicos... no entendemos cómo pasan del juego a la pelea...” (R3, 20/03/2009). Este interés me causaba un poco de temor y ubicarme en el lugar de experto no era la situación buscada, más bien me proponía participar en diversas situaciones que hacen a la cotidianidad escolar, buscando un acercamiento a la problemática planteada.

Las situaciones conflictivas eran frecuentes en la escuela, las peleas

ciones causa - efecto. Desde estas lecturas de la situación, en las condiciones sociales de existencia de los niños convergen una serie de aspectos estigmatizantes y etnocéntricos que son recuperados para comprender y actuar sobre la problemática. Este aspecto fue objeto de procesos de reflexividad lo que posibilitó abrir nuevos interrogantes que ampliaron las maneras de leer e interpretar la realidad y permitieron buscar categorías conceptuales que orientaron la tarea.

y conflictos ocurrían en las aulas y en el patio durante los recreos. Las maestras parecían haber agotado todas las estrategias para intervenir en estas disputas, no sabían qué hacer, convocaban a los padres y hablaban con estos, se reunían con los alumnos que protagonizaban los incidentes y les proponían “llevarse bien”, habían dispuesto que los recreos fueran por ciclos con el propósito de evitar enfrentamientos, no obstante no obtenían lo que esperaban y la tarea de enseñar se tornaba muy difícil.

De la misma forma que estas situaciones conflictivas eran una preocupación de la escuela, también lo eran para las familias, en los recorridos iniciales por la “villa” y en las conversaciones espontáneas con algunas mujeres, manifestaban su inquietud y perplejidad por las maneras en que los niños desarrollaban sus juegos y actividades cotidianas, por “las peleas que acontecían en la escuela y que en muchas oportunidades involucraban también a las madres” al tiempo que decían “no saber qué hacer en algunas situaciones”.

Para los niños no parecía ser una preocupación, al menos al inicio del trabajo de campo, situación que adquirió otros matices y develó otras características mientras avanzaba mi presencia en el lugar. La participación en situaciones cotidianas me permitió comprender el entramado de relaciones en su complejidad. Los niños afirmaban que en la escuela “se llevaban todos bien” y que en la “villa” jugaban “todos juntos”. Con el transcurso del tiempo adquirieron sentido estas categorías sociales utilizadas por los chicos para interpretar sus relaciones, no sin esfuerzo y sin un trabajo de reflexión que permitió ampliar la mirada antropológica sobre el objeto de estudio.

Así, en las primeras entrevistas realizadas en la escuela y con los adultos en la “villa”, la problemática de las relaciones encontraba una conexión inmediata con la “violencia”. Esta noción era construida como una gran “problemática social”, era enunciada como una práctica que involucra a los sujetos que participan del episodio de manera individual, sin reparar en la presencia de otros. Además, restaban importancia a sucesos anteriores a los hechos de violencia que mencionaban y a una serie de aspectos que pasaban desapercibidos, los cuales fui comprendiendo al insertarme paulatinamente en el campo.

Desde este camino de construcción, de desnaturalizaciones y de interpelaciones hacia las categorías con que se nombraban los hechos que me preocupaban, pude advertir desde el conocimiento generado por la experiencia y en las interacciones con los sujetos, que esos niños pobres

no eran “niños violentos”. Más bien, eran sujetos que estaban inmersos en las complejas situaciones de su vida cotidiana, que buscaban encontrarse con otros de diferentes modos y realizaban un arduo trabajo por interpretar y dotar de sentidos sus vivencias.

Así dejé de preocuparme por la violencia, rompí con esta idea y reorienté la mirada hacia la conflictividad, la evidencia encontrada en el trabajo de campo me condujo a abandonar ese concepto.

De esta manera, fue necesario sostener un trabajo de análisis crítico y reflexión permanente en relación con la problemática construida, para dar cuenta de su complejidad y de la diversidad de prácticas implicadas en la construcción del objeto. Sin desconocer que en hechos puntuales las disputas se tornan en agresiones contra el otro, me pareció sustancial comprender las lógicas de esa conflictividad, reconocerla en sus pluralidades y matices, encontrar algunas claves para apresar el punto de vista de los niños como actores que producen activamente –bajo ciertas condiciones– la vida social de la que son parte.

En la perspectiva elaborada para encarar la problemática, la pregunta por la conflictividad cotidiana en las escuelas se inscribió en la trama de las relaciones sociales entre los niños, concebidos como sujetos con un amplio potencial de productividad práctica y simbólica. Me propuse mirar en simultáneo a los espacios sociales e institucionales en las que se gestan y despliegan, así como a los adultos que participan en la configuración de esos espacios, sus intervenciones y posicionamientos específicos.

Asimismo, me propuse problematizar esa “conflictividad” a través de recorridos que me acercaran a las situaciones de conflicto en su configuración concreta y fluida, buscando encontrarme con las aristas diversas de cada una de ellas, para deshilvanar sus distintos componentes desde una atención particular a la palabra “en clave” de niñez. Esto permitió que emergieran y cobraran visibilidad los contactos cotidianos, las modalidades de acercamiento y alejamiento, las redes de solidaridad y cooperación, los principios de clasificación y categorización que orientaban diferentes modos de relación social construidas por los niños. También fue posible despejar miradas obnubiladas por la problemática de la “violencia” y acercarme a las situaciones conflictivas desde otro lugar, a partir de un interés por conocer lo que sucedía, rescatar sus voces y comprender sus perspectivas.

Al concebir la conflictividad emergente como conjunto de tensiones y disputas ancladas en las relaciones sociales y en los vínculos intersub-

jetivos, mi mirada pudo registrar un horizonte más amplio de relaciones, acercarme a esos niños y niñas con los que tantas veces me encontraba en las prácticas en el terreno escolar y comunitario; sujetos atravesados por tensiones y sucesos disruptivos, pero también deseantes de encontrar en el otro reconocimiento, respeto y amparo.

Si bien más adelante me referiré a distintos trabajos que contribuyeron en la construcción de la problemática de investigación, me interesa destacar algunos que resultaron significativos. En primer lugar, los análisis producidos por Mónica Maldonado (2000), cuando se propone inscribir las relaciones vividas en un curso de una escuela secundaria como parte de una modalidad de construcción de relaciones sociales, las cuales a su vez se anudan a los procesos encarnados en los sujetos. En segundo lugar, Gabriel Noel (2009a) resultó sugerente en el tratamiento de la “conflictividad cotidiana” en instituciones educativas y las particularidades del trabajo realizado por los actores dentro de las escuelas para lidiar con las mismas. En tercer lugar, Patricia Redondo (2004) con su mirada de los niños en situación de pobreza, destaca las singularidades del trabajo de las escuelas que atienden a estos sectores sociales y pone rostros a las vivencias de sujetos que atraviesan condiciones de vida difíciles sin que esto los prive de la posibilidad de atender a nuevos horizontes. Por último, Laura Ruggiero (2009) analiza la construcción de las relaciones en una escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires, para ello describe las diferentes posiciones ocupadas por los sujetos en las situaciones de enfrentamientos y las inscribe en entramados relacionales que dotan de sentidos las acciones cotidianas.

En esta línea de sentido, consideré necesario abrir un campo de preguntas que al tiempo que interrogue acerca del derrotero y las configuraciones de las situaciones conflictivas, pudiera mostrar las tramas de tonalidades de las relaciones. A su vez, esa serie de interrogantes me permitió reconocer en esos niños la búsqueda de múltiples modos de inscribir sus experiencias, encuentros, desencuentros, identificaciones y distanciamientos en un juego caleidoscópico y dinámico de sus vínculos.

Un primer grupo de preguntas más generales son: ¿Cuáles son los meollos de la conflictividad emergente en los espacios escolares y cómo se articulan con los procesos que conforman las tramas barriales? ¿Cuáles son los quiebres y rupturas, atravesamientos e invenciones que tienen lugar en el seno de estos entrecruzamientos? ¿Qué tipo de experiencias subjetivas acontecen en el marco de estas relaciones y conflictos?

Un segundo grupo de preguntas más centradas en la vida escolar son: ¿Cómo se configuran las relaciones entre los niños en la escuela y cómo emergen los lazos y experiencias gestados en los espacios barriales? ¿Qué tipo de relaciones construyen los propios niños con la “materia prima” de los procesos y relaciones en los que se encuentran inmersos? ¿Qué invenciones escolares se desarrollan para sortear y/o contener las conflictividades cotidianas? ¿Qué papel juega en la constitución de estos vínculos, el entrecruzamiento entre la lógica institucional y la lógica barrial?

Y por último, interrogantes centrados en la dinámica de los entornos próximos que habitan los niños ¿Cómo se configuran las relaciones y las situaciones conflictivas en la “villa”? ¿Qué matices adquiere la conflictividad en los entornos cotidianos donde los niños viven? ¿Qué lugar ocupan las relaciones familiares en las conflictividades cotidianas de los niños en la “villa”? ¿Qué prácticas y experiencias subjetivantes desarrollan los niños para atravesar las situaciones conflictivas? ¿Qué estrategias son puestas en juego por los niños para resolver situaciones conflictivas cotidianas y construir sus relaciones con otros?

El objeto se fue construyendo atendiendo a la perspectiva de los niños, con los desafíos y reparos metodológicos que esto implica, prestando especial atención a sus experiencias e interpretaciones de las situaciones y vivencias cotidianas en la escuela y en la “villa”. De esta manera la problemática planteada exigió un análisis en simultaneidad de la dimensión institucional, comunitaria y del sujeto, conformando tramas interrelacionadas que al mismo tiempo conservan su especificidad. Es decir, busqué y rescaté las experiencias de los sujetos en su inscripción en los espacios escolares sin perder de vista que la escuela es una construcción social que rebasa los límites del edificio escolar. De manera simultánea pude captar las experiencias de los sujetos en la “villa” y aproximarme desde allí a las vivencias que acontecían en la escuela, atento a la singularidad de cada uno de estos espacios y los entrecruzamientos múltiples para lograr una mejor comprensión de los hechos.

La tarea consistió en construir mediaciones analíticas necesarias que permitieran visibilizar distintos niveles de análisis, sus continuidades y discontinuidades, trazando interpretaciones que den cuenta de los diferentes niveles o escalas de análisis que operan en las prácticas y en la cotidianeidad escolar (Achilli, 2009; León y Zemelman, 1997 y Avila, 2007).

Atendiendo esta multiplicidad de escalas y procesos, e incorporando de manera muy significativa los aportes de los niños y las niñas, la cons-

trucción de la problemática abrió paso a identificar múltiples conflictividades entrecruzadas en los sucesos emergentes en la cotidianidad escolar. Los sucesos que involucraban a los niños en las disputas, peleas y enfrentamientos comenzaron a mostrarse como parte de aquella trama de relaciones sociales aludidas, permitiéndome reconocer tanto sus matices y sentidos como sus diversas complejidades.

A modo de organizador anticipante que permita comprender la lógica analítica que desarrollé, es necesario señalar que esa pluralidad de conflictividades presentes en el cotidiano y la productividad práctica y simbólica de los niños para construir las relaciones y atravesar las situaciones conflictivas, se busca desplegar en la construcción del objeto de estudio y en la exposición que desarrollo en esta tesis. Planteada así la problemática, consideré pertinente ponerlo en diálogo con otras perspectivas y antecedentes que iluminaron la construcción del problema, los cuales se presentan a continuación.

1.2. Perspectivas y antecedentes que orientaron en la construcción de la problemática

Como mencioné en el inicio de este apartado, los/as niños/as son los protagonistas principales de esta investigación y me permitirán acceder a las modalidades de relación constituidas en un objeto de indagación. Se han desarrollado una serie de trabajos que han dedicado un esfuerzo importante en la comprensión de las tramas de relaciones en las que se insertan los niños, desplegando una mirada atenta a la institución educativa, al contexto y a los sujetos, lo que ha permitido elaborar nuevas miradas sobre las dinámicas de los procesos educativos contemporáneos.

Al iniciar este trabajo de investigación atendí a una serie de trabajos locales, que presento a continuación, sin la pretensión de realizar un rastreo minucioso y exhaustivo de la problemática, sino más bien subrayar algunas de las discusiones y avances en la comprensión del problema. En general, estos estudios parten de un enfoque etnográfico y han servido de base y orientación a mis interrogantes, aportando pistas a la reflexión, la discusión y la problematización de las categorías conceptuales y analíticas.

En primer lugar, el trabajo de Mónica Maldonado abre un campo de problemáticas con fuerte incidencia en investigaciones posteriores: realiza su estudio en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba a

finales de la década del 90. La investigadora planteó como interrogante

los procesos y los modos en que los adolescentes se seleccionan y clasifican entre sí, se buscan y se rechazan, se integran y se excluyen, momentos en que se ponen en juego prácticas y representaciones sobre el 'otro', en este caso sus pares y sobre sí mismos (Maldonado, 2000: 13).

El trabajo fue realizado desde una lectura atenta de las relaciones en un entramado social de crisis económica y del Estado de bienestar.

En su estudio, los adolescentes operan en sus relaciones con principios de clasificación desde los que producen agrupamientos y separaciones con otros. Estos se logran a partir de la construcción social de categorizaciones, tales como los "nuevos" y los "viejos" y los usos del prejuicio racializado. Maldonado también analizó la distribución de los diferentes grupos en el curso y prestó atención a los espacios vacíos que adquieren significaciones positivas o negativas marcando fronteras entre los grupos. Al mismo tiempo, los sujetos generan estrategias para marcar las diferencias, como por ejemplo en el lenguaje, en las maneras de hablar y en los temas de conversación elegidos donde con modalidades cuidadosas y espontáneas trazan distancias y separaciones con el "otro".

Maldonado repensó las relaciones sociales, los sentidos asociados a la unidad, la coincidencia y la coordinación entre los sujetos sociales y cómo las peleas rompen con la posibilidad de la indiferencia, obligan a prestar atención al otro. Así "la lucha une a dos contrincantes en una acción común, hace presente uno ante el otro, posibilita la creación de un grupo" (Maldonado, 2000: 65).

Otro aspecto destacado en su análisis de las relaciones sociales en la escuela, son los procesos de subjetivación enmarcados en una institución de existencia, que opera con prácticas pedagógicas que tienden a producir personas que construyen y median la relación consigo mismos y con los otros.

Las interacciones que ocurren entre los adolescentes del curso analizado por la autora muestran acercamientos y distanciamientos, que fueron leídos desde la perspectiva de Pierre Bourdieu como una manera de mantener la reproducción social. La afinidad espontánea vivida como simpatía aproxima a los agentes dotados de *habitus* o gustos similares como consecuencia de condiciones y de condicionamientos sociales semejantes, lo que produce un *efecto de cierre* ligado a la existencia de cada uno de los grupos observados.

Entre los sujetos estudiados por Mónica Maldonado, existe un fuerte interés en mostrar las distancias y esto lo logran a partir de la utilización de criterios de distinción - diferenciación que no pasan por cuestiones escolares, más bien recurren a la puesta en juego de capitales sociales y culturales ajenos a la institución escolar. La particularidad de las condiciones económicas del país y de las familias de los adolescentes de la década del 90 en Argentina, con un fuerte empobrecimiento de los sectores medios hizo que las diferencias no resultaran evidentes y fuera necesario recurrir a una demarcación insistente para lograr la diferenciación entre los mismos.

Recuperé el trabajo de Gabriel Noel (2009a), enfocado en la “conflictividad cotidiana en los escenarios escolares”, donde se abordan las relaciones entre los agentes institucionales, sus relaciones con el contexto y el papel –relevante según sus conclusiones– que juega la institución y la autoridad adulta en el devenir de esas relaciones y conflictos.

El estudio se realizó en tres escuelas primarias de barrios populares ubicadas en el Conurbano bonaerense, esta elección fue intencional, se buscó trabajar en lugares donde las dinámicas de la conflictividad adquieren mayor intensidad, “debido al fuerte impacto de los procesos de empobrecimiento y las correlativas transformaciones subjetivas” (Noel, 2009a: 29). El investigador interroga la homologación y las relaciones causalistas que encierra la afirmación precedente, y considera necesario indagar sobre los aspectos específicos de estas transformaciones sociales y culturales, sus huellas en los cambios de la dinámica institucional, las relaciones y conflictividades cotidianas; a partir de la lectura de lo que sucede en los establecimientos escolares, atendiendo a sus particularidades locales.

Si suponemos que las transformaciones sociales y culturales han producido entre sus efectos cambios en la socialización y sociabilidad de vastos sectores de la sociedad argentina, en particular entre los sectores populares y que estos cambios tornan complejos e inestables el sistema de expectativas recíprocas que une a los agentes del sistema escolar con una socialización marcadamente divergente del de sus destinatarios pertenecientes a estos sectores, es de esperar que el conflicto –o al menos determinadas clases de conflictos– emerja como una consecuencia lógica de este desajuste (Noel, 2009a: 31).

Esta afirmación hace que el trabajo consista en reconstruir las expectativas recíprocas de los diversos actores involucrados y los modos en que las mismas se configuran en las interacciones.

Del trabajo de Noel puedo destacar, además del análisis del sistema de expectativas recíprocas mencionadas en el párrafo anterior, la lectura del contexto y su atravesamiento en las prácticas cotidianas y en los procesos de subjetivación, y el lugar asignado a la escuela como institución, planteando discusiones con aquellas líneas de pensamiento que han puesto en discusión su eficacia en la regulación de prácticas.

Otra investigación que tomé de referencia fue realizada por Laura Ruggiero (2009) en una escuela primaria privada católica de la ciudad de Buenos Aires, donde se plantea interrogantes en relación con las peleas y conflictos de los niños que allí transcurren. Observa agrupaciones y las clasificaciones elaboradas por los chicos, la resolución de conflictos a través de golpes, su visibilidad e invisibilidad en la dinámica institucional a partir del grado de resonancia adquirido por la situación, y la diferenciación que hacen los niños entre “pelea” y “pelea jugando”.

De acuerdo con la propuesta de esta investigación, en las situaciones de conflicto se ocupan lugares –agresores y agredidos–, estos papeles se alternan, se modifican de manera permanente y adquieren rasgos de inestabilidad, que Ruggiero denomina “alternancia en las relaciones”. No obstante, la investigadora observó límites al movimiento de alternancia, dados por las categorizaciones de carácter estigmatizante que reciben los diferentes grupos de un grado. Esos límites restringen la entrada de los sujetos en la dinámica del conflicto y la posibilidad de formar parte de las redes de contención conformadas para dirimir los conflictos.

Ruggiero sostiene que desde el punto de vista de los niños, sus maestras desconocen los problemas o situaciones que desencadenan los conflictos adentro de la escuela, parece que el diálogo entre ambos se encuentra interrumpido. Así las situaciones conflictivas son dirimidas de diferentes maneras, evitando que las docentes conozcan estos sucesos.

En la escuela donde se realizó el trabajo se consideró llamativo que “se asista a prácticas agresivas visibles entre los alumnos sin que las mismas adquieran visibilidad frente a la mirada de las docentes” (Ruggiero, 2009: 98). Esto fue objeto de interrogación y surgieron algunos factores a considerar. La escuela no sanciona las prácticas agresivas, estas son aceptadas y/o justificadas, se hacen visibles cuando superan o amenazan un nivel de resonancia o tolerancia preestablecido. Algunos hechos hacen que los padres se acerquen a la escuela y de esta manera la situación adquiere relevancia.

Los motivos que desencadenan una pelea pueden ser muchos y va-

riados, sería casi imposible e improductivo realizar una enumeración y considerarlos como puntos de partida, más bien es importante considerarlos como procesos de construcción y reconstrucción de las relaciones, procesos que forman parte de las interacciones cotidianas con componentes históricos. Las peleas y los golpes son cotidianos y la presencia del cuerpo ocupa un lugar protagónico, se utilizan empujones, golpes, piñas, patadas para resolver los conflictos.

También se recuperaron trabajos de investigación que, aunque no aborden de manera directa las relaciones y conflictividades cotidianas de los niños, contemplan otros aspectos relevantes que han contribuido en la construcción de la problemática, que presentamos a continuación.

Patricia Redondo (2004) investiga la situación de crisis económica del país y el aumento de los niveles de pobreza en ciertos sectores de la población argentina y visibiliza las desigualdades existentes. Específicamente, se plantea la necesidad de interrogar las realidades educativas, recuperando la palabra como un instrumento para poder afirmar *algo distinto*: “decir otras cosas sobre las escuelas y la pobreza”. Busca evitar miradas cristalizadas y reproductoras de una realidad altamente compleja y “producir conocimientos que reconozcan el lugar de los sujetos, no capturados por su negatividad sino por su potencialidad” (Redondo, 2004: 23).

La pregunta que guía gran parte de su trabajo es: ¿Qué lugar ocupa la escuela para los niños de la villa La Sarita? Para dar respuesta, intenta producir conocimientos en los que se pueda reconocer el lugar de los sujetos, no solo capturados desde la negatividad de las condiciones de vida en que se hallan insertos, sino atendiendo a sus potencialidades, es así que afirma,

la investigación me situó frente a otras posibilidades cognitivas para encontrar los recorridos infantiles que superaban la concepción de estrategias de supervivencia, para posicionarnos frente a sujetos que diseñaban otras ‘tácticas’ (Certeau, 1996) y que potencialmente trastocaban sus presentes y futuros fijados y determinados exclusivamente por sus condiciones de vida (Redondo, 2004: 28).

Realizó el estudio en una escuela en una villa de emergencia del segundo cinturón urbano que rodea la ciudad de Buenos Aires. La villa es pensada como una delimitación territorial y como un espacio simbólico, una trama compleja y red de significaciones. Los niños enuncian su temor y miedo por el clima social del barrio, pues a medida que se

agravan los problemas, se rompen formas de convivencia y solidaridad existentes en otros momentos, y reconocen las condiciones de vida de su cotidianeidad.

Desde esa territorialidad de pobreza urbana, transitan su escolarización y muchas veces la escuela aparece como su único tiempo de infancia. Su planteo de la niñez reconoce la heterogeneidad y la complejidad puede reconocer la fragilidad social, la trampa integradora de la asistencia, la vulnerabilidad en una doble dimensión como frontera y como pasaje a la exclusión, que hace que los sujetos aparezcan sujetos a la privación y, al mismo tiempo, destaca la relevancia de pensarlos como sujetos deseantes de otros futuros.

La escuela aparece, para los niños, como un espacio valorado, signado por búsquedas intensas: de futuro, de aprendizajes, de nuevas relaciones, ocupa un lugar en sus historias de vida presentes y futuras. Para los sujetos que vivencian condiciones de mayor vulnerabilidad, la escuela aparece como el último espacio público, donde se busca permanecer, aunque sea en forma fugaz e intermitente, se convierte en un ámbito donde pueden ser nombrados y reconocidos, son mirados por los maestros algunas veces desde sus aspectos negativos, otras desde sus potencialidades. Esto parece incidir en la configuración de las relaciones pedagógicas y producir prácticas que interpelan a los niños en su calidad de alumnos.

La investigadora destaca la posibilidad de la escuela y de los docentes de leer los procesos y condiciones de vida de los sujetos desde interpretaciones que recuperan la complejidad y el entrecruzamiento de aspectos positivos y negativos. Logra evitar miradas simplificadoras y romper con las trampas que tienden los binomios para entender la realidad educativa. Para los niños que fueron parte de este estudio, portar guardapolvo y vestirse de alumno: marca una diferencia. Su utilización muestra estrategias que se ponen en juego. Para aquellos que asisten a escuelas ubicadas en barrios cercanos, se constituye, según la autora, en un elemento que plasma el esfuerzo de las familias por ocultar el lugar de donde provienen y de esta manera evitar posibles estigmatizaciones. Y para los chicos que asisten a la escuela que se ubica dentro de la villa, aunque el uso del guardapolvo no siempre es necesario, en algunas ocasiones se convierte en una necesidad, en base a la evaluación realizada de las situaciones vivenciadas.

Las relaciones de los chicos en la villa ocurren entre ellos y muy

pocos pueden establecerlas con sus pares de barrios cercanos. Las niñas permanecen en sus casas, abocadas a tareas domésticas y su tránsito por espacios públicos está restringido, la salida al mismo es sancionada apelando a cuestiones morales.

Otro aspecto a destacar del trabajo de investigación de Redondo, es su mirada atenta a las situaciones que ocurren en la escuela y en la villa, como un modo de enfocar y construir la problemática abordada, perspectiva que fue recuperada.

También consideré una serie de trabajos de menor envergadura, no por ello menos relevantes, que me dieron algunas pistas para la construcción de la problemática.

En el 2002 realicé una investigación (Rinaudo, 2003) con niños de una “villa” de la zona oeste de la ciudad de Córdoba, en la que se indagó sobre situaciones críticas y estrategias de afrontamiento utilizadas por estos en contextos de pobreza. Entre las situaciones críticas enunciadas se pueden citar: la noche y sus peligros, situaciones de violencia familiar, maltratos y descalificaciones en la escuela y de los docentes hacia los niños. Entre las estrategias de afrontamiento se observó la búsqueda del otro y de su compañía, a partir de la activación de las redes de parentesco, vecindad y amistad. Especialmente las niñas desarrollaban habilidades para reconocer necesidades y ofrecer cuidados y protección a los demás; existen, por otro lado, diferentes modalidades para defenderse del “agresor”, como es la descalificación, mediada por palabras y/o golpes.

Lo común en estas estrategias era la presencia del “otro”, a veces como alguien cercano que cuida, protege o al que hay que ofrecer protección y en otras como aquel de quien hay que cuidarse y resguardarse. Este trabajo tuvo un fuerte anclaje en el espacio barrial y pequeños acercamientos a la realidad escolar, convirtiéndose este último en un aspecto a indagar en sus múltiples interconexiones.

Por otro lado, en un estudio realizado por Adriana Holstein (1999) en una escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires, ubicada en un barrio que en la última década recibió un gran número de migrantes, sobre todo de países limítrofes. Se interrogó por los múltiples sentidos otorgados por los niños a la diversidad cultural en el ámbito escolar. En la investigación, muestra cómo estos sentidos orientan las interacciones grupales cotidianas, de qué manera estas significaciones se construyen en el contrapunto entre la normativa escolar y las interacciones cotidianas de los diferentes sujetos presentes allí. Pudo identificar cómo los

niños resignifican en la escuela las visiones, explicaciones y categorías utilizadas en otros ámbitos cotidianos para referirse y operar con “otros diferentes”.

Observó cómo los niños atienden al mismo tiempo a la lección y a diferentes interacciones con sus pares, tales como “intercambios de lápices, comentarios, planes para el recreo, papeles con mensajes, gestos” (Holstein, 1999: 142). Menciona las formas particulares de ocupar el espacio áulico y elaboró un diagrama de las relaciones que cada niño establece con el resto del grupo, en las que las cercanías y las distancias son presentadas como categorías sociales no verbalizadas.

Los niños, que desde la escuela se presentan como “diferentes”, realizan una serie de estrategias para ser acogidos por el resto del grupo. Holstein identificó, por un lado, la generación de saberes y prácticas escolares –conocimientos y destrezas en alguna área de conocimiento–, y por el otro, la construcción de un “saber hacer”: prácticas no legitimadas en el universo escolar, por ejemplo, los chistes y el uso de la fuerza física en las peleas, entre otros.

Observó sus interacciones, como las burlas, cargadas y ofensas de tipo “racista” dirigidas en general hacia aquellos que no desarrollaron una relación afectiva con el grupo o bien a los que eligen apartarse del mismo. Existen formas sutiles de exclusión que forman parte de la cotidianeidad escolar, que aparecen en actitudes durante los juegos, tales como apartarse y separarse de algún niño, silencios, entre otros.

Destacó la elaboración de estrategias de diferenciación permanente que supone la generación de valorizaciones donde se mezclan ofensas mutuas y exclusiones, lo que hace muy difícil realizar una lectura del uso de la diversidad de manera lineal, pensar en polos opuestos y señalar subgrupos que discriminan. Estos grupos cambian y se transforman de manera constante y es importante comprender que las interacciones de los niños se organizan y desenvuelven en dinámicas grupales en tanto que procesos sociales y no como situaciones aisladas.

Más allá que el centro del interés del trabajo de Holstein está en los usos de la diversidad cultural, es importante destacar cómo en estos usos emergen y se configuran las relaciones entre pares que forman parte de la experiencia cotidiana escolar configurando experiencias formativas para los sujetos.

Otro antecedente es de Paula Mateos en una investigación realizada en la ciudad de San Juan en el 2006. Presto atención a las trayectorias

y aprendizajes sociales de chicos/as en situación de calle, en un contexto social caracterizado por un profundo deterioro de las condiciones de vida. La situación de calle aparece como un ámbito de socialización y aprendizajes realizados en compañía de hermanos y otros familiares, las diferentes prácticas observadas se hacen de manera conjunta por los niños y niñas de diferentes edades como una estrategia de supervivencia familiar.

Desde la perspectiva de esta investigación, una de las particularidades es que ocurren de manera grupal, siempre está la presencia de los otros, los niños mayores enseñan y cuidan a los más pequeños, al tiempo que estos aprenden de las mayores. La mirada del otro, el acercamiento y el despliegue de acciones de acercamiento y cuidado del otro aparecen con frecuencia en la realidad observada.

También se consideró un trabajo realizado en 1999 por Planas y Rodríguez ⁵, en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba, con un interés especial en las interacciones entre los niños en el recreo. Este último aparece como un espacio construido social, cultural e institucionalmente. El recreo es un ámbito de socialización y configuración de identidades donde las prácticas lúdicas y el juego adquieren un lugar central, con aportes en los procesos de transmisión cultural.

El recreo es un espacio utilizado “para ponerse de novios”, lo que contribuye también a organizar el espacio recorrido y transitado por los chicos y logran construir lugares de intimidad que escapan a la mirada de los adultos. El enamoramiento se acompaña de algunas estrategias como el envío de cartas y mensajes, prácticas que hacen pública la relación asegurándose que el grupo de pares conozca la situación y seguir formando parte del mismo.

Entre los juegos que Rodríguez y Planas observaron en los recreos, se puede citar al fútbol que organiza gran parte de las interacciones y donde se despliegan una serie de procesos de negociación, que implica un proceso de elaboración de acuerdos y consensos. Al mismo tiempo, se generan situaciones de exclusión y marginación como una manera de manifestar la no aceptación del “otro” como diferente. En la misma línea otra de las modalidades emerge cuando las niñas de sexto grado comienzan a producir categorizaciones y clasificaciones, a partir de jui-

⁵ En este trabajo se recuperan algunos de los conceptos propuestos por Dubet y Martuccelli (1996) para abordar la construcción de la experiencia escolar de los niños, se destaca el apartado “El mundo de los escolares”.

cios que se nutren de contenidos del universo escolar y de otros que no se corresponden directamente con lo escolar.

Vale destacar el trabajo de investigación realizado por Dustchazky y Corea (2002) en Villa El Libertador, barrio ubicado en la zona sur de la ciudad de Córdoba, donde prestaron especial atención a las experiencias subjetivas de niños y jóvenes y el lugar que ocupa la escuela en sus vidas en un contexto descrito por una profunda transformación, producto del “declive” de las instituciones en tiempos de fragmentación. Destacaron el lugar ocupado por el grupo de pares como espacio de producción de significaciones que estructuran la experiencia de los sujetos. Así, el grupo es visualizado como portador de patrones de identificación, de reglas y sanciones, tiene capacidad simbólica de protección, las relaciones son simétricas y algunos sujetos logran ubicarse en una posición que les permite transmitir reglas para habitar el mundo.

También se recuperaron un conjunto de autores que si bien no constituyen un antecedente en el transcurso de la elaboración tesis, dialogaron de manera asidua con el trabajo, entre los que puedo citar a Elsie Rockwell (2018), una referente relevante que me permitió enfocarme en la escuela como construcción social, detenerme en su mirada atenta de la vida cotidiana y al lugar de los sujetos en la producción concreta de las prácticas sociales. Los aportes de Elena Achilli (2009) para pensar la niñez en contextos de pobreza urbana, su perspectiva relacional y el carácter procesual guio y orientó mi mirada. También Diana Milstein (2011) aportó su perspectiva de trabajo etnográfico con niños y niñas, la posibilidad de recuperar las voces de los sujetos a través de conversaciones y de lo que se denomina como *encuentros etnográficos*⁶ para la construcción del objeto de estudio.

⁶ La noción de encuentros etnográficos que desarrolla Milstein es recuperada de Johannes Fabian “que hacer etnografía es básicamente intentar producir, representar y re-presentar el conocimiento de otro(s) que son nuestros interlocutores. De este modo enfatiza a la etnografía como ‘un producto de la interacción’ y, por lo tanto, como dialógica. De ahí que en la mayoría de los casos, la información que obtienen los etnógrafos se genera durante el mismo encuentro etnográfico” (Milstein, 2011: 15).

Capítulo 2. La etnografía... un modo de producir conocimientos

2.1. El enfoque etnográfico

El trabajo se realizó desde una perspectiva etnográfica, a partir de un trabajo directo, prolongado y horizontal con los sujetos con la intención de aproximarnos al punto de vista del actor, en este caso de los niños. Este acercamiento a la realidad implicó teorías que orientaron el trabajo de campo y fueron flexibles para ser problematizadas a partir de la experiencia de observación.

Se buscó desnaturalizar las categorías con que se piensa la realidad, someter a un análisis constante la subjetividad del investigador, donde la vigilancia epistemológica permanente y la tensión entre acercamiento - distanciamiento nos permitieron un acercamiento a la comprensión de esta realidad, no sin obstáculos y sin avances y retrocesos.

A lo largo de todo el trabajo sostuve una posición de desconocimiento y duda sistemática (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008), atento a la pregunta constante por lo que iba encontrando en el campo y evitando las certezas, esto posibilitó conocer de un modo diferente experiencias y prácticas que tal vez por efectos de los procesos de naturalización se tornaban cotidianos y se invisibilizaban a la mirada. Para ello, fue necesario estar atento a lo que insiste y a lo novedoso, indagando los sentidos que subyacen a las prácticas y a las palabras que las acompañan, sin dar nada por supuesto.

Acceder a la perspectiva de los niños sobre las relaciones sociales y las situaciones conflictivas, se convirtió en un desafío y me obligó a tomar una serie de resguardos epistemológicos y metodológicos. En general, son muy pocas las etnografías¹ que dan lugar a las voces de los

¹ Cuando inicié el trabajo de campo eran muy pocas las etnografías con niños/as y en

niños y a la emergencia de sus interpretaciones, por ello resultó relevante la construcción de dispositivos de obtención de información y una serie de actitudes por parte del investigador que permitan su expresión.

La observación participante, las entrevistas, las conversaciones espontáneas y los registros de diario de campo fueron herramientas privilegiadas a lo largo de todo el trabajo de campo. Con la intención de recuperar el punto de vista de los chicos, me mostré interesado en sus comentarios, seguí sus conversaciones, pregunté y me acerqué a sus espacios, sin ser invasivo y esperando ser invitado a sus actividades cotidianas en la escuela y en la “villa”. Participé de diferentes situaciones –clases, entradas y salidas de la escuela, recreos, festejo del día del niño, campeonato de fútbol, ensayos de murga, recorridos por la “villa”, entre otras– lo que me permitió generar un vínculo de confianza e intimidad, con mayores posibilidades de acceso al mundo de significaciones que organizan las relaciones.

Las entrevistas adquirieron diferentes modalidades, en algunos casos fueron conversaciones espontáneas con los niños y en otros casos se recurrió a entrevistas grupales con un guion orientador, construido en función de las observaciones realizadas, los registros de diario de campo y los diálogos mantenidos previamente. Al comienzo del proceso de investigación las entrevistas tuvieron por finalidad abrir posibles líneas de indagación que permitieran acceder al relato de situaciones cotidianas vividas, y en un segundo momento, se focalizó en temáticas recurrentes o excepcionales buscando profundizar la información (Guber, 2001, 2008).

La construcción de la problemática exigió un trabajo constante de mediación e interpretación de diferentes niveles de análisis, indagando sobre las continuidades y rupturas, en los múltiples atravesamientos del sujeto, la escuela y la “villa”, sin desatender a procesos sociales más amplios donde los sujetos se encuentran inmersos y que imprimen una lógica singular. Esto constituyó una particularidad del enfoque, que permitió una mirada “microscópica” de la realidad y al mismo tiempo su inscripción en niveles más complejos, explorando entramados sociales y culturales más abarcativos que nos permiten comprender los “pequeños sucesos” de la vida cotidiana en su complejidad (Calvo, 1992; Achilli, 2009).

La inserción en el campo estuvo precedida por dos situaciones que impactaron en la accesibilidad y en los procesos de reflexividad. Por una

los últimos años han aparecido una serie de trabajos relevantes, entre los que puedo mencionar Milstein (2009), Jaramillo (2018), Tammarazio (2016), Ruggiero (2009), Santillan (2011) entre otros.

parte, un trabajo de investigación realizado en el 2002², donde pudimos conocer algunas de las configuraciones relacionales de la “villa”, acercarnos a los niños y a la escuela. En ese momento se ensayaron algunas técnicas de recolección de información, tales como juegos, representaciones teatrales, elaboración de maquetas y mapas del barrio, y al mismo tiempo pude construir modos de comunicarnos con los chicos. Por otra parte, en el mismo lugar de manera simultánea y complementaria participé de un trabajo de intervención comunitaria con niños³ en un periodo comprendido por los años 2000-2003, tiempo que permitió consolidar algunas relaciones con las familias y facilitó el ingreso al campo en el 2009.

El ingreso a la escuela, estuvo precedido por una serie de trámites administrativos y acuerdos con la directora y la inspectora de la zona, y permitió el trabajo de conocimiento e indagación de la investigación mencionada previamente, donde había tenido la posibilidad de conocer a algunas de las maestras y maestros que aún seguían trabajando en la institución. Esta relación construida años atrás facilitó el acceso al campo, establecí conversaciones espontáneas con los maestros a partir de preguntas abiertas sobre las modalidades de relación entre los niños que orientaron la observación. En un primer momento, centré la atención en el turno mañana, realicé observaciones de clases, recreos y mantuve diálogos con varios alumnos. Al mismo tiempo circulé por la “villa” y hablé con las mujeres –madres o abuelas de los niños– indagando sobre las actividades cotidianas, los juegos y la escolaridad de estos.

En estos primeros acercamientos a la escuela y a la “villa”, mantuve una actitud de espera, dejándome sorprender por la novedad, al mismo tiempo que realicé un trabajo de reflexión crítica de la asociación frecuente entre relaciones y violencia, presente en el discurso de una gran parte de los adultos de la institución y de la “villa”, que en algún momento obturaron la mirada antropológica. Esto hizo que a lo largo del trabajo de campo realizara un esfuerzo para agudizar la escucha-registro de los sentidos construidos por la escuela y los docentes sobre las situaciones conflictivas y las modalidades de relaciones de los niños, sin dejarme atrapar

² Se trata de una beca de extensión universitaria, en aquel momento adoptaban un formato de investigación acción, la temática abordada fue las estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños de sectores urbano marginales para lograr su permanencia en la escuela, trabajo citado en el apartado de aspectos que orientaron en la construcción de la problemática.

³ Este trabajo fue sostenido desde un espacio de prácticas comunitarias ofrecidas por la cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria de la Facultad de Psicología, UNC.

por la incomodidad que suelen suscitar las representaciones de carácter negativo expresadas por algunos docentes sobre los niños y sus familias, y puse a trabajar la imaginación antropológica para poder capturar múltiples miradas, sus contradicciones y complejidades.

Constaté que la mayor parte de los niños de la “villa” asistían al turno tarde y que algunas familias habían decidido enviar a sus hijos a otra escuela de la zona por los “problemas de violencia” presentes en la escuela seleccionada y además porque consideraban importante el establecimiento de relaciones con niños de otros barrios.

Al comenzar las observaciones en el turno tarde, pude apreciar mayores niveles de conflictividad en las relaciones, percepción contrapuesta a la visión de las docentes, “sí la tarde es más tranquila... lo que pasa es que a la tarde son más expresivos” (R31, 29/09/2009) frase que me invitó a realizar una indagación con mayor profundidad.

Realicé un seguimiento a los niños de tercer, cuarto y quinto grado durante los años 2009, 2010 y 2011, y a los de quinto y sexto grado en el 2009 y 2010, con la intención de comprender los procesos y las transformaciones propias de las relaciones sociales.

La elección de estos grados para realizar el trabajo de campo, en un primer momento fue resultado de encuentros casuales con las docentes de cada grado en el patio de la escuela, durante los recreos, quienes me invitaron a sus aulas a observar. En cada grado encontré la presencia de familiares y vecinos de los niños y comencé a visualizar que muchas de las situaciones conflictivas y las interacciones estaban atravesadas por relaciones familiares y por situaciones y experiencias vividas en la “villa” que encontraban su lugar y emergencia en la escuela adquiriendo ciertas particularidades.

Participé en diferentes situaciones: clases, recreos, ensayos de actos de fin de año, entre otras, utilizando la observación participante, conversaciones espontáneas y entrevistas como medio de acceso a su universo de significaciones. De este modo pude conocer a los chicos y que estos me conocieron, y así establecí una relación de confianza que permitió acercarme a sus vivencias y a los sentidos que organizan las relaciones sociales y sus conflictos.

Gran parte de la población que concurre a la escuela vive en varias “villas” y barrios empobrecidos cercanos y en un intento de delimitar la unidad de estudio consideramos una sola “villa”, conocida a partir de trabajos realizados previamente; fue un aspecto relevante conocer algu-

nas de las relaciones familiares y vecinales y las delimitaciones territoriales producidas por los propios habitantes del lugar.

En el trabajo con los niños y las niñas si bien la escuela garantizaba el acceso a estos, mencionar que conocía a sus madres y algunos de sus familiares hizo más sencillo acceder a su confianza, la situación fue similar cuando me inserté en la “villa”.

La estrategia metodológica fue un desafío y una construcción, exigió un trabajo de reflexión crítica permanente que permitiera recuperar los modos propios de los niños de contar su historia. Fue necesario prestar atención a cómo perciben el mundo social dominado por el sentir, decir y hacer de los adultos (Milstein, 2008) y a las modalidades particulares de organización del conocimiento del mundo social, a través de un relato situado en el presente y desde sus propias vivencias, en el marco de experiencias biográficas que entran en tensión y se encuentran atravesadas por los relatos de los adultos, por el contexto próximo y por las condiciones sociohistóricas; considerar estos entrecruzamientos me permitió construir una mirada atenta a mayores niveles de complejidad puestos en juego en la producción de significaciones sobre la vida social.

Las conversaciones y el diálogo con los chicos fue la estrategia más utilizada para obtener información, aunque consideramos otras narrativas, tales como las gráficas y escritas (Milstein, 2008; Pinilla, 2006; Cendales y Mariño, 2001). De esta manera se confeccionaron dibujos y afiches de actividades desarrolladas en la escuela y en la villa, diversificando los modos de obtención de información⁴.

En el caso de los registros de campo realizados en el aula, en algunas oportunidades los niños se acercaban a “mirar”, los leían y lo comentaban con sus compañeros, aportaban informaciones y en algunos casos tomaban prestada mi lapicera para escribir y completar los registros⁵.

En el último tiempo del trabajo de campo fue necesario realizar un

⁴ Con los niños de cuarto grado se propuso la realización gráfica de una cancha de fútbol que permitiera relatar la experiencia cotidiana de juego en la escuela y permita recuperar relatos de las vivencias del campeonato de fútbol organizado por la escuela para festejar el día del niño en agosto del 2010, esta producción gráfica contribuyó a generar un espacio de conversación más fluido.

⁵ Esta situación me hizo prestar atención en lo que se registraba in situ, sobre todo en situaciones conflictivas y cuando las docentes brindaban alguna apreciación sobre sus alumnos, esto me llevó a que algunos registros fueron reconstruidos a posteriori para evitar malentendidos y conflictos entre los niños y de estos con sus maestras.

trabajo de reflexión que me permitiera producir algunas rupturas y distanciamientos con respecto a los supuestos de la niñez y de la “villa”, lugar tantas veces transitado y recorrido que se convirtió en un espacio cercano y cargado de emociones, al punto de llegar a perder de vista algunas de las condiciones de vulnerabilidad que conforman la vida en el lugar.

Todo el material –entrevistas, observaciones– conformaron los registros de campo, las entrevistas realizadas fueron desgrabadas en su totalidad, respetando la textualidad de las voces de los sujetos implicados.

El proceso de análisis se inició desde el momento de llegada al campo, con la intención de ordenarlo y estructurarlo, se consideraron algunos de los pasos propuestos por Bertely Busquets (2000) para inscribir la información recabada con base a observaciones etnográficas, construir las primeras inferencias y conjeturas, sistematizar categorías empíricas, tensionarlas con categorías conceptuales y producir finalmente un texto etnográfico.

En una primera etapa se transcribieron todos los registros de campo y entrevistas⁶ subrayando fragmentos de inscripción que resultaban relevantes, formulando preguntas, inferencias y conjeturas que se incluyeron en la columna de interpretación. Esto permitió la elaboración de un primer texto etnográfico a partir del cual se fueron construyendo categorías de análisis tentativas y situando aspectos donde era necesario ampliar la información e indagación.

A partir de la ampliación de los registros y de la puesta en tensión permanente entre las categorías sociales utilizadas por los niños, las construidas por el investigador y los conceptos que orientaron el trabajo, fue posible elaborar un texto etnográfico que pretende plasmar las voces de los sujetos y busca inscribirlos en entramados sociales más amplios.

⁶ La transcripción de los registros ha sido realizada en un cuadro de dos columnas, en la primera transcribí el registro y/o entrevista y la segunda incluye interrogantes, conjeturas e interpretaciones. Al mismo tiempo cada registro posee un “copete” con el objetivo de identificar y sistematizar el conjunto de documentos construidos en el proceso de investigación. Cada copete incluye: número de registro, situación registrada, lugar, día, hora, duración del registro y carácter del registro.

Capítulo 3. La escuela y la “villa”

3.1. Una aproximación a la escuela y a la “villa”

La escuela y la “villa” donde se realizó el trabajo se encuentran ubicadas en la zona oeste de la ciudad de Córdoba, a unos seis kilómetros del casco céntrico, es un sector de la ciudad donde las condiciones de vida son de extrema pobreza. Durante el proceso de investigación fui adentrándome en la dinámica de las relaciones producidas en la escuela y en la villa¹, en algunos momentos con mayor intensidad en uno u otro ámbito, considerando que son espacios y dimensiones constitutivas en el abordaje de la problemática construida.

La pobreza² constituye una realidad empírica y contrastable en las sociedades latinoamericanas, es una categoría descriptiva, relativa y relacional. En muchas oportunidades se ha asociado a las ideas de privación y ausencia de recursos, su núcleo principal de significado es la carencia.

En el campo de las ciencias sociales ha generado una serie de controversias que van desde enfoques que proponen una visión individual que responsabiliza a los sujetos por su propia situación, hasta aquellas perspectivas que tienden a pensar a la pobreza como el resultado de un

¹ La decisión de utilizar la palabra villa fue resultado de una revisión bibliográfica, considerando aspectos conceptuales y éticos. Siguiendo el planteo de Cravino (2008b) “Las denominamos “villas” porque así son denominadas por sus habitantes y por otros actores sociales de las ciudades de nuestro país. Descartamos términos como “villas miserias” o “villas de emergencia” por sus sentidos estigmatizantes”.

² Para un tratamiento exhaustivo de la problemática de la pobreza se sugiere la lectura Alicia Gutiérrez (2005) y de Patricia Redondo (2004). Ambas autoras hacen un recorrido histórico por los diferentes usos del concepto de pobreza en las ciencias sociales; así abordan la perspectiva de la marginalidad, la cultura de la pobreza, las teorías de la dependencia y el subdesarrollo, las estrategias de supervivencia, entre otros.

modo de acumulación social, el producto directo del modo de producción capitalista.

Se trata de un concepto relativo, cada momento histórico delimita una serie de pautas mínimas de calidad de vida para los miembros de una sociedad, que permiten establecer comparaciones entre los diferentes grupos a partir del acceso a estos bienes y servicios y de este modo situar y diferenciar a los grupos entre “pobres” y “ricos”.

La preocupación por delimitar y clasificar a los grupos sociales condujo a elaborar diferentes métodos de medición³ con el propósito de conocer el tamaño y la dimensión de la pobreza en cada sociedad.

En síntesis, la pobreza como categoría descriptiva, nos permite “calificar las condiciones de existencia concretas de determinados grupos sociales, por comparación con otros grupos de la misma sociedad que no son pobres” (Gutiérrez, 2005: 26) aproximándonos a su carácter relacional.

La pobreza se considera una problemática social que atraviesa la vida de los sujetos, adquiere particularidades y un rostro humano, y desde esta preocupación me acerqué a la escuela y a los territorios que habitan los niños en contextos de pobreza urbana. Me aproximé a experiencias de un fuerte deterioro en las condiciones de vida, a situaciones de desigualdad social, a procesos relacionados con la dramaticidad y el sufrimiento social que supone formar parte de un conjunto social desposeído de bienes materiales y simbólicos (Achilli, 2009) que lejos de constituirse en un aspecto externo a las prácticas y a los procesos de escolarización es parte constitutiva y es necesario atender a los procesos de imbricación, configuración e interpenetración múltiple.

Si bien las condiciones de vida de estos niños y sus familias no son favorables, es importante no dejarnos atrapar por los aspectos negativos y perder de vista las posibilidades de transformación que producen los sujetos en sus experiencias cotidianas.

³ Se han utilizado dos grandes métodos, uno es llamado línea de pobreza (LP) que “presupone la determinación de una canasta básica de bienes y servicios teniendo en cuenta las pautas culturales de consumo de una sociedad en un momento histórico determinado” (Gutiérrez, 2005: 24) de este modo se establecen criterios para sostener que los “pobres” serán aquellos hogares con ingresos inferiores al valor de la línea de pobreza. La otra modalidad es conocida como necesidades básicas insatisfechas (NBI) que destaca la falta de acceso a servicios como la vivienda, el agua potable, la electricidad, la educación y la salud, entre otros. Así los “pobres” serán aquellos hogares que no alcanzan a satisfacer las necesidades definidas como básicas. El criterio de NBI permite detectar a los llamados pobres estructurales, es decir, aquella pobreza de larga data.

3.2. Acercándonos a la escuela

Después de atravesar la villa, recorrer senderos que llevan a una calle asfaltada, la cruzo y me encuentro con la escuela, ubicada justo en frente y mirando hacia la villa; los docentes comentan: es “una escuela que se hizo para atender y contener a la población de niños villeros” (Entrevista a docentes, 27/07/2010), significación y ubicación espacial que otorga cierta lógica a la vida institucional. Esta no es la única manera de llegar a la institución, pero ha sido la que generalmente utilicé durante todo el trabajo de campo. También se puede ingresar por el barrio, donde la conformación urbana –sus calles y casas– adquieren características contrastantes con la traza urbana de la villa.

La escuela fue construida y fundada en el 2001, se trata de un edificio típico de los realizados por el gobierno De la Sota⁴, construcciones de grandes estructuras de cemento y metal, sus paredes externas están pintadas de amarillo y rojo, y han sufrido un desgaste propio del paso del tiempo y la falta de mantenimiento.

En la entrada de la escuela hay un gran cartel y una serie de iconografías que hacen alegoría al nombre de la institución, imágenes que se repiten al recorrer los pasillos y el patio, buscando quizás conformar su identidad. Este tipo de estética es trabajada cada año por los niños y las docentes que realizan laboriosamente afiches y adornos que plasman las huellas de los pueblos originarios de Córdoba, esto guarda relación con el nombre de la escuela.

La institución funciona en dos turnos –mañana y tarde– como escuela primaria, en los últimos años se ha implementado una jornada extendida en ambos turnos. La cantidad de alumnos por grado es de 15 a 20 niños, en su mayoría provienen de villas cercanas y solo algunos casos contados son de barrios aledaños. En el mismo edificio durante la tarde funciona una escuela primaria para adultos y en el turno noche un secundario para adultos.

En el ingreso de la escuela, por lo general hay una mujer, que no siempre es la misma, son mujeres que viven en sectores cercanos y se acercan a la escuela a “cumplir horas” como contraparte de algún plan social o bien por iniciativa propia “para dar una mano en la escuela”.

⁴ José Manuel de La Sota fue electo como gobernador de la provincia de Córdoba en 1999 e inició una serie de obras públicas a través de diferentes préstamos otorgados por el BID, uno de ellos fue el Programa 110 escuelas, que fueron construidas en los años 2000 y 2001.

Al ingresar por la puerta principal, existe un espacio destinado al ritual de entrada y salida, donde después del timbre los niños forman por grado, separados en filas de mujeres y varones. Cada semana una maestra se encarga de recibir y despedir a los alumnos con un mensaje que alude a normas disciplinarias o alguna información que hace al funcionamiento institucional, siempre acompañadas por Silvia⁵ la directora o por Inés la vicedirectora. Después del mensaje se realiza el acto de la bandera, se eligen niños de algún grado para izar o bajar la bandera en el patio, práctica seguida al compás de una canción que suena en los parlantes ubicados en los pasillos que los niños siguen atentamente⁶; en algunos momentos son reprendidos por las docentes cuando “dejan de prestar atención o se encuentran muy inquietos”. También al final del acto de la bandera es utilizado para conmemorar el cumpleaños de algún alumno, se aprovecha para saludarlo y se canta el feliz cumpleaños.

La gran puerta de entrada conecta con un pasillo que va uniendo los distintos lugares de la institución, a la derecha se encuentra el salón de usos múltiples, utilizado en general para las clases de educación física y deportes y también para realizar actividades que involucran a todos los grados de la escuela, por ejemplo, actos y conmemoraciones patrias, actos académicos, entre otros. Si seguimos recorriendo el pasillo nos encontramos con la cocina y un gran salón –el comedor– donde funciona el Paicor⁷, allí los niños almuerzan y reciben en la mitad de la jornada

⁵ Los nombres de los docentes, directivos y de la escuela, son ficticios con la intención de resguardar la identidad de los informantes.

⁶ En general la canción seleccionada es el saludo a la bandera argentina “Salve, argentina, bandera azul y blanca, jirón del cielo en donde reina el sol; tú, la más noble, la más gloriosa y santa; el firmamento su color le dio. Yo te saludo, bandera de mi patria, sublime enseña de libertad y honor, jurando amarte, como así defenderte, mientras palpita mi fiel corazón”. Mientras esta melodía resuena por los parlantes, los alumnos la entonan junto a sus docentes.

⁷ Este Programa Social que inició su implementación en enero de 1984, cuenta con más de 30 años de servicio y asistencia a la comunidad. Está destinado a niños y jóvenes carenciados que asisten a establecimientos educativos. Su objetivo primordial es contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal y al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de vulnerabilidad, brindando asistencia alimentaria y promoviendo la mejora en los hábitos vinculados a una alimentación saludable. Desde la Secretaría General se busca perfeccionar la gestión y ejecución del Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICor), a través de un sistema estructurado y orientado al logro de la atención específica y oportuna de las necesidades alimentarias de nuestros beneficiarios, garantizando su transparencia y eficiencia. [En línea] <https://www.cba.gov.ar/programa/paicor/> [Consulta: 13 de diciembre de 2019].

escolar el desayuno o la merienda. Los alumnos en general son acompañados por las docentes en estos momentos, me llama la atención la celeridad que adquiere esta práctica en la dinámica escolar, en muy pocas oportunidades pude llegar desde las aulas al comedor y acompañar a los niños en este momento.

Al lado del comedor hay un espacio que en otros momentos de la historia institucional fue utilizado por un equipo de salud familiar⁸ dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Córdoba y durante el último año del trabajo de campo en este espacio se brindaban capacitaciones a mujeres de las villas cercanas en primeros auxilios y atención primaria de la salud.

En frente del comedor y separado por un pasillo se encuentra un salón de música y otro de computación, espacios que son usados también para realizar otras actividades escolares, como por ejemplo una muestra de fotografías de las que participaron alumnos de algunos grados, sus docentes y varias instituciones del barrio, dicha actividad convocó a muchas familias y vecinos causando gran sorpresa en las docentes el nivel de participación de las familias.

Si volvemos a la puerta de entrada y nos dirigimos por el pasillo hacia la izquierda, nos encontramos primero con la sala de profesores, y una serie de oficinas destinadas a la secretaría, la dirección y la vicedirección. Contiguo a la sala de profesores se ubica un espacio utilizado como kiosco, donde las docentes se van organizando en los recreos para vender golosinas.

Avanzando por el pasillo y girando a la derecha observamos cómo este continúa y se distribuyen y enfrentan las diferentes aulas de todos los grados, en este trabajo me interesa destacar las de tercero y cuarto grado ubicadas de manera contigua y las de quinto y sexto enfrentadas, también nos encontramos con los baños de los niños y niñas y una puerta de salida al patio.

Las aulas donde se realizó el trabajo de campo, son de amplias dimensiones, son espacios luminosos, con grandes ventanas que dan al patio de la escuela o a la calle, cada ventana tiene cortinas y un enrejado

⁸ Los equipos de salud familiar fueron un programa de salud pública orientada desde los lineamientos de la atención primaria de la salud, se implementaron en el primer gobierno de De la Sota en el año 2001 y se extendieron hasta el año 2008 aproximadamente. Estos equipos se asentaban en territorios catalogados por algún riesgo epidemiológico y con algún tipo de dificultad en el acceso a la salud pública.

que busca otorgar seguridad al edificio y “garantizar la seguridad”, cuentan con dos puertas que en general no tienen picaportes. En cada aula hay un pizarrón verde de gran tamaño, un escritorio para la docente, dos armarios, uno utilizado por la docente del turno mañana y el otro por la del turno tarde, mesas dobles y sillas que se distribuyen por el espacio de manera tradicional, esa disposición se modifica cuando las docentes implementen acciones para agrupar a los niños y de “esta manera evitar conflictos” según lo manifiesta Mabel, docente de quinto grado. Hay dos ventiladores que solo funcionan en algunas aulas y dos calefactores que no son utilizados por la falta de gas y mantenimiento.

Las paredes de las aulas estaban pintadas de color beige, se encontraban despintadas, no han sido mantenidas y el paso del tiempo ha dejado sus huellas, estaban “rayadas”, se podían leer nombres de los niños, sobrenombres y alguna mención a sectores - lugares de las villas cercanas, que confieren sentimientos de identidad y pertenencia. Las docentes en conjunto con los niños las adornan con diferentes láminas en alusión a contenidos escolares y efemérides, también con flores, guirnaldas, letras y palabras elaboradas con papel de diario, adornos realizados con mucho trabajo y esfuerzo pero que por las características del material utilizado muchas veces nos remiten a una sensación visual de la presencia de la pobreza en la escuela.

El patio es de grandes dimensiones, se pueden delimitar tres grandes espacios, tanto en sus características físicas como por los usos que hacen los niños: un patio de cemento, uno de tierra y el patio de “atrás”. El primero está subdividido en dos grandes sectores, uno donde se han pintado juegos, utilizado en general por las niñas para realizar diferentes actividades recreativas –soga, el viejito, rondas, figuritas, bolitas, trompo, etc.,– y otro espacio donde juegan al fútbol los niños y las niñas de cuarto grado, improvisando una cancha y arcos que se delimitan en cada recreo, atendiendo a contornos y límites imaginarios. En algunas ocasiones invitan a alumnos de otros grados con los que mantienen algún tipo de relación, aunque esto no es una práctica habitual. En cada recreo, Germán y Marcelo eligen a los jugadores de cada equipo, a veces de una manera que parece improvisada, otras atendiendo al ritual del “pan con queso”. Clotilde, su maestra, se encarga de entregarles la pelota y al finalizar cada recreo la guarda en el armario del aula⁹.

⁹ En el Capítulo 6 me detendré a analizar con mayor detenimiento estas prácticas.

Durante el 2011 se construyó una reja que separa el patio de cemento del de tierra, con una doble intención: ofrecer seguridad para la escuela y al mismo tiempo delimitar espacios institucionales que los alumnos pueden utilizar, según me comenta Mabel, una de las docentes del turno tarde.

En el patio de tierra hay un sector utilizado para jugar al fútbol, otro para diversas actividades deportivas por ejemplo vóley, pelota al cesto y partes que tienen césped y árboles que ofrecen sombra donde algunos niños, sobre todo los más grandes, los de sexto grado, se reúnen a conversar durante los recreos, espacio al que no nos invitan y rehúsan nuestra presencia.

El patio de tierra está delimitado por un cerco de cemento de unos ochenta centímetros de altura y cada cinco metros hay columnas de dos metros de altura aproximadamente, en algún momento de la historia de la escuela había alambre perimetral que separaba los espacios escolares de la villa. En los años en que se realizó el trabajo de campo este alambre no estaba, los docentes manifiestan que “las familias los han sustraído”, y que “fueron las familias de aquel sector de la villa” argumento que también es utilizado por algunos niños.

Otro sector del patio –el patio de atrás– donde se encuentra la huerta y el horno de barro, ubicado a un costado del edificio, lindante con calles que conectan con el barrio, un espacio que escapa a la mirada de los adultos y es utilizado por Catalina, Carla, Fiorella, Alejandra, Josué, Alan y Matías, alumnos de sexto grado “para enamorarse y besarse”¹⁰.

La jornada escolar dura aproximadamente cuatro horas, los recreos están organizados por la institución respetando la separación por primer y segundo ciclo¹¹, con la intención de evitar conflictos entre los alumnos de menor y mayor edad. En cada recreo las docentes se organizan para “cuidar y preservar la convivencia entre los niños”, espacio que además es utilizado por Corina, Mabel y Belén, maestras del turno tarde, para conversar de asuntos personales, cuestiones laborales, situaciones de los niños y de sus familias. Los chicos suelen acercarse a las maestras, entablan conversaciones y reciben muestras de afecto de estas.

El personal de la escuela en general hace muchos años que perma-

¹⁰ En el Capítulo 4 haré mención con mayor detenimiento en estas situaciones.

¹¹ En la escuela primaria el primer ciclo comprende primer, segundo y tercer grado y el segundo ciclo cuarto, quinto y sexto grado.

nece en la institución, aunque varias maestras son suplentes y permanecen solo por un año lectivo. La permanencia es rescatada por algunos docentes como algo favorable, permitiéndoles conocer a los niños, la situación de las familias y la dinámica institucional. Silvia, la directora de la escuela habla de cierta vocación para continuar en la escuela y de cómo los alumnos perciben sus actitudes, versión compartida por Gabriel, un docente del turno mañana que está en la escuela desde su fundación. Un aspecto que llama la atención es la cantidad de maestros varones.

El personal de la escuela comparte la preocupación por el alto nivel de agresividad que aparece en las relaciones de los niños, Silvia afirma “no comprender cuando pasan del juego a la pelea” y consideran que los motivos o las causas están en las condiciones de vida de sus alumnos y en la reproducción de situaciones de violencia familiar en el ámbito escolar.

Durante los tres años en que se realizó el trabajo de campo observé diferentes actividades organizadas por la escuela, tales como el juego de fútbol durante los recreos, el festejo del día del niño, el campeonato de fútbol, la murga y la fiesta de fin de año académico, el proyecto de fotografía, entre otras, que serán objeto de análisis por los efectos desplegados en la configuración de las situaciones conflictivas y las relaciones sociales de los niños.

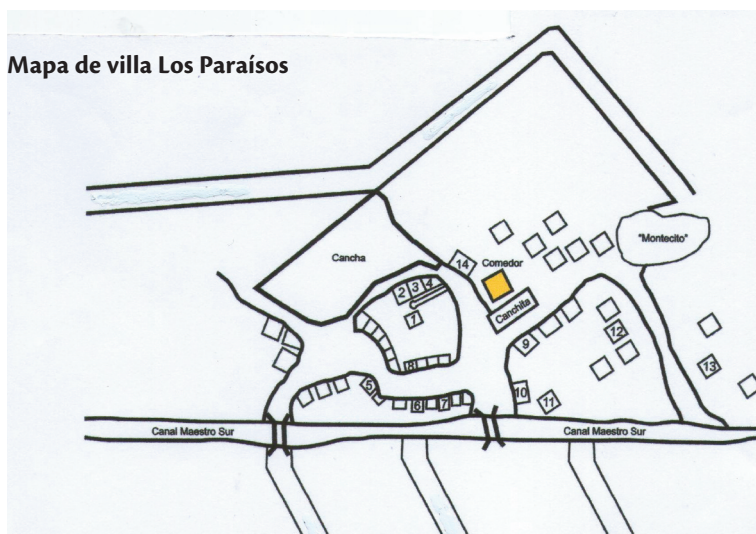
3.3. Recorriendo Villa Los Paraísos

Aproximarme a la realidad de la villa me permitió comprender algunas cuestiones que atravesaban la cotidianeidad escolar. La villa se puede comprender como una configuración urbana singular, que según Cravino presentan ciertas particularidades, tales como,

producen tramas urbanas muy irregulares, es decir, no son barrios amanzanados sino organizados a partir de intrincados pasillos, su construcción responde a la suma de prácticas individuales y diferidas en el tiempo, las viviendas son construidas en su origen con materiales precarios o de desecho, poseen una alta densidad poblacional, sus habitantes son portadores de adscripciones estigmatizantes por parte de la sociedad, cuentan con escasos o nulos espacios verdes (plazas), la infraestructura se auto-proveyó por lo general en forma clandestina¹² (Cravino, 2008b: 56).

¹² Además de las particularidades mencionadas podemos agregar que en general las villas se asientan en territorios fiscales, sus orígenes estuvieron ligados a procesos migratorios

La villa donde se realizó el trabajo, conocida también como Los Paraísos¹³, está atravesada por el canal maestro sur, este se encuentra en mal estado de cuidado, con basura y contaminado según lo afirman los niños y los adultos del lugar, en otros momentos era utilizado para riego. Para los adultos constituye un lugar contaminado y peligroso, en tanto que para los niños aun reconociendo su contaminación, es vivido como un espacio de juego y de encuentro con otros. Durante los últimos meses del 2011 se inició un trabajo de entubamiento del mismo que aún no ha concluido¹⁴.



del campo a la ciudad, en la actualidad sus habitantes son generaciones nacidas en el lugar y han dejado de constituir un hábitat transitorio para convertirse en muchos casos en un lugar de residencia permanente, “en síntesis, actualmente los habitantes de las villas representan la heterogeneidad de la pobreza que engloba a ‘antiguos’ villeros, nuevos migrantes (del interior y de países limítrofes) y sectores pauperizados” (Cravino, 2008b: 56).

¹³ Los nombres de las villas, las familias y de los niños son ficticios, con esto se busca resguardar la identidad de los informantes.

¹⁴ El proceso de entubamiento del canal trajo aparejadas varias versiones sobre la situación: una posible relocalización de la villa a otras zonas de la ciudad, el traslado de las familias que viven a la vera del canal, un proceso de urbanización in situ, la venta de lotes a cargo de integrantes de la familia Díaz, entre otros. El proceso fue “acompañado” por agentes externos de instituciones estatales y organizaciones de la sociedad civil mostrando una diversidad de posiciones y conflictividades que operaron en la definición de la situación, tanto de los habitantes de la villa como de los actores externos.

Las familias ubicadas en este sector de la ciudad, residen en el lugar hace más de 40 años, en algunos casos han migrado del interior de Córdoba, sobre todo del norte cordobés y en los últimos años de países limítrofes buscando mejores condiciones de trabajo y de vida. También de villas cercanas “escapando” al proceso de relocalización realizado por el gobierno de De la Sota¹⁵. Cabe señalar que en la década del 80 varias familias conformaron una cooperativa de viviendas¹⁶ y en los primeros años de la década del 2000 el gobierno provincial construyó viviendas en un predio cercano, que estos habían adquirido y varias familias se mudaron a las nuevas viviendas, no obstante muchos de sus hijos permanecen en la villa y mantienen contactos frecuentes garantizados por la cercanía residencial.

La villa se encuentra delimitada del resto del barrio por dos calles que producen una clara delimitación espacial y simbólica y al mismo tiempo los habitantes de Los Paraísos reconocen los límites específicos de la villa, esta colinda con otras dos grandes villas: La Tropilla y La Cala, delimitaciones que encuentran en ciertas referencias geográficas como “el bosquecito” y “el baldío de allá”, una separación y diferenciación del espacio urbano habitado realizado por los sujetos.

La distribución de las familias en el territorio no es aleatoria, se encuentran ubicadas de acuerdo a patrones de relaciones de parentesco, se pueden reconocer cinco grandes familias: los Calarco, los Díaz, los Sosa, los Pérez y los Altamira. Los integrantes de cada uno de estos grupos familiares ubican sus viviendas a una distancia próxima y van produciendo marcas que delimitan espacios de circulación y de evitación para los sujetos.

¹⁵ Desde el gobierno de De la Sota una de las respuestas habitacionales fue implementada a través del Programa “Mi casa, Mi vida”, una política de erradicación de villas y asentamientos realizada a partir de 2003, con la conformación de “ciudad-barrio”. Espoz Dalmaso e Ibañez plantean que “particularmente, los traslados de los pobladores a estos espacios habitacionales fueron ‘traumáticos’; muchos se resistieron antes y otros se manifestaron después por las condiciones en que habitan. En este sentido la política de hábitat social ‘Mi casa, Mi vida’ ocluyó, a partir de la ‘fantasía de inclusión’ –operada por la metáfora de la ‘casa propia’– todo lo que ello estaba transformando: las características de estas urbanizaciones determinan que, en ese espacio, los cuerpos están destinados a “estar” donde están. Las ciudades-barrios configuraron una nueva localización histórica, social y espacial” (Espoz Dalmaso e Ibañez, 2009: 69).

¹⁶ La conformación de la cooperativa fue acompañada por una ONG y contó con apoyo de financiamiento internacional.

Entre las familias Calarco y Díaz existe un enfrentamiento histórico, conflictividades que remiten a la conformación de la cooperativa de viviendas y la entrega de las mismas; en los últimos años aparecieron disputas por las maneras de distribución de recursos provenientes de políticas sociales que anclan en el sector de la mano de diferentes estratos del gobierno y se podría hacer una extensa enumeración de hechos y situaciones pasadas que han producido separaciones, distancias y diferentes niveles de enfrentamiento. No obstante, en algunas situaciones esta dinámica conflictiva parece diluirse y permanecer “estática por un instante”, tal es el caso del incipiente proceso de relocalización, que ha producido diferentes niveles de agrupamiento entre las familias, aunque los conflictos permanecen de manera vedada y pueden emerger en cualquier ocasión.

Esta particular configuración urbana, donde las relaciones de parentesco organizan la traza de las viviendas y las relaciones cotidianas (Lomnitz, 1975) permite pensar a la villa como una delimitación territorial y un espacio simbólico, una trama compleja y red de significaciones (Redondo, 2004), un lugar significado por los sujetos, de reconocimiento, de historias compartidas y constitutivo de identidades (Duschaztky, 1999). Esto hizo que nuestra mirada estuviera atenta a las relaciones de parentesco, a las conflictividades presentes, a su relación con la conformación del espacio geográfico e intentáramos establecer conexiones con la conflictividad cotidiana y las relaciones sociales de los niños.

La precariedad forma parte del tipo de construcción de las viviendas, con techos de chapa, madera o material de desecho, muchas de ellas no tienen puertas ni ventanas de material, sus habitantes han diseñado otros soportes materiales como cortinas de tela o nylon que funcionan como aberturas para las viviendas. El tendido de luz y agua potable ha sido realizado por los vecinos y recién en el 2010 Epec¹⁷ ejecutó un tendido de luz y ofreció la tarifa social para los vecinos.

Las viviendas son de pequeñas dimensiones, albergan a una gran cantidad de habitantes, un promedio seis personas, en general cuentan con dos ambientes –cocina, comedor y dormitorio– el baño se encuentra ubicado afuera, en el patio. Es importante marcar la diferencia en el tipo de construcción realizada por las familias migrantes de países limí-

¹⁷ Epec: Empresa Provincial de Energía Eléctrica. El Programa Tarifa Social Provincial asiste a las familias en mayor estado de vulnerabilidad de la Provincia de Córdoba a través de bonificaciones en los servicios de luz y agua y del impuesto a Rentas. [En línea] <https://www.cba.gov.ar/tarifa-solidaria/> [Consulta: 13 de diciembre de 2019].

trofes, se trata de edificaciones de mayores dimensiones y elaboradas con materiales de calidad superior.

Las familias en general no cuentan con un ingreso estable, los varones realizan changas, solo algunos cuentan con un trabajo más o menos estable, pero en condiciones de precariedad laboral. Las mujeres realizan tareas domésticas y se encargan del cuidado de los niños, cuando estos han crecido algunas sostienen empleos de servicio doméstico en barrios cercanos. Los planes sociales y desde el 2009 la asignación universal por hijo, alcanzan a la mayor parte de la población, permitiendo una subsistencia cotidiana a escala mínima.

Una de las particularidades de la villa, es que las viviendas se encuentran delimitadas y separadas unas de otras por cercos, construidos con alambre perimetral, maderas, postes y/o cañas. Desde el 2005 y a partir de la presencia de nuevos habitantes –migrantes de otras villas y de países limítrofes– los cercos que antes permitían visibilizar las acciones realizadas por cada familia han sido cubiertos con telas y diferentes materiales que impiden observar la cotidianeidad de cada unidad familiar. Este proceso también se vio acompañado por el traslado de algunas familias a las viviendas construidas por el gobierno en las tierras de la cooperativa. La mudanza hizo que las casas que fueron dejadas fueran ocupadas por los hijos o familiares cercanos, preservando la distribución territorial en base a patrones de parentesco.

Existen amplios senderos que conectan las diferentes casas y sectores de la villa, hay dos canchas de fútbol, un sector utilizado como basural y dos kioscos; en uno de estos los vecinos han ubicado grandes postes que son utilizados como asientos, este espacio es conocido como “el poste”, lugar elegido para desarrollar diferentes actividades, tales como reuniones de vecinos, roperos comunitarios, acciones realizadas con niños y mujeres por diferentes instituciones y también los fines de semana los varones lo utilizan como espacio de encuentro y reunión con “rondas de cerveza” después de jugar al fútbol.

Una de las canchas de fútbol está ubicada en frente del “comedor comunitario”, construido por una institución religiosa de la zona después de la crisis del 2001, tiempo atrás se ofrecía merienda y cena para los chicos. En los años en que se realizó el trabajo de campo allí se desarrollaban diferentes actividades con niños, jóvenes y mujeres desarrolladas por instituciones estatales y de la sociedad civil. Integrantes de la familia Calarco se desempeñan como encargados del lugar. En “la can-

cha grande” hay dos “monolitos o altares” que recuerdan a jóvenes de la familia Díaz que han muerto en conflictos con otras familias.

Las dos canchas son utilizadas por los niños y los jóvenes para jugar al fútbol durante la semana y con mayor presencia los fines de semana.

En los patios de las casas, en los senderos y al costado del canal se encuentran grandes y frondosos árboles, los que en el verano ofrecen una gran sombra, y es común en la época estival observar a las familias reunidas alrededor de mesas y asientos montados de manera improvisada conversar acompañados por rondas de “ricos mates dulces”¹⁸, la misma situación se reitera en las siestas del invierno cuando el sol calienta el ambiente.

Los patios son utilizados para la realización de diferentes actividades domésticas, tales como comidas, reuniones y conversaciones familiares y es frecuente que los niños lo usen para realizar sus juegos en compañía de otros chicos con los que mantienen relaciones de parentesco. Las viviendas que cuentan con un patio de dimensiones acotadas organizan su dinámica doméstica de acuerdo con el espacio y esto hace que los niños se vean obligados a jugar en los pasillos o en espacios de uso común, como las canchas de fútbol.

Desde el barrio hay varias modalidades para acceder a la villa, desde la calle de asfalto por diferentes senderos que unen con distintos sectores de la villa y desde la calle de tierra que bordea al canal, por medio de dos puentes muy precarios –construidos con chapas y maderas que se van uniendo para conformar lo que conocemos como un puente– no poseen barandillas y al circular por estos se muestran inestables e inseguros.

En los últimos años es común escuchar “Los Paraísos ya no es como antes”, “todo ha cambiado” en alusión a la conflictividad presente en las relaciones, y la inseguridad parece convertirse en una “categoría de descripción de la realidad, que no solo implica el delito... sino también la amenaza a la integridad física” (Kessler, 2010: 21) acompañada del

¹⁸ El mate es una bebida hecha de una planta conocida como yerba mate, muy apreciada en Sudamérica, especialmente en Argentina, Uruguay y Paraguay. Se prepara en una infusión como el café o el té, pero se consume de una manera muy particular, ya que no se bebe de una taza sino a través de un sorbete denominado bombilla que se coloca en un recipiente especial llamado mate. El mate es una bebida que se acostumbra compartir entre conocidos, familiares, amigos o compañeros de clase o de trabajo, a diferencia de otras infusiones como el té o el café, que siempre se beben individualmente, lo que le da una importante connotación social que las otras bebidas no tienen. [En línea] <http://yerbamateargentina.org.ar/es/yerbamate/la-yerba-mate-y-su-historia/> [Consulta: agosto de 2017].

aumento de la venta de sustancias y a su consumo, este último asociado a los jóvenes.

Este aspecto guarda relación con la visión estigmatizadora construida sobre las villas, señaladas como enclaves de delito y peligrosidad urbana, proceso instalado en la opinión pública de diferentes maneras, donde los medios de comunicación social han jugado un papel fundamental. Así la villa aparece como un “espacio sitiado”, con mayor presencia policial y restricción de la circulación de sus habitantes por otros espacios públicos. Esta restricción opera de manera contundente sobre la población juvenil y en algunos casos también alcanza a los niños, obligando a las familias y a los sujetos a desarrollar estrategias para restringir la circulación por otros sectores de la ciudad y que alcanza a espacios cercanos como son los barrios colindantes.

Capítulo 4. Conflictividades cotidianas en sexto grado

4. Hacia el entramado de las conflictividades cotidianas de sexto grado

Este capítulo tiene el propósito de orientar la mirada hacia el entramado de relaciones en las que se inscribe la conflictividad cotidiana de los niños de sexto grado; para ello fue muy importante la permanencia en el campo por un periodo prolongado de tiempo y la posibilidad de compartir e involucrarme con los sujetos en diferentes actividades durante algunos meses de los años 2009 y 2010, al mismo tiempo se realizaron entrevistas a los niños y a las docentes con la intención de reconstruir los sentidos y las significaciones otorgadas a las diferentes situaciones.

Hemos organizado el capítulo en cuatro grandes apartados: en un primer momento, se presenta el ingreso al grado durante el 2009 cuando los niños cursaban su quinto grado y el descubrimiento de la intensa vida social que transcurre en aquellas tardes en la escuela; en un segundo momento, emergen algunos de los rostros de los niños y las niñas, vamos conociendo quiénes son, cómo se ubican y distribuyen en el aula, en relación a dos grandes aspectos, por un lado, las estrategias utilizadas por las docentes y las lógicas propias de la institución escolar, y por otro lado, una propensión de gustos e intereses en común y un sentido práctico que parece ignorar las diferencias y las distancias, esta distribución de los alumnos nos ofrece algunos indicios para reconstruir las relaciones y las conflictividades; en un tercer momento, se exponen diferentes experiencias sociales de la niñez en un mismo espacio escolar, acompañadas de toda una construcción de categorías y principios de clasificación social puestos en acción por los chicos; y por último, se realiza una síntesis que recupera los aspectos planteados y presentamos una serie de

interrogantes acerca de las relaciones construidas por los niños desde su propias voces.

4.1.1. *El ingreso al grado y la intensa vida social*

Durante algunos meses de los años 2009 y 2010¹ acompañé a los niños de quinto y sexto grado de la escuela en diferentes actividades, como se mencionó en el segundo capítulo de este trabajo, en el aula eran pocos los alumnos o al menos contradecía con mis expectativas –encontrar un aula con muchos niños y niñas– en realidad solo me encontré con grupos conformados con 15 o 16 alumnos aproximadamente.

Al inicio del trabajo de campo, llegar al aula era encontrarme con un universo de relaciones y de interacciones sociales muy rico y variado, me asombraban las conversaciones que sucedían mientras se desarrollaba la clase, el movimiento y la circulación de los niños por el aula, los circuitos que se iban conformando para pedir y prestarse elementos escolares, intercambios que sucedían casi de manera invisible e imperceptible, prácticas de la cotidianeidad escolar que por efecto de procesos de naturalización casi no se les presta atención, salvo cuando acontece algo que supera ciertos niveles de intensidad o umbrales esperados y/o permitidos para el desarrollo de las actividades en el aula y que requiere de la intervención de las maestras.

[Una niña le ayuda a otro compañero, está de pie junto a su banco y le hace las actividades del cuaderno, mientras hacen las tareas entre ellos hablan]

Niño: Daniel una palabra con...

Daniel: mmmmm...

Mateo: Cállate vos qué te metes [grita]

Maestra: Mateo no grites (R21, 08/09/2009).

Vásquez Bronfman y Martínez (1996) sostienen que desde las representaciones dominantes los alumnos van a la escuela para aprender y este aprendizaje se adquiere en clase, en función de las propuestas pre-

¹ El trabajo de campo en la escuela se realizó durante el 2009 entre los meses de marzo a octubre y en el año 2010 durante los meses de septiembre a noviembre, en agosto de 2009 me acerco al turno tarde y comienza mi acercamiento a los niños de quinto grado que continúa en el 2010 cuando estos están en sexto grado.

sentadas por las maestras. Esto se va haciendo explícito y es parte constitutiva de las representaciones de los agentes sociales que participan de la cultura institucional escolar. Las escuelas en su funcionamiento cotidiano han diseñado una serie de estrategias para garantizar el desarrollo de las clases, al tiempo que invisibilizan una serie de prácticas que parecen interferir en el normal desarrollo de las actividades áulicas, tal es el caso de las *interacciones horizontales* que se desarrollan entre los niños.

Esto hace que muchas veces cuando nos acercamos a observar situaciones que ocurren en la escuela, lo hacemos como agentes que hemos sido socializados en la misma, nuestra mirada parece posarse solo sobre las interacciones que se producen entre las maestras y los niños y restringimos la atención hacia aquellas que acontecen entre pares, esto desde el planteo de Vásquez Bronfman y Martínez (1996) “conduce a la negación de estos intercambios tornándolos invisibles para la institución y las personas que forman parte de la cultura de la escuela” produciendo una “falsa ceguera” hacia ciertos hechos cotidianos de la vida escolar.

Este fue uno de los aspectos que fundamenta mi asombro ante la intensa vida social en el aula, que produjo ciertas rupturas con las expectativas de lo que se *busca encontrar y ver en el grado*, más si sumamos las representaciones del sentido común sobre las “modalidades de comportamiento” de los niños que asisten a las llamadas “escuelas urbano marginales²” donde “el desorden, la indisciplina y la violencia” parecen tornarse categorías de descripción de la realidad, maneras de ir construyendo la infancia de los sectores pobres urbanos y sus identidades.

Así en uno de los recreos y como parte de las primeras observaciones realizadas en la escuela, entablo una conversación con una maestra que transcribo a continuación.

Yo: Vos, ¿sos docente? ¿De qué grado?

Maestra: De 5° grado, doy Lengua y Ciencias sociales.

Yo: ¿Y hace mucho que estás en la escuela?

Maestra: No, desde este año, comencé en marzo, tengo una suplencia.

Yo: ¿Y qué tal? ¿Cómo te trata la escuela?

Maestra: Bien, al principio me costó un poco, yo es la primera vez que doy clases en una escuela urbano marginal, el primer mes fue compli-

² La noción de “escuelas urbanas marginales”, utilizada en algunas investigaciones, ha sido sometida a un proceso de reconstrucción conceptual y desnaturalización con la intención de dejar connotaciones, no será un concepto utilizado en este trabajo.

cado, los chicos son violentos, “no les hablan”, resuelven todo a los golpes, no hay diferencias entre varones y mujeres (R7, 06/06/2009).

El relato de esta maestra, repetido reiteradamente en muchos otros, sintetiza y condensa algunas de las representaciones de los niños que viven en condiciones de pobreza a la que aludí en la primera parte de esta investigación, así cobran visibilidad las diferentes narrativas construidas desde el sentido común e incluso ciertos discursos académicos referidos a la problemática de la infancia en estos contextos sociales³.

Estas narrativas son apropiadas y resignificadas por la institución y por los docentes y en muchas ocasiones se convierten en una herramienta de clasificación y categorización de los niños, los sujetos involucrados en las tramas cotidianas escolares las ponen en juego para aprehender la realidad social, desde ese lugar van elaborando y encuentra legitimidad lo que se denomina la “buena conducta” escolar.

De esta manera los sujetos, en este caso los niños, quedan atrapados en generalizaciones de carácter negativo, donde comienza un lento y arduo proceso de articulación y relación entre niñez - pobreza y violencia, configurando posibles destinos y trayectorias para los chicos. En el relato de la docente presentado antes se puede observar cómo rápidamente se enumeran las características que definen a estos niños: la violencia, los golpes como una modalidad de resolución de los conflictos y una asociación casi automática con las situaciones familiares identificadas como problemáticas.

Este conjunto de supuestos en muchas oportunidades preorganiza el campo de observación y registro de las diferentes situaciones que viven los chicos en la escuela y en otros espacios por los que transitan de manera cotidiana, es frecuente escuchar a la directora de la escuela manifestar una especie de aprendizaje de modos de relación violentos que ocurren en las familias y en los entornos próximos de los niños.

En los últimos años se ha configurado un imaginario sobre los habitantes de la villa, estos son vistos como peligrosos y productores de la vio-

³ Sin desconocer los aportes realizados por diferentes autores sobre la niñez en contextos de pobreza y su análisis de las relaciones en muchos casos resulta un tanto difícil realizar lecturas de la conflictividad en su carácter estructurante de relaciones y configurador de subjetividades, al mismo tiempo destacar su inscripción en tramas sociales y en procesos sociohistóricos que despejen miradas individualizantes, culpabilizadoras, moralizantes y sustancializantes de los sujetos involucrados en las situaciones analizadas.

lencia urbana que termina siendo penalizada por un Estado cada vez más represor y que con diferentes matices se reproduce al interior de la sociedad, en el modo de establecer relaciones entre los distintos grupos que conforman la sociedad. Este modo de construir al otro como peligroso legitima ciertas vivencias de temor y miedo ante la presencia de sujetos identificados como portadores de rasgos característicos de la pobreza y al tiempo se despliegan una serie de prácticas de rechazo y desprecio.

Si bien estos aspectos habían sido objeto de conceptualizaciones y suponía contar con cierta claridad, en un primer momento del trabajo de campo quedé atrapado en la observación de interacciones de situaciones conflictivas, esto operó como un filtro que me impidió ampliar los campos de visibilidad; para superar esta limitación fue necesario hacer un trabajo de aproximación y distanciamiento constante sobre la problemática abordada que permitiera ampliar los umbrales de percepción a partir de un trabajo de elaboración conceptual y la puesta en funcionamiento de procesos de reflexividad para de este modo ampliar la mirada antropológica.

Este proceso de reflexión, característico del enfoque etnográfico, me permitió acercarme gradualmente a la intensa vida social y al entramado social configurador de las relaciones sociales y las situaciones conflictivas cotidianas que viven estos niños en los múltiples atravesamientos de la escuela, la villa y el contexto.

Lo anterior no debe hacernos perder de vista que la escuela y los docentes reconocen las potencialidades de los sujetos⁴, lo que abre un juego de tensiones y contradicciones propias de la vida social y nos posibilita una mayor comprensión del modo en que se organiza la vida cotidiana escolar.

4.1.2. *Con la mirada atenta a la vida social de los niños*

Al inicio del trabajo de campo, al observar algunas situaciones en las aulas, tales como niños que conversaban mientras sus maestras enseñaban, peleas y enfrentamientos, entradas y salidas del aula, conversaciones y voces que se superponían todo el tiempo me llevó a hacer algunas in-

⁴ La intención es correrse de una visión dicotómica de la niñez que vive en contextos de pobreza urbana, con visiones negativas o positivas, y más bien iniciar un camino que permita leer de manera compleja y desde su interconexión estos procesos que hacen a la cotidianidad escolar.

terpretaciones apresuradas y concebirlas como desorden, no obstante pude abrir una serie de preguntas: ¿Qué ocurría en esta escuela que los niños no permanecían en sus bancos atendiendo la clase que los docentes debían impartir? ¿Por qué tanto movimiento y circulación de los niños por el aula? ¿Por qué tanto “ruido”? Y otros tantos interrogantes relacionados con las conversaciones, el bullicio y el aparente “desorden - caos” que con el transcurso del tiempo y la inserción en el campo fue adquiriendo nuevos sentidos y me llevó a preguntarme ¿qué había en ese desorden?, ¿qué aspectos no alcanzaba a visualizar en ese ruido y movimiento constante?

Desde estos interrogantes inicié un proceso de análisis de la información, que conjugó la lectura de los registros, la presencia en el campo, los espacios de discusión en el equipo de investigación⁵, así como la búsqueda y conceptualización de las categorías analíticas que fue dando lugar a nuevas miradas, que me permitieron descifrar la intensa vida social en el aula de ese grado.

En una de las primeras observaciones de clases de quinto grado durante el 2009 me encontré con la siguiente situación que transcribo a continuación:

[Observación de la clase de tecnología, los niños están trabajando distribuidos en tres grandes grupos, ubicados espacialmente en tres mesas, realizan una actividad para decorar el aula en relación al día de la primavera. En la mesa 1 se ubica Analía, está junto al escritorio de la docente, cada tanto le muestra a la docente sus producciones, en la mesa 2 trabajan tres niñas y en la mesa 3 se ubican cinco varones. Trabajan con papel crepe, afiches, diarios, tijeras y plasticola, hacen flores, las niñas de la mesa 2 mientras realizan la actividad conversan. Melina, una de las niñas ubicada en la mesa 2, circula por el aula y se acerca a la mesa 3 para buscar materiales, lleva diferentes materiales para trabajar y los intercambia con los varones]

Melina: Miren acá tienen para hacer cosas, marca hojitas con marrón, contá, cuántas hay.

Catalina: Una, dos, tres.

Melina: Cuatro, cinco, seis.

Catalina: Siete, ¿señor puedo ir a dirección un ratito?

⁵ Equipo de investigación “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes”, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Alan: Eliana.

Melina: Yo no me llamo Eliana, no me digas Eliana.

Melina circula por las mesas 2 y 3, cada tanto le muestra a la docente lo que ha hecho.

Matías: Me va a llevar mi papá.

Alan: Tu papá ¿que...? [no puedo escuchar]

En la mesa de los varones, algunos dibujan, otros cortan papeles y otros tejen en un telar. Melina muestra el dibujo que hizo, una maceta con tres flores, las otras nenas le dicen:

Nenas: Mira tienen la cara de Melina [una flor redonda, risas]

Melina: Señor, mire cómo quedó.

Detrás de Melina está Catalina, la empuja a Melina, y esta le dice:

Melina: Quédate quieta [se empujan y Melina le pega con su mano en la cabeza, Catalina se toma la cabeza y comienzan una persecución por el aula]

Docente de tecnología: Tranquilas, basta [se acerca a hablar con Melina y Catalina]

Alan: ¿Puedo hacer una flor con este palito? [le pregunta a Melina]

Melina: Sí.

Pegan las flores en la pared con plasticola, Melina las está pegando, se sube a una mesa.

Melina: Más flores, más flores [mientras lo dice aplaude]

Analía: ¿Fiorella me la prestas? [una tijera]

Fiorella: Sí.

Catalina [dirigiéndose a Fiorella]: ¿La cinta?

Fiorella: ¿Dónde está la cinta?

[Arman entre los varones letras para poner feliz primavera]

Melina: Dénme que voy a hacer una A, dale dame, si no andá a pegar flores [el niño no va, no le hace caso. Están en recreo pero no salen al patio –parece que la actividad los entusiasma e interesa mucho– pegan flores en la cortina. Llega la docente de matemática al grado y les permite seguir con la actividad]

Corina [docente de matemática]: Pueden guardar las cosas (R28, 22/09/2009).

En la situación descrita es importante destacar una serie de características: la ayuda y la cooperación, la posibilidad de realizar una tarea en conjunto, el entusiasmo y el interés en la actividad que hasta parece diluir y trascender los tiempos institucionales destinados a la hora de clase y a los recreos, una dinámica de trabajo conjunto y de inclusividad, donde parecen estar todos involucrados, bromas, “peleas” y persecucio-

nes por el grado que adquieren las características de un juego, persecución que desde una mirada adulta podría ser considerada como indisciplina, no así para los niños involucrados.

Podemos hacer mención a la figura de la maestra, sus propuestas posibilitan los intercambios y las interacciones horizontales, marca algunos límites cuando los hechos se alejan de lo pactado y acordado como adecuado para una clase. De este modo tolera determinado nivel de conversaciones e intercambios dentro de los límites institucionales y los establecidos por ella misma (Vásquez Bronfman y Martínez, 1996).

Por otra parte, es importante destacar como los niños con sus interacciones organizan las prácticas en el aula, la docente presenta la actividad y acompaña el trabajo de estos, la tarea que concita su interés y los involucra constituyendo lo que podríamos denominar una “experiencia social de aprendizaje de relaciones sociales” (Rockwell, 1995).

Elsie Rockwell (1995) postula que en el aula es posible detectar diferentes “estructuras de participación”, una de estas son las construidas entre los alumnos, “con un amplio y constante margen de interacción horizontal entre los niños. Se explican y comentan entre sí partes del contenido curricular que intenta transmitir la escuela y así convierten el aprendizaje en una actividad social y colectiva, más que individual” (Rockwell, 1995: 24).

Así las conversaciones de los niños se entremezclan con la actividad propuesta por la maestra, sus contenidos son variados y diferentes –situaciones familiares, anticipar situaciones y planes para el recreo y para actividades extraescolares, bromas y burlas a compañeras– solo por citar algunas, aunque esta lista podría ser muy extensa, transcribo algunas situaciones registradas en otros momentos:

Matías: Me va a llevar mi papá.

Alan: ¿Tu papá que...? [no puedo escuchar] (R28, 22/09/2009).

Walter: Yo vivo con mi papá, ¿a vos te gustan los merengues?

Yo: Sí me gustan ¿y a vos?

Walter: Sí también, mi papá es panadero y me trae, algunas veces voy con él a trabajar, él se va a las 11 de la noche.

Yo: Ah... ¿y con quién se quedan ustedes?

Walter: Una chica que pone mi papá.

[Se acerca Facundo y se suma al diálogo]

Facundo: Se quedan con tu hermana.

Walter: No, mi hermana se fue a vivir con mi mamá.

Facundo: Y el chico de la moto ¿quién es?

Walter: No, ese es el novio de mi hermana.

Facundo: De la Romina.

Walter: No, de mi otra hermana (R10, 03/08/2009).

[Se cae una hoja, Analía la ve, se agacha, la agarra y la mira (reconoce la letra) y se la alcanza a otra niña]

Analía: Yo tengo 6 hermanos más, la de tercero, primer año, quinto grado, la de tercer grado es Lucía, primer grado Kevin de 4 años y [otro] 6 meses... mi mamá tiene 30 años y mi papá 25 años.

Matías: Tengo seis hermanos, vivo para allá.

Yo: ¿En La Cala?

Matías: Sí (R34, 20/10/2009).

Estos diálogos presentan a niños que se conocen, atentos a lo que acontece en los entornos próximos donde viven, están al tanto de las situaciones de los demás, conocen la composición y las dinámicas organizativas de las familias de sus compañeros de grado, saben dónde viven y reconocen las divisiones en el territorio de la villa; en sus conversaciones relatan situaciones de su vida personal, en algunos casos situaciones familiares complicadas y difíciles y muestran ante los demás su predisposición a escucharlos.

Cuando mi atención pudo despegarse de las situaciones conflictivas y pude concentrarme en las interacciones horizontales –las que suceden entre pares– amplié la visual, y pude comenzar a escuchar estos diálogos que me acercaban a experiencias escolares que rebasan los límites del edificio escolar y capturan vivencias de niñez donde se conjugan diferentes espacios de su vida cotidiana, encontrando nuevos aspectos y un dinamismo mayor en la configuración de los entramados relacionales.

Así en la primera observación presentada, la clase se transformó en un momento de disfrute placentero para los niños, se entremezcló el juego con la actividad áulica, una situación que involucró a todos, y me permite hablar de *una experiencia social de la niñez*, que más allá de constituirse en una etapa vital, es una experiencia de construcción de relaciones sociales, con un intenso trabajo de elaboración del mundo social, a través de múltiples exploraciones donde el encuentro con nuevas sensaciones y vivencias aprehendidas en el interjuego de un hacer que incluye juegos, risas y diálogos con los que logran incorporar el mundo e

incluirse en un universo de significaciones constituido y dado sin descartar la posibilidad de invenciones y transformaciones.

Este conjunto de aspectos nos conecta con la experiencia de escolarización y nos ubica en presencia de las particularidades que adquieren las relaciones de estos niños, que trascienden la dinámica propia de la dimensión escolar y forman parte de la experiencia social de la niñez, momento de la vida en la cual las palabras y las acciones parecen encontrar sentidos diferentes en comparación con los modos propios de los adultos.

La transcripción del primer registro muestra de una manera muy clara la intensa vida social en el grado, en estas interacciones horizontales, donde los niños son los principales protagonistas, a través de prácticas áulicas donde se transmiten contenidos de aprendizaje escolar, al tiempo que emergen aspectos de la vida de los niños, de su cotidianidad y de su experiencia social infantil.

De esta manera, presencié múltiples prácticas que involucran juegos, diálogos, peleas, conflictos, entre otros, con límites difusos e intercambiables, prácticas que me empezaban a aproximar a las modalidades de relación construidas por los propios niños, y se constituían en desafíos para encontrar los sentidos organizadores, sin anteponer miradas que obturen la comprensión.

4.2.1. Los niños y las niñas de sexto grado

Con el paso del tiempo y la permanencia en la escuela pude aproximarme a los niños y así aparecieron sus rostros y sus nombres, primero Analía, Daniel, Jesús y Alan, quienes se acercaron por algún interés y curiosidad en lo que anotaba en mi cuaderno de campo, lo que permitía entablar diálogos e ir generando una relación de confianza.

Conversar y trabar relaciones de confianza con algunos niños del grado permitió que estos me acercaran al resto de sus compañeros y así también pude conocer a Josué y Matías, a Catalina, Carla, Mara, Melina, Ludmila, Fiorella y en el 2010 a Alejandra, esta última niña estableció una intensa relación con Fiorella, trazando ciertas distancias con el resto del grupo.

Otra modalidad de acercamiento era mencionar que conocía a algún adulto del lugar de residencia de los niños, esto permitía entablar diálogos y generaba cierta confianza para establecer la relación, la cues-

ción era nombrar adultos reconocidos, que guardasen alguna relación de parentesco o bien que fueran referenciados de manera positiva por estos y sus familias.

Analía: Yo vivo en La Tropilla [una villa cercana a la escuela]

Yo: Ah mirá vos, yo conozco gente de ahí...

Analía: Sí, ¿a quién?

Yo: Y por ejemplo, a doña Elisa.

Analía: Sí, fui a jugar a los jueguitos [llama a un niño] Jesús, él es nieto de doña Elisa (R21, 08/09/2009).

En cada observación realizada en las clases construía un diagrama, a modo de un mapa de la distribución de los alumnos en el espacio áulico, en general los lugares ocupados por cada uno se mantenían constantes. Este dibujo de la distribución de los niños en el aula, al principio lo construía en soledad, con el tiempo los chicos comenzaron a acercarse y a interactuar conmigo para ayudarme a construirlo, en algunos casos aportaban informaciones, tales como el nombre de los niños, los apodos, la ausencia de alguno de ellos, los lugares donde vivían y también señalaban “los errores que cometía al dibujar el mapa”, marcando mejor las distancias - cercanías, y en algunas oportunidades tomaban mi cuaderno de campo para realizarlo ellos mismos.

Así pude elaborar de manera conjunta mapas que intentan captar algunos indicios de la red de relaciones de los niños, a partir de su propio punto de vista, siendo una oportunidad para preguntar cuestiones que no resultaban claras o no comprendía de la dinámica de relaciones en el aula y en la escuela⁶.

Transcribo algunos de los primeros diagramas realizados en las observaciones de clases en el mes de septiembre de 2009, donde se puede apreciar la distribución de los niños en el aula, en ese momento por el escaso tiempo de permanencia en la escuela se puede dilucidar el desconocimiento de sus nombres, solo se marca el lugar ocupado por los niños y se reconoce a los varones con una V y las mujeres con una M, al mismo tiempo que no alcanzaba a reconocer la dinámicas y particularidades de estas relaciones.

⁶ Estos diagramas construidos me condujeron a prestar mayor atención y a formular nuevos interrogantes sobre las relaciones que informan y leerlos atento a su carácter temporal.

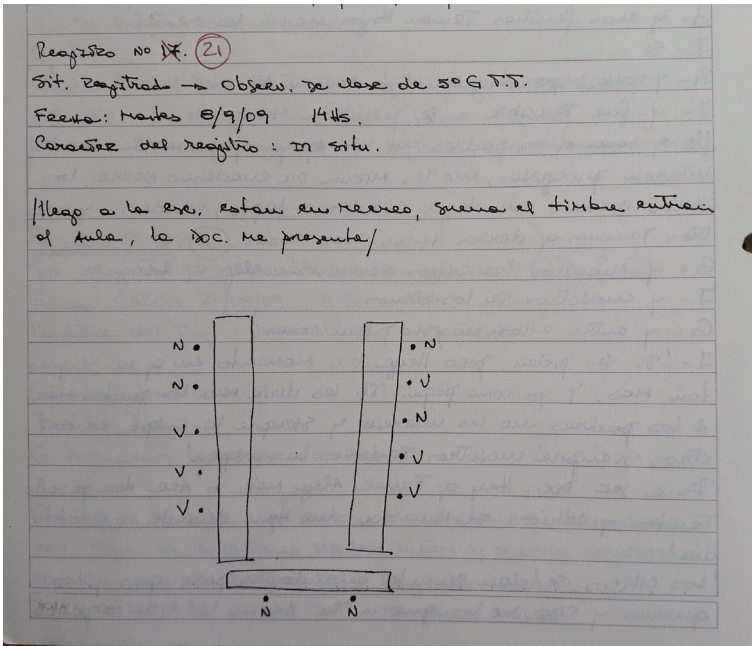


Gráfico 1: Se observan tres grandes mesas en las que están ubicados los niños, se marcan con una V los varones y con una N las niñas.

Durante el 2009, los niños se ubicaban en pequeños grupos o bien conformaban un semicírculo por iniciativa de Mabel la docente del grado, con la intención de “que los niños se unan y se peleen menos” (R28, 22/09/2009), lo que parecía tener cierta eficacia, se observaban interacciones constantes entre todos, conversaban, compartían y se prestaban elementos escolares, ofrecían ayuda en las tareas escolares, entre otras, prácticas que nos conectan con la intensa vida social analizada en el apartado precedente.

En el 2010 la distribución de los niños en el aula se modifica, estos se ubican de manera tradicional, filas de bancos dobles enfrentados al pizarrón y al escritorio de la docente, visualizándose la conformación de tres grandes grupos: uno de los varones, dos grupos de niñas con la particularidad que uno de ellos permanece alejado del resto de los compañeros trazando distancias, y dos niñas que en general permanecen solas en el aula. Desde una mirada un tanto apresurada, se podría pensar

en el cambio de docente, quien deja de prestar atención y énfasis a la ubicación de los niños en semicírculo.

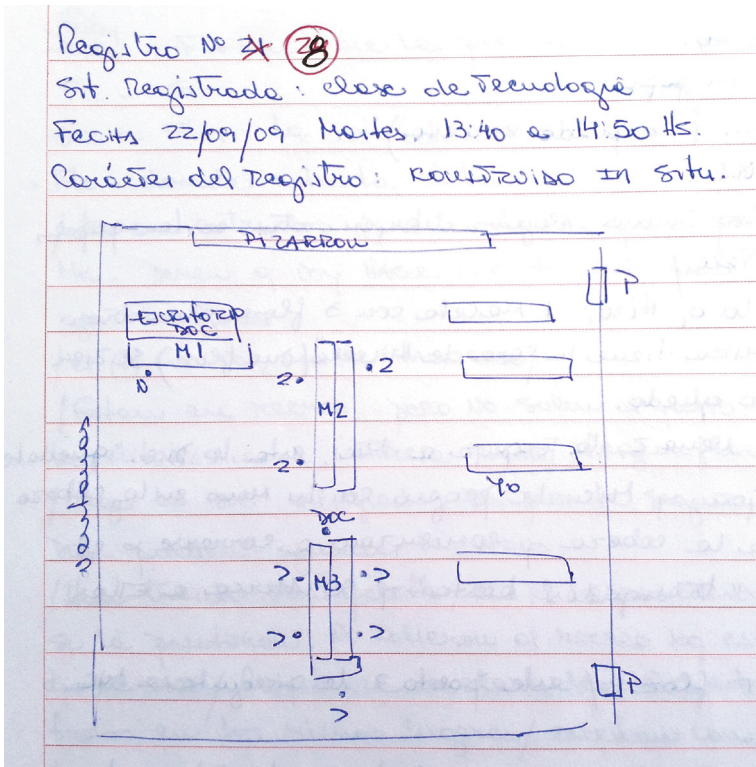


Gráfico 2: Se intentó realizar un diagrama más completo del aula, marcando las dos puertas ubicadas a la derecha, en la parte superior se ubica el pizarrón y el escritorio de la docente. Cada mesa está enumerada, M1, M2 y M3. Los niños se ubican en dos grandes mesas conformando pequeños grupos, se marca con una V a los varones y con una N las niñas. Una niña se ubica al lado del escritorio de la docente.

En realidad, en marzo de 2010 ingresa a la escuela una niña nueva –Alejandra– quien entabla una relación muy cercana con Fiorella, generando algunos conflictos con el resto de los niños del grado, situación que puede aportar aspectos relevantes para comprender la nueva configuración de la distribución de los chicos en el aula.

[Le muestro a una de las niñas uno de los mapas de relaciones construidos en el 2009]

Yo: Después acá estaba Mara, Carla y Melina y Fiorella, estaban juntas ellas el año pasado...

Analia: Sí... pero cuando vino la Alejandra todo cambió.

Yo: Todo cambió, y... ¿cómo todo cambió?

Analia: Porque eran amigas de la Fiorella.

Yo: ¿Ellas dos eran amigas antes?

Analia: Sí, ahora la Melina se sienta sola, de vez en cuando, cuando falta la Alejandra [se sienta con Fiorella] (Entrevista a Analia, 26/11/2010).

El siguiente diagrama que se transcribe deja entrever la nueva conformación y distribución de los niños en el aula, también fue elaborado en un trabajo en conjunto con estos. Cabe destacar que la observación se desarrolla en un transcurso de varias horas y los lugares ocupados por cada uno en general se mantienen.

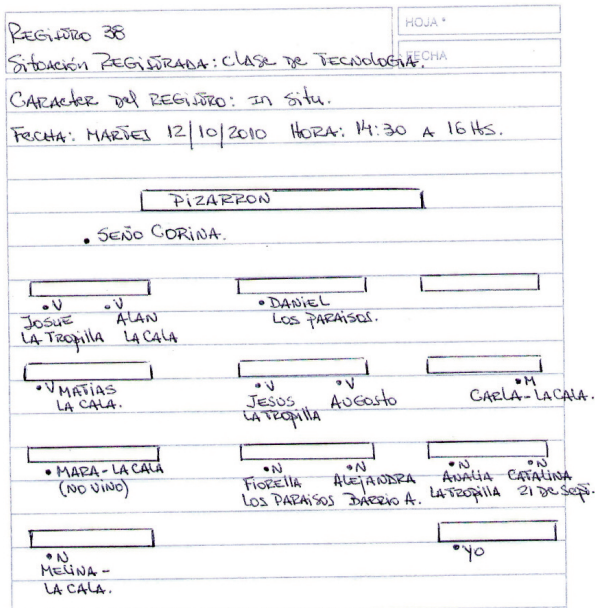


Gráfico 3: El diagrama denota mayor conocimiento de los niños, cada uno se identifica con su nombre y el lugar de residencia (villas: La Cala, La Tropicilla, Los Paraísos y Barrio A y 21 de septiembre), se encuentran ubicados de una forma tradicional, en bancos de dos niños.

El siguiente diagrama deja entrever claramente las separaciones y distancias construidas por los niños en el aula, que luego serán analizadas con mayor detenimiento.

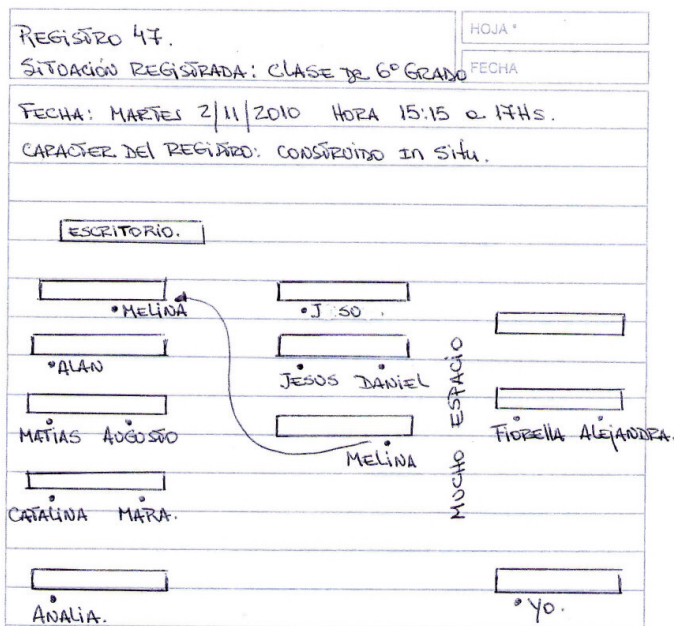


Gráfico 4: Los niños se ubican de manera tradicional en el aula, cada uno es identificado con su nombre, se registran los movimientos de una niña en el transcurso de la jornada. Existe una gran distancia entre los bancos de Alejandra y Fiorella y el resto de los niños. Lo mismo sucede con la ubicación de Analía.

¿Cómo pensar esta distribución de los niños en el aula? Para ello, fue importante recuperar el trabajo realizado por Mónica Maldonado (2000) que analiza minuciosamente las distancias espaciales construidas por los adolescentes en un curso de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba. El espacio dentro del curso juega un papel en las clasificaciones y categorizaciones que por momentos responden a una lógica institucional más o menos devaluada pero insistente al momento de desarrollar estrategias de acercamiento y de evitación entre los alumnos. Por otra parte, los lugares ocupados por los jóvenes en el curso guardan

relación con la autorepresentación de cada uno y con la representación construida de los demás, instalando toda una lógica de fragmentación social al interior de los pequeños grupos.

Ahora bien, ¿cómo pensar las particularidades de la configuración de las relaciones en esta aula y en este “grado”? ¿A qué categorías conceptuales es necesario recurrir? ¿Cómo atraviesa la distribución de los niños en el aula los aspectos familiares, escolares y de los propios sujetos?

Para responder a este conjunto de interrogantes, la permanencia en el campo, las conversaciones y las entrevistas realizadas a los niños, me posibilitaron un acercamiento a los variados sentidos otorgados a esta particular distribución en el aula.

Para los niños las separaciones y distancias se configuran como efectos de un sentido práctico organizador de las relaciones sociales, forman parte de aspectos irreflexivos propios de las prácticas sociales, de lo que aparece como lo dado, aspectos que no se cuestionan, ni son objetos de reflexión.

Yo: Yo he visto que, en el aula, algunas veces se sientan [les muestro un plano del aula de los registros] veo que está la seño, Daniel, Jesús, Mara, Catalina, Carla, Josué, Melina y que están por acá Alejandra con Fiorella, pero ellas como muy lejos siempre.

Daniel: Sí.

Jesús: Sí.

Yo: ¿Por qué pasará eso?

Daniel: No sé...

Yo: ¿Y se sientan siempre lejos y solas ellas?

Daniel: Sí.

Jesús: Sí y de vez en cuando el Matías y el Alan se sientan al frente de ellas.

Yo: Al frente de ellas y se llevan bien ellos con ellas.

Daniel: Parece.

Jesús: Sí.

Daniel: Ni idea por qué se sientan ahí (Entrevista con Jesús y Daniel, 26/11/2010).

Estar y ser parte del grado, exige de un proceso de socialización que transcurre en un periodo prolongado del tiempo, donde la institución intenta imponer su lógica logrando que los niños adquieran determinado tipo de normas y reglas para manejarse en el aula. Cabe señalar que no se trata de un proceso unidireccional, los sujetos se encuentran

involucrados y participan de manera activa en la definición y apropiación de las reglas que les permiten introducirse en este juego social.

Este proceso de incorporación no es mecánico, ni responde a automatismos, los comportamientos de los agentes sociales, desde los aportes de Bourdieu, permiten ir construyendo un mundo de sentido común, a partir de la internalización de las visiones y divisiones del mundo social.

La distribución de los niños en el aula, las distancias y separaciones construidas operan al modo de esquemas prácticos producidas para ingresar y ser parte de este juego social, la participación en las prácticas que acontecen en el grado permite aprender y comprender su lógica y se hace difícil para los agentes involucrados describirlas en su doble verdad, al mismo tiempo que conocen la verdad –lo que sucede– tienden a rechazarla.

Los juegos sociales son, en todo caso, muy difíciles de describir en su doble verdad. En efecto, a los implicados no les interesa demasiado la objetivación del juego, y quienes no lo están a menudo se encuentran mal situados para experimentar y sentir aquello que sólo se aprende y comprende si se participa en él (Bourdieu, 1999a: 249).

En la organización de las relaciones, operan supuestas afinidades, el sentimiento de llevarse bien, como muy bien lo describe Analía:

Yo: Quería conversar con vos, sobre la escuela, ¿qué hacen? ¿Con quiénes te juntás?

Analía: Yo me junto con todos, yo con todas me junto, yo no tengo problemas con ninguna.

Yo: ¿Con ninguna?

Analía: No, con ninguno tampoco, si con los chicos también me junto... yo me llevo con todos bien.

Yo: Con todos bien, yo he visto que por ahí en tu grado [le muestro un plano] estás vos en un banco sentada sola y veo que está Daniel y Jesús juntos, Josué con Alan, Mara y Carla están por ahí juntas, Fiorella con Alejandra como que andan siempre juntas también.

Analía: Sí por ahí.

Yo: Y algunas veces noto que Fiorella y Alejandra están solas con respecto de los otros, a vos qué te parece esto, ¿será así?

Analía: No, yo veo que todos se juntan, todos tenemos, tenemos afinidad, todos nos hablamos, no tenemos problemas... sí, porque yo me junto siempre con ella [en alusión a Alejandra], pero hay veces que no, porque ella se junta con la Fiorella.

Yo: ¿Qué y con la Fiorella te llevás mal vos?

Anaía: No, con la Fiorella me llevo totalmente bien, con todas me llevo bien, pero cuando ellas están juntas.

Yo: Se juntan ellas.

Anaía: Sí y no les gusta que las molesten, por eso que la Fiorella, viste que hace un rato estábamos jugando con los varones así y ella cuando está con la Alejandra no le gusta que nadie le moleste, hablan de otra cosa (Entrevista con Anaía, 26/11/2010).

Es muy claro el relato de Anaía: “se lleva bien con todos”, “me junto con todos”, “tenemos afinidad”, “todos nos hablamos”, aspectos discursivos que sostienen un conjunto de prácticas cotidianas que hacen posible la convivencia en el aula. Si bien es posible observar algunas situaciones conflictivas, desde lo discursivo parecen diluirse, aduciendo supuestas afinidades. Esta idea que “nos juntamos todos” se encuentra presente en el discurso de los niños y será abordada con mayor detenimiento en los próximos apartados.

La ocupación de lugares y la distribución de los chicos en el aula se modifican de manera permanente, con circulaciones constantes, aunque existen ciertas regularidades en los registros realizados durante los dos años de trabajo de campo.

Así se puede observar que algunos niños eligen con quiénes ubicarse en el aula por supuestas afinidades de gustos y preferencias compartidas, “afinidades de *habitus* vividas como simpatía o antipatía, están en el principio de todas las formas de cooptación, amistades, amores, asociaciones y por lo tanto de todas las uniones durables” (Bourdieu, 1993: 132).

Jesús: Yo me junto siempre con él, me siento al lado, la mayoría de las veces me siento siempre con él.

Yo: Sí... ¿y vos Daniel también con él?

Daniel: Sí.

Yo: Y... ¿con los otros chicos se juntan?

Jesús: De vez en cuando, cuando él no viene me siento con el Josué o sí no con el Alan Gómez (Entrevista con Jesús y Daniel, 26/11/2010).

Durante un recreo Fiorella y Alejandra caminan por el patio de la escuela, se sientan en el pilar de la escuela, están muy alejadas del resto de los niños, en el siguiente recreo se las ve sentadas solas en el paredón que da a la calle (R40, 18/10/2010).

Fiorella: Y estamos todo el día juntas, somos las dos, las dos hacemos las mismas cosas, nos contamos todo (Entrevista a Alejandra y Fiorella, 26/11/2010).

Estas afinidades, presentes en las interacciones,

esconden las estructuras que en ellas se realizan. Es uno de los casos donde lo visible, lo que es inmediatamente dado, esconde lo invisible que lo determina. Se olvida así que la verdad de la interacción no está nunca toda entera en la interacción tal como ella se ofrece a la observación (Bourdieu, 1993: 133).

Los procesos sociales desde los que se producen y construyen las afinidades sociales, permiten a los agentes sociales encontrarse y compartir con otros que han sido socializados de manera semejante, con los que se reconocen como parecidos, momentos donde cada niño se encuentra con otros a partir del reconocimiento de los aspectos comunes a sus personas.

Este proceso social involucra a un conjunto de niños y también implica procesos subjetivos vividos y experimentados por los sujetos, las experiencias vividas en su articulación con procesos sociales más amplios.

Así la elección de sentarse con algún niño, mediada por supuestas afinidades, forma parte de una experiencia, un ensayo, algo que se vive con otros, que involucra una dinámica temporal, se ejecuta en un tiempo vivido por los sujetos, con avances y retrocesos, un transitar con otros, que adquiere los matices propios de un proceso social cargado de intensidades afectivas que acompañan el desarrollo de estos vínculos entre los niños, tal como se relata a continuación:

Jesús: Yo con él vengo desde tercero.

Yo: Ah o sea que han hecho tercero, cuarto, quinto y sexto junto, cuatro grados juntos, un montón...

Jesús: Sí... y ahora otro más, porque el año que viene vamos a ir para el mismo colegio, al Cassaffousth [una escuela con orientación técnica muy reconocida, ubicada en las cercanías del centro de la ciudad]

Yo: Ah... ¿al Cassaffousth van a ir los dos?

Jesús: Sí, cerca del centro allá.

Daniel: Por el shopping, más abajo.

Yo: ¿Y se inscribieron ya?

Jesús: Sí, yo me inscribí el miércoles.

Yo: ¿Y vos Daniel?

Daniel: Mi mamá fue a averiguar hoy día (Entrevista con Jesús y Daniel, 26/11/2010).

Yo: ¿Cómo se han conocido?

Alejandra: Yo la conocí a ella cuando llegué a la escuela.

Fiorella: Y yo igual.

Yo: Sí

Fiorella: Y bueno... yo entonces le empecé a contar cosas, porque acá los chicos no eran como la Alejandra y la Alejandra es parecida a mí, porque nos han pasado cosas fuertes a las dos (Entrevista a Alejandra y Fiorella, 26/11/2010).

Para Jesús y Daniel un tiempo que se extiende durante varios años y el deseo de dar continuidad a su relación en la escuela secundaria; en el caso de Alejandra y Fiorella unos escasos meses, pero en una relación vivida con una gran intensidad afectiva. El recorrer juntos un tiempo –cronológico, vivenciado y significado por los sujetos– en una etapa tan importante para sus vidas como es la niñez, con la posibilidad de haber podido compartir actividades, aprendizajes y rutinas escolares, convierte a estas elecciones en experiencias sociales de relación.

Este tiempo recorrido juntos que refieren los niños guarda relación con dos aspectos, por un lado, con la noción de experiencias que desde la perspectiva de LaCapra (2006) otorga un lugar importante a los procesos de performatividad, en tanto que, elaboración, construcción y trabajo como parte constitutiva de los procesos formativos de los niños.

En este caso podemos pensar a la experiencia como el pasaje, el atravesar hechos y acontecimientos que viven los sujetos en los contactos e intercambios cotidianos, que si bien tienen un carácter individual también expresan algo de lo compartido con otros, de lo que se hace y elabora con otros, lo que se construye en una experiencia compartida por dos o más sujetos.

Este proceso de “pasar por algo” es parte constitutiva de los procesos de subjetivación, de los aspectos formativos de los niños, pone a prueba procesos de orden cognitivo y emocional y requiere de la participación y de un involucramiento activo de los chicos, que lejos está de una simple observación distante de las situaciones y acontecimientos que se experimentan y viven en la realidad cotidiana.

Y, por otro lado, y en sintonía con el planteo sobre experiencias aparece la noción de trayectorias compartidas, tal como lo plantea Nicastro

y Greco (2009) como “un recorrido, un camino en construcción permanente...” donde los sujetos configuran sus identidades en una temporalidad y que va adquiriendo sentidos a partir de sus propias narrativas.

En este recorrido conjunto que realizan los niños por la escuela, podemos pensar puntos de partida, pero no de llegada, caminos que cada uno realiza de manera individual, con otros que acompañan, recorridos desde los que van construyendo relaciones, encontrando y descubriendo su propia persona, sus gustos e intereses, al tiempo que se enfrentan con las preferencias de los demás, produciendo aceptaciones y confrontaciones, delineando distancias y cercanías en las relaciones.

4.2.2. Las lógicas institucionales en la distribución de los niños en el aula

Es importante detenerse y considerar cómo operan las lógicas institucionales –la escuela y la familia– en la organización y distribución de los niños en el aula, lo que constituye un aspecto a destacar en un momento donde gran parte de los discursos sociales sostienen la fragilidad de estas instituciones y su ineficacia en la regulación de las relaciones.

Es así que algunos niños apelan a la lógica escolar, como orientaciones posibles para ocupar espacios en el aula e ir construyendo modalidades de relación con otros.

Jesús: Nosotros siempre nos sentamos cerca de la seño, lo más cerca que podamos.

Yo: Sí, ¿por...?

Jesús: Ni idea (Entrevista a Jesús y Daniel, 26/11/2010).

Josué: Yo me llevo bien, yo me sé sentar con él, por ahí en matemática por ahí me siento con él, o con Jesús o con el Daniel.

Matías: Con el Alan Elías no se puede porque él empieza a copiar.

Yo: ¿Con el Alan Elías, no se puede?

Matías: Gómez.

Yo: ¿Gómez, por qué no con él?

Matías: Porque te empieza a copiar.

Alan: Él no copea, él no copea, yo no copeo, el Daniel no, porque es inteligente, ese tiene un bochazo, el Jesús también, la Analía también, los que son más inteligentes, son el Daniel, Josué, la Analía y... no esos tres (Entrevista a Josué, Alan y Matías, 26/11/2010).

Analía: No me gusta sentarme con las chicas, porque a veces hay pruebas así y ellas te copian y ellas tienen que saber, por algo me pusieron en la bandera a mí.

Yo: ¿Estás en la bandera vos?

Analía: Sí, primera escolta.

Yo: No sabía que estabas en la bandera.

Analía: Sí, primera escolta, hoy hubo un acto un ratito no más y yo estaba en la bandera, y yo soy la mano derecha del Daniel, porque el Daniel es el abanderado, la Melina era primera escolta, pero como sigue faltando y faltando la sacaron, igual que de quinto la futura abanderada es la... no me sale el nombre... la Ariana (Entrevista con Analía, 26/11/2010).

Sentarse cerca de la maestra y mostrarle sus tareas, ubicarse al lado del que “más sabe”, alejarse de los que copian en las pruebas, son otros de los argumentos que los niños van otorgando a su distribución en el aula. Es claro como los niños se van clasificando como alumnos, utilizan para ello la lógica escolar, haciendo uso del rendimiento académico favorable o desfavorable, esta evidencia parece poner en cuestión ciertos discursos sociales donde los formatos escolares aparecen devaluados y sin capacidad para instaurar prácticas.

Por otra parte, también emergen los discursos familiares instaurando prácticas y acompañando las decisiones de los niños en el aula y las maneras de ocupar el espacio. Analía refiere sentarse sola por dos motivos “mi mamá me dice que me siente sola a veces, porque soy muy peleadora” y “mi mamá me dijo que me siente sola porque converso mucho”; así el decir de su madre prescribe una serie de prácticas con el propósito de evitar posibles conflictos y distracciones en la escuela.

Es importante considerar el lugar otorgado a la escuela por parte de la familia de Analía, valorando el espacio de aprendizaje y de sociabilidad que esta ofrece, situación que también es reconocida por las docentes cuando clasifican a las familias en función del acompañamiento que brindan a sus hijos en los procesos de escolarización.

Un aspecto común en estos discursos que acompañan las prácticas de los niños, es la presencia de otros –desde y con– los que cada niño va construyendo imágenes de sí mismos, madres que dicen “pórtate bien”, familias que valoran los aprendizajes escolares, alumnos que se clasifican en función de su desempeño escolar y van construyendo a los mejores alumnos, una escuela que organiza la distribución de los niños en el aula, y realiza un proceso de selección de aquellos que portarán la bandera, distinguiendo y separando a los que no, entre otros.

Es desde estas experiencias y desde este entramado relacional como se van construyendo las relaciones, en un trabajo constante de ensayos, de acercamientos y de alejamiento de los demás, de conocer a otros y reconocer sus propios gustos y preferencias en función de las imágenes que los otros devuelven.

Este trabajo activo realizado por los sujetos para construir y apropiarse de los significados construidos con otros, son insumos utilizados para la construcción de relaciones de los niños y nos aproximan a una multiplicidad de experiencias desde las que cada sujeto va elaborando imágenes de sí mismo, construidas en las experiencias cotidianas escolares, revelando un trabajo constante y relacional que implica a los sujetos, a los pares, a la escuela y a las familias.

4.3. Las conflictividades puestas en juego en las relaciones de los niños de sexto grado

4.3.1. Diferentes experiencias sociales de niñez en la escuela

Como se pudo observar en el apartado anterior, en las relaciones de los niños operan supuestas afinidades de preferencias y gustos, contorneando cercanías y distancias enmarcadas en un sentido práctico; al mismo tiempo la distribución de los alumnos en el aula presenta indicios de un conjunto de estrategias desarrolladas por los sujetos que entremezclan las lógicas escolares y familiares y de la sociabilidad infantil, que con gran dinamismo y variabilidad van configurando las tramas relacionales de los alumnos de sexto grado.

En este apartado, en función del reconocimiento de las tramas de relaciones presentes se intentará analizar las conflictividades observadas, en su inscripción temporal y relacional, como parte de los procesos cotidianos que hacen a la escuela.

Si bien se puede reconocer la presencia de tres grandes grupos en el grado y su relación con la producción de interacciones entre los niños sostenidas en la mayor parte de las observaciones realizadas⁷, es frecuente

⁷ Agrupamientos que se sostienen en las clases de las asignaturas convencionales de la jornada común, como también en las clases de teatro en jornada extendida, donde los niños no permanecen sentados en sus bancos sino que realizan diferentes "actuaciones", debiendo agruparse con otros para trabajar.

apreciar que las fronteras y los límites de cada grupo parecen diluirse con facilidad a excepción del grupo de niñas conformado por Alejandra y Fiorella, quienes buscan de manera constante distanciarse y separarse de los demás, situación que se visibiliza con mayor intensidad entre los grupos de niñas.

Las estrategias desplegadas para producir distancias y separaciones encuentran sentido en tres grandes aspectos: las modalidades de presentación de la persona de estos dos grupos de niñas, sus edades y el lugar de residencia. Con respecto al primero, concretamente en sus vestimentas, sus posturas corporales, los modos utilizados para hablar, en sus gustos y preferencias, entre otros aspectos.

La alusión a la presentación de la persona nos remite a los aportes de Goffman ([1959] 2006) que sostiene que cuando las personas se encuentran en presencia de otras tratan de adquirir información sobre el otro y de esta manera definir la situación de actuación. Así para el estudio de la vida social recupera la perspectiva de la actuación o representación teatral, donde cada uno de los actores expone y presenta sus acciones ante los demás.

Las personas cuando entran en contacto con otras aplican una serie de estereotipos que les ayudan a predecir la conducta actual y futura, este tipo de contacto puede ser esporádico y de un tiempo más prolongado, como es el caso analizado. La posibilidad de compartir un espacio áulico brinda oportunidades de ir conociendo al otro, donde a través de diversos vehículos de comunicación o signos de expresividad se accede a la fachada de cada persona, en la expresión que se da por medio de la comunicación directa, lo que cada persona dice de sí o desde lo que se expresa, que incluye un conjunto más amplio de conductas y acciones.

La construcción de la imagen de sí mismo y de los otros opera a través de un conjunto de signos utilizados para presentarse ante los demás, con la intención de transmitir de un modo intencional o inconscientemente una impresión de sí mismo, en un proceso recíproco de calificaciones mutuas, de negociaciones múltiples de las imágenes de sí mismos, construidas en y para la interacción.

Las niñas de sexto grado se presentan ante los demás de una manera particular y esto guarda relación con la producción de categorizaciones y clasificaciones sociales elaboradas por estos.

Fiorella y Alejandra lucen siempre con sus guardapolvos de color blanco, muy cuidados, muestran un aspecto de chicas “maduras”, labios

y uñas pintadas, cuidadosos peinados y cabellos alisados. Su vestimenta en general es diferente del resto de las niñas, llevan botas o zapatillas tipo botitas y pantalones de mayor costo y en algunos momentos hacen uso de productos de marca, “traje el equipo de Adidas viste, de los que se usan ahora” (Alejandra, 26/11/2010), al tiempo que con sus vestimentas y guardapolvos buscan realzar sus formas y curvas femeninas.

Con un arduo y meticuloso trabajo adornan sus manos con anillos y pulseras de materiales metálicos y sus cabellos con distintos ornamentos, lo que en su conjunto desde una posición hegemónica se podría caracterizar como “muy a la moda”. Se sientan en sus bancos con movimientos lentos, sus piernas permanecen juntas, sus carpetas y materiales de estudio son tratados con meticulosidad y sus mochilas permanecen en la parte inferior de sus bancos. Durante los recreos caminan juntas, a paso lento y en general se ubican en los paredones que dan a la calle para conversar.

Muy diferente, es la presentación que realizan el resto de las niñas⁸, llevan sus guardapolvos con un aspecto un tanto descuidado, denotan varios días de uso, sin botones, descosidos o rotos, cuando los llevaban puestos. Entre sus vestimentas podemos mencionar: pantalones gastados y rotos por el uso, el calzado utilizado son ojotas, zapatillas o sandalias, sus cabellos no son objeto de cuidado, es frecuente verlas “despeinadas” o bien atados con una “colita” hecha con hilos, gomitas o grandes adornos como flores de tela a modo de sujetadores del pelo. Adornan sus manos con anillos y pulseras plásticas, todo esto nos hace pensar que el cuidado por la presentación de su persona responde a una estética diferente si lo comparamos con Fiorella y Alejandra.

Los materiales utilizados para realizar las actividades escolares: carpetas, cuadernos, mochilas se encuentran en mal estado, las hojas rotas, sueltas y sucias, en varias oportunidades se pudo observar cómo se sentaban sobre sus carpetas y mochilas. En los recreos es posible observarlas corriendo por el patio con el resto de sus compañeros y en algunos casos jugando al fútbol.

El segundo aspecto son las edades de los niños que conviven en este grado, en general todos los niños tienen entre 10 y 11 años, a excepción

⁸ Cabe destacar que si bien esta situación es recurrente, no se debe perder de vista la heterogeneidad en la presentación que realizan estas niñas de su persona, en algunas ocasiones las observé “muy arregladas” para asistir a la escuela en ocasiones significativas, con esto quiero destacar las variaciones y modificaciones posibles y así evitar miradas cristalizadas sobre los sujetos que tienden a simplificar la realidad.

de Alejandra y Josué⁹ que llegan a sexto grado con 14 y 13 años respectivamente, con experiencias escolares de repitencia y de un tránsito por varias escuelas. La edad no solo en su dimensión cronológica, sino en los aspectos sociales y culturales, nos ayuda a comprender un poco mejor el tránsito entre las experiencias sociales de la niñez y los inicios de la adolescencia en un mismo espacio social –la escuela primaria– experiencias que nos acercan a otras vivencias, tales como: la emergencia de cambios corporales, salidas, juegos y otros modos de diversión, junto a nuevas relaciones, por citar algunos, que en el caso analizado constituyen herramientas que facilitan la construcción de distanciamientos y contraposiciones entre los chicos.

Y el tercer aspecto, son los lugares de residencia y sus pertenencias sociales, la mayoría de los niños del grado habita en las villas cercanas a la escuela, aunque se presentan algunas excepciones. Catalina ha vivido durante muchos años en la villa y hace un tiempo se mudó a un barrio cercano construido por una cooperativa de viviendas¹⁰, en tanto que Alejandra vive en un barrio cercano empobrecido, no comparte la experiencia social de vivir en la villa, esto no forma parte de su experiencia biográfica. En el capítulo siguiente podremos visualizar cómo el lugar de residencia es utilizado por las niñas como parte de las tramas argumentales que sostienen y generan las situaciones conflictivas.

Como se mencionó anteriormente Alejandra y Fiorella han constituido un modo de relación con características particulares, pasan la mayor parte del tiempo escolar juntas, comparten gustos y preferencias, situaciones que provocan conflictos constantes con el resto de los com-

⁹ Josué ha vivido frecuentes migraciones al interior de la provincia de Córdoba, con entradas y salidas constantes de la escuela “yo vengo de Cosquín... antes venía yo, venía a tercer grado, cuando venía el Lucas y todos esos... 2007 y 2008, vine durante esos dos años y después me volví a Cosquín, de ahí a San Cayetano y después acá” (Entrevista a Josué, 26/11/2010).

¹⁰ La cooperativa de viviendas se constituyó en los años 80 por iniciativa de los propios vecinos, fue acompañada por una ONG y juntos gestionaron políticas habitacionales para el sector, en un principio construyeron sus casas por ayuda mutua, con trabajo voluntario de cada vecino y luego consiguieron que el gobierno de De La Sota en el 2003 con la implementación del Programa “Mi casa, mi vida” les otorgara viviendas. Los vecinos que formaron parte de esta cooperativa son de las siguientes villas: La Tropicilla, Los Paraísos, La Cala, Las Panchitas. El plan de viviendas se encuentra a unas 15 cuadras de la escuela, la mayoría de las familias que habitan el nuevo barrio tienen familiares en la villa y circulan de manera constante por esta.

pañeros, así presentan sus intereses en común y las diferencias con el resto del grado.

Fiorella: Y ni siquiera eran amigas, eran compañeras, yo nunca, por eso cuando llegó, yo dije ella es como si fuera yo, se reían de la música que yo escuchaba, y ella no, porque yo escuchaba...

Yo: ¿Qué música te gusta a vos?

Fiorella: Electrónico, y cuando ella me empezó a contar, ah, yo también escucho esa música y sabíamos temas en inglés y ellos como no los saben, se enojan.

Alejandra: Como yo les digo, no me hago la flogger porque escucho electrónico y mi banda de cuarteto favorita es la Banda de Carlitos [banda de cuarteto muy conocida en el ambiente del cuarteto cordobés] cuando los viernes vamos de canciones, nosotras queríamos cantar en inglés, es ese de Pistburgs todo electrónico y ay no, no, no “porque ustedes se hacen las que van a boliche, que saben esto y esto otro” y le digo todos lo conocen a ese tema, bah yo lo conozco porque yo tengo una hermanastra que va a boliche, a City que está en el Patio Olmos y me invitó un día, a pesar que después de ahí no me dejaron ir más y yo un día fui.

Fiorella: No Fantasi, a Olaf, a todos esos boliches, mi tío era dueño de todos esos boliches, por eso entraba yo, si no no podía entrar porque era menor y por eso conozco todos esos temas y los chicos con los que yo me junto conocen esos temas también, por eso.

Alejandra: Yo tengo amigos que les encanta ir a City, Patio Olmos, les gusta la música electrónica o sea en la casa de mi abuela, tengo un grupo yo de amigos que no son chicos, son un poquito más grandes, tienen 15, 16 y son un grupo todos unidos, todos para uno, uno para todos, uno está mal y tratamos de que no esté mal.

Fiorella: Y ya escucharon que ella me contó eso a mí y ya empezaron a decir cosas (Entrevista a Fiorella y Alejandra, 26/11/2010).

En su relato se pueden descubrir algunas diferencias en la experiencia social que transitan estas niñas con respecto a los demás, en relación a los gustos y las preferencias musicales, los grupos de amigos, las salidas nocturnas y los boliches, los recorridos realizados por la ciudad y el acceso a espacios que encuentran algunas restricciones para los habitantes de la villa¹¹, tal es el caso del Patio Olmos, un shopping ubicado en el

¹¹ Desde hace un tiempo los vecinos de los sectores pobres de la ciudad de Córdoba viven de manera cotidiana persecuciones y detenciones policiales por lo que se ha deno-

centro de la ciudad de Córdoba, experiencias un tanto diferentes si las comparamos con el resto de los niños, más interesados por ejemplo en jugar y correr por el patio durante los recreos.

Llama la atención cómo Fiorella y Alejandra, en reiteradas ocasiones, desconocen los motivos de enojo y malestar del resto de las niñas con ellas, sin embargo, de manera constante se pueden observar prácticas con las que intentan marcar diferencias, acciones que son puestas en juego y despliegan una serie de estrategias para hacerlas públicas. Tal es el caso de sus gustos musicales, las dos niñas comparten su predilección por la música electrónica, así cantan juntan temas en inglés delante de sus compañeros y comentan sus salidas frecuentes a boliches en la noche cordobesa. Hay todo un esfuerzo por hacer públicas sus preferencias, en algunas oportunidades buscan que algún varón del grado escuche su conversación y la transmita principalmente al grupo de las otras niñas y de esta manera activan una situación conflictiva y logran conservar los distanciamientos.

Si bien durante el 2010 fue constante la producción de diferenciaciones entre las niñas, en algunas ocasiones se observó cómo compartían situaciones escolares, a través de un hacer en conjunto en los ensayos de actos de fin año y en las puestas en escena de las clases de teatro, por solo citar algunas, y aunque se sostengan las diferencias, estas entraban en contacto y se entremezclaban en situaciones particulares de la vida escolar, es decir, podemos reconocer la existencia de una línea de continuidad en las interacciones entre los sujetos que guardan ciertas distancias aunque por momentos estas parecen diluirse por algunas de las propuestas realizadas desde la escuela.

Lo que hemos relatado en este apartado a modo de presentación de cada sujeto ante los demás, el lugar de residencia y las edades guarda relación con diferentes experiencias de niñez en un mismo grado de una escuela primaria y nos aproxima a los usos que los sujetos pueden hacer de las mismas como aspectos que desencadenan o constituyen insumos para la emergencia de situaciones conflictivas entre los niños.

minado “portación de rostro”, esto ha sido posible por la implementación de la Ley Provincial 8431, conocida como Código de Faltas (sancionado en noviembre de 1995, con modificaciones en el 2007), legislación que ha hecho que muchos de los pobladores de villas y de barrios empobrecidos vean restringidas sus posibilidades de circulación por los barrios cercanos y por el centro de la ciudad de Córdoba y que en muchas oportunidades sean detenidos por la policía.

4.3.2. *Categorizaciones y clasificaciones sociales puestas en acción*

Las conflictividades cotidianas forman parte y configuran las relaciones sociales de los niños, un aspecto que merece atención es cómo se construyen categorizaciones y clasificaciones sociales de los demás, como un modo de construir imágenes de nosotros y de los otros, en un intento por procesar las diferencias y separaciones en el grado.

Estos modos de operar sobre la realidad se caracterizan por su intensa movilidad, dinamismo y alternancia, si bien los niños categorizan a los demás y son categorizados por otros, los lugares que ocupan se modifican en base a situaciones y vivencias cotidianas en la escuela, contribuyendo a orientar las prácticas.

Las categorizaciones utilizadas y construidas por los niños son variadas y múltiples, algunas se posan sobre los sujetos por un instante, parece que sirven para la situación confiriéndoles un carácter de transitoriedad e inestabilidad, así se intenta delimitar una distancia que rápidamente puede modificarse.

Catalina: Y vio la Analía, bueno es re humienta.

Yo: ¿Cómo humienta?

Mara: Porque te mira y te rebaja.

Catalina: Vio que los otros días estábamos haciendo divisiones y como las sacábamos tan rápido, ella agarró y como no lo podía hacer se largó a llorar y la señorita se las hizo, y nosotras le dijimos por qué hacés eso, si nosotros las hicimos solas.

Carla: Sí es humienta, se hace la mala cuando está con ellos.

Mara: Cuando yo estoy con ella [con Catalina] ella me mira con cara de enojada, como diciendo que yo la estoy peleando, pero no... que yo no la quiero, no la quiero hablar más a ella, pero yo sí la hablo a ella, con la única que me llevaba mal, re mal antes era con ella, pero antes (Entrevista Catalina, Carla y Mara, 26/11/2010).

Catalina: Yo me llevo bien con todos, pero menos con el Alan.

Yo: ¿Y por qué no con el Jesús?

Mara: Porque es hartante.

Catalina: No, el Jesús no.

Carla: Pero lo que es el Alan... no lo soporto.

Catalina: Es un diablito pobrecito, el Matías es re buenito, los otros días me regaló un anillo.

Carla: Lo vive haciendo cagar el Matías porque él lo está molestando (Entrevista a Catalina, Mara y Carla, 26/11/2010).

“Humientas”, “buenito”, “hartante” son algunas de las categorizaciones producidas y elaboradas por los niños, construidas en y para las situaciones, se constituyen en elementos que les permiten a los sujetos ensayar, ejercitar y experimentar diferentes modos de entrar en el juego social de la construcción de sus relaciones.

Otras categorizaciones en cambio trazan fronteras más permanentes, como puede observarse en las relaciones que traban los niños con Alejandra y Fiorella, categorías sostenidas en el tiempo, que adquieren diferentes matices a lo largo de todo el trabajo de campo, tal como lo expresan los chicos en sus dichos.

Docente: La Fiorella que quiere ser abogada.

Alan: Esa...

Docente: ¿Cómo esa...? (R34, 20/10/2009).

Marcos: Fiore... Fiore... se hace ver aquella (R34, 20/10/2009).

Catalina: Se hace la chora.

Yo: ¿Cómo la chora?

Catalina: Se hace la linda o agrandada [habla en relación a Fiorella y Alejandra]

Analía: Son humientas.

Catalina: Se hace la linda con el teléfono y tiene novio, se lo van a choriar.

Analía: Una vez ya se lo robaron.

Carla: ¿Quién?

Catalina: El Carlitos, un chiquito de 1° grado.

Analía: La chica de blanco se hace la agrandada y se va a ir a un colegio de monjas (R38, 12/10/2010).

Matías: Dos celulares [les robaron] a las dos que estuvieron recién, a la Alejandra y a la Fiorella.

Alan: Esa chica.

Yo: ¿Qué chica?

Alan: La Alejandra, es mala y se hace la linda y la chica de acá abajo se [en alusión a Fiorella]

Matías: Se hace la flogger.

Alan: La flogger y encima si le decís algo y te dice cualquier cosa (Entrevista a Alan y Matías, 26/11/2010).

Las categorías que utilizan para referirse a Alejandra y Fiorella se focalizan en las diferencias que hacen a las formas de presentación de estas niñas en el grado y en la escuela expuestas anteriormente, así las distancias sociales producidas en las modalidades de vestirse, hablar y comportarse en la escuela y las diferentes experiencias sociales de niñez con un trabajo casi artesanal por hacerlos visibles para que emerjan con toda su fuerza. De este modo los sujetos, en este caso los niños se convierten en productores de un proceso de clasificación social como un intento de procesar, elaborar y dotar de sentidos a las distancias y las separaciones que operan al interior del grado.

Las niñas que forman parte del grupo de Catalina, califican a Fiorella y Alejandra como “choritas¹²”, en un primer momento no comprendo el significado de esta palabra y comienzo un proceso de indagación y emergen los siguientes sentidos “humientas”, “se hace la que”, “esa” que parecen quedar circunscriptos en la categoría social de “agrandadas”.

En este proceso de construcción del “nosotros - otros”, se perfila la alteridad como condición necesaria para la construcción y la representación del nosotros. Al respecto Sinisi (1999) sostiene que “es imposible la existencia de un nosotros sin la presencia de ‘otros’ que interpelen la propia alteridad”, construida de un modo relacional y dialéctica en contextos situados.

Por otra parte, tal como plantea Blázquez (2006) en el mundo social se producen metáforas interpretativas que constituyen un nosotros y un ellos,

donde todos somos iguales, pero algunos son más iguales... los diferentes estereotipos o categorías clasificatorias utilizadas por los agentes refieren a una cosmovisión, a una estética y una moral, a un ethos (Geertz), se convierten en realizaciones prácticas de todo un complejo de valores y formas de concebir el mundo social (Blázquez, 2006: 98).

¹² El discurso hegemónico realiza una asociación entre “choro y ladrón”, los niños al utilizar la categoría “choritas” hacen una reconversión de sentidos, construida desde significaciones que circulan en los espacios cotidianos en los que viven, significados que requieren de un trabajo analítico e interpretativo más exhaustivo para encontrar sus sentidos y serán objeto de indagación en investigaciones posteriores.

Cuando las niñas las clasifican como “humientas” o “esa” utilizan una metáfora donde se “indica que el sujeto se da una importancia social que los demás no le reconocen cuando intentan distinguirse del resto” (Blázquez, 2006: 101) al mismo tiempo se pueden inferir muestras de enojo por la posición que estas niñas ocupan en el grado, situación que será analizada con más detenimiento en el apartado siguiente.

En el mismo acto clasificatorio en que Alejandra y Fiorella son ubicadas como “choritas”, estas categorizan al resto de las niñas como “negritas”, al decir de Alejandra “no me gustan las negritas” (R40, 30/10/2010) de este modo se construyen a sí mismas en contraposición. Esto abre una serie de interrogantes acerca del uso de esta categoría social por las niñas que intentaremos responder.

Blázquez (2008) sostiene que “entre los numerosos enunciados que forman parte del sentido común nacional –y por lo tanto blanco– encontramos la afirmación de que alguien es negro no por el color de su piel sino de alma”, es decir el *negro* deviene en una condición del sujeto (Blázquez, 2008: 7).

Los negros y negras desde el punto de vista de aquellos que no se describen a sí mismo como tales,

se caracterizarían en el plano estético por su ‘mal gusto’ (*mersas*); y en el plano ético por su falta de dedicación al trabajo (*vagos*) y su carácter peligroso (*choros*). En el plano erótico, estos sujetos se distinguirían por ser simultáneamente objetos sexuales desvalorizados dado que los hombres carecen de belleza (*feros*) y las mujeres de virtud (*putas*) y objetos reconocidos y temidos por su potencia sexual (*calientes*) (Blázquez, 2008: 8).

Desde estos sentidos Fiorella y Alejandra parecen organizar las interpretaciones de las prácticas que realizan las otras niñas y resulta difícil escapar a estos rótulos que operan desde la cosificación de los sujetos.

En la misma línea de sentido, Alejandra y Fiorella aducen no entender la lógica de las clasificaciones que sus compañeros realizan sobre ellas, y en un proceso complejo parecen ignorar las diferencias, tanto en su vestimenta como en sus modos de comportarse y optan por una salida un tanto complicada haciendo uso de la indiferencia como modo de relación, así lo plantean “ellas vienen vestidas y yo ni siquiera las miro y no miro lo que traes”, opción que parece negar la presencia del otro a través de un artefacto tan poderoso como es la mirada.

Fiorella: Siempre dicen que nosotras, porque nos hacemos las lindas, porque venimos a la escuela vestidas y nosotras nada que ver.

Alejandra: Traje el equipo de Adidas viste, de las que se usan ahora, bueno lo traje me miraron mal y no lo traje más, entonces como dice mi mamá, como tiene que venir la Alejandra para que no la molesten, una tiene, como yo dije, una tiene lo que puede y ellas vienen vestidas y yo ni siquiera las miro y no miro lo que vos traés o no y cada uno trae lo que puede, el padre o la madre, no hace falta que tampoco tengas un lujo, a mí me gusta hacer amigas que tengan clase alta, clase baja, a mí me da lo mismo con tal de ser amigas, yo tengo amigas clase baja viste, que son amigas, pero son mis mejores amigas, yo no me fijo si es fina, si es como es yo, con tal que tenga una amistad conmigo y que esté todo bien, yo soy amiga y no busco problemas (Entrevista a Alejandra y Fiorella, 26/11/2010).

La suposición de poder establecer relaciones con todos, donde no importan las preferencias, y los gustos de los demás, ni tampoco las diferencias, construidas a partir de los recorridos y de las distintas posiciones ocupadas en el espacio social, parecen hacerlas olvidar de las diversas estrategias que utilizan para diferenciarse y separarse de manera habitual con sus compañeras y presentarse ante las demás de un modo desinteresado, donde al menos desde lo discursivo lo importante es constituirse en amigas.

En las categorizaciones y clasificaciones utilizadas por las niñas, en las maneras de nombrar al “otro” como “humientas”, “esas”, “choritas”, “negritas” revisten una importancia vital para los sujetos, son modalidades que intentan dar respuestas a interrogantes tales como ¿quién soy y quiénes son los demás? ¿Cómo me veo y cómo me ven los otros?¹³ De este modo separan lo propio y lo ajeno, lo mío y lo tuyo; y es en el interjuego de estos aspectos los que facilitan la construcción de diferentes experiencias, en una temporalidad donde la variabilidad, la movilidad y la transformación constituyen una constante.

La particularidad de la construcción de un nosotros - otros, permite a cada sujeto construir su propio yo a partir de un conjunto de identificaciones con un nosotros que contrasta con algún otro. Estos otros se van construyendo a través de una carga de significaciones, interpreta-

¹³ Interrogantes cruciales si consideramos la etapa vital que atraviesan, no son excluyentes de otras etapas de la vida de los sujetos, pero adquieren mayor relevancia en este momento en su carácter de constructoras de subjetividad.

ciones y representaciones que los actores sociales atribuyen a las diferencias (Sinisi, 1999).

Para los niños resulta importante esta posibilidad de ensayar y experimentar definiciones de sí mismos y de los demás, contar con experiencias de cohesión grupal muy dinámicas, donde se ponen en juego un conjunto de emociones y vivencias que despiertan estas categorizaciones, tales como: el enojo, el desprecio, el querer agradar a las demás para ser aceptado, el reconocimiento de los demás, la indiferencia, entre otras.

La movilidad y transitoriedad en la utilización de categorizaciones entre los niños, adquiere relevancia en función de situaciones particulares, de los actores involucrados y de su inscripción en una dinámica temporal, este dinamismo encuentra su límite cuando Alejandra y Fiorella permanecen juntas, momento en que los procesos de categorización se tornan rígidos y adquieren cierta permanencia.

Al respecto se pudo observar que las niñas ante la ausencia de Alejandra, se mantienen unidas e interactúan de un modo similar al observado en el 2009, buscan acercarse a Fiorella, sobre todo Catalina, la niña que más se enfrenta y opone con Alejandra, busca sentarse junto a Fiorella y compartir toda la jornada escolar, de esta manera parecen destrabarse los conflictos y realizar un intento de restitución de las relaciones construidas durante los años anteriores.

Cabe destacar el papel de las categorizaciones y clasificaciones sociales producidas por los niños como elementos necesarios en la construcción de las relaciones y la utilización que se hace de las mismas en las situaciones conflictivas que acontecen entre los chicos. De este modo sumamos otros aspectos que nos posibilitan comprender e interpretar la dinámica de las conflictividades cotidianas que ocurren en la escuela.

* * *

Este capítulo permitió un acercamiento y conocimiento del entramado de relaciones de los niños de sexto grado y su dinámica, se prestó atención a la intensa vida social dentro del aula y en la escuela, espacio desde donde se construyen las relaciones y los conflictos cotidianos.

Prestar atención a la vida social de los niños, a sus relatos y al contenido de los mismos, permitió reconocer los atravesamientos múltiples de la vida cotidiana de los chicos, cómo se nutren de las situaciones escolares y familiares, las operaciones realizadas por la institución con la intención de regular las relaciones y los intentos de los niños para pro-

cesar y elaborar situaciones que forman parte de sus trayectorias y recorridos en la escolaridad.

Al mismo tiempo fue posible correrse de algunas miradas cristalizadas sobre los niños que viven en contextos de pobreza urbana, imágenes de una niñez donde con frecuencia se establecen asociaciones entre relaciones - violencia - pobreza, encontrando formas simplificadoras de comprender y entender las tramas relacionales.

La posibilidad de reconocer esta asociación contribuyó a ampliar el campo de sensibilidad y registro en el trabajo de campo, permitiendo nuevas miradas sobre la problemática al dejar de atender de manera casi automática y “sin querer” episodios donde la pelea y enfrentamiento parecían cubrir toda la imagen percibida; esto permitió realzar la complejidad, la dinámica procesual y contradictoria de las relaciones y las conflictividades cotidianas, prestando especial atención al carácter performativo de las mismas para los sujetos.

La escuela aparece como un espacio posibilitador de encuentros, donde los niños construyen relaciones, se acercan, se distancian, suceden una serie de experiencias que permiten que cada niño conozca sus características particulares y las de los demás, se puedan aproximar a partir del reconocimiento de sus gustos y sus preferencias, las que al mismo tiempo tienden a separar y distanciar, contribuyendo a la producción de categorizaciones y clasificaciones sociales.

Estas últimas adquieren un carácter relacional y dinámico, operan con la materia prima ofrecida por las formas escolares, familiares y por aspectos que emergen de las experiencias propias que acontecen en los entornos próximos de su cotidianeidad. Las categorizaciones son dinámicas y transitorias, se arman a partir de situaciones vividas, por momentos parecen actuar en simultaneidad, aunque encuentran un límite en las relaciones que todos los niños establecen con Alejandra y Fiorella.

En los usos de las categorizaciones hay un ensayo por construir un nosotros y un otros, que va tramitando las imágenes que cada sujeto construye de sí mismo y de los demás, son ensayos e intentos por procesar las diferencias y las similitudes, donde los chicos ponen en juego la productividad cultural para operar sobre la realidad.

Al mismo tiempo podemos sostener que las clasificaciones sociales operan como hilos ocultos de la conflictividad, como insumos que dotan de sentido las situaciones conflictivas a partir de tramas argumentales que sostienen las prácticas cotidianas. Conocer estas clasificaciones sociales

ayuda a ampliar nuestro marco de comprensión de las operaciones sociales de construcción de las relaciones sociales al interior de la escuela.

A lo largo del capítulo hemos podido apreciar cómo opera la lógica institucional en la construcción de las relaciones, lo escolar se pone a disposición de los niños que como ya expresamos es utilizado para nombrarse y nombrar a otros, para acercarse y distanciarse y también observamos cómo cobra fuerza el accionar de las docentes —ubicar a los niños en semicírculo, las propuestas de trabajo en el aula, su palabra para revertir situaciones conflictivas, entre otras— como un conjunto de prácticas realizadas con el propósito de regular las relaciones y los intercambios entre los niños.

Todo esto ocurre en el espacio escolar, en una escuela que “se hace”, resultado de constantes negociaciones de sentidos entre los actores involucrados y entran a jugar distintas dimensiones: el sujeto, la escuela, la familia y los pares a través de entrecruzamientos constantes y contradictorios.

Capítulo 5. La “pelea” entre Alejandra y Catalina

5.1. Reconstruyendo la conflictividad y su entramado relacional

A partir de la observación de diferentes situaciones conflictivas –peleas, enfrentamientos y disputas– ocurridas entre los alumnos de sexto grado y en un esfuerzo por comprender lo que sucedía pude capturar la intensa vida social en el aula, la producción de categorizaciones y clasificaciones sociales que orientan las relaciones de los niños. Fue necesario buscar categorías conceptuales que permitieran entender lo que sucedía, así rescaté las ideas de Simmel acerca de la sociabilidad, como un modo de estar juntos y de tramitar las diferentes modalidades de la vida social y desde un andamiaje teórico aproximarnos a la reconstrucción de aquellas tramas de relaciones que enmarcan, contienen, dan sentido y cobran vida las conflictividades cotidianas.

Nos referimos a conflictividades cotidianas, adjetivarlas de este modo nos remite a los aportes de Rockwell y Ezpeleta (1983) para quienes la noción de vida cotidiana fundamenta una opción metodológica y un recorte empírico, que orienta nuestro acercamiento a las escuelas y, en este caso en particular, a las relaciones construidas por los niños, atento no solo a lo que ocurre diariamente, a lo que se reitera y repite¹, sino que también nos obliga a detenernos en su carácter contradictorio, heterogéneo y al lugar de los sujetos como productores de prácticas sociales, de este modo se enriquecen las lecturas y las interpretaciones de la vida social en las escuelas.

En este capítulo analizaré una situación conflictiva que involucra a

¹ En el apartado de estrategia metodológica se consideró la importancia de los procesos de descotidianización y puesta en crítica de aspectos que resultan familiares en la vida social, lo que constituyen supuestos que fundamentan el enfoque etnográfico.

primera vista a dos niñas –Catalina y Alejandra– evento que ocurre en un momento preciso, al modo de un episodio puntual. Sin embargo, la descripción etnográfica me permitirá una aproximación a las significaciones y sentidos construidos, descubrir otros actores involucrados y sus entramados relacionales, el carácter procesual, los dinamismos y la inscripción del suceso en una temporalidad.

Así me aproximaré a “una pelea” que ocurrió en la escuela, para ello, en un primer momento, se realiza una breve síntesis de la situación conflictiva que permite al lector entender los hechos y de manera paulatina se introducirán diferentes categorías analíticas y niveles de análisis –el sujeto, la escuela y las familias– que permitirá comprender estos sucesos priorizando la perspectiva de los niños.

5.1.2. Breve exposición sobre la situación conflictiva

En el 2009 había observado una intensa vida social en el grado como mencioné en el capítulo anterior, con interacciones permanentes de todos los niños en el espacio áulico y en los recreos, situaciones que tienden a modificarse durante el 2010 en sexto grado, a partir de la constitución de tres grandes agrupamientos: uno de los varones y dos grupos de niñas, uno de estos últimos permanece más alejado del resto. El ingreso de una niña nueva –Alejandra– quien entabla una intensa relación con Fiorella, contribuye a este distanciamiento mencionado y comienza a producir una serie de enfrentamientos constantes con el resto de los niños.

En los primeros meses del año 2010, se produjeron algunos hechos que ubicaron a Alejandra como objeto de robos, burlas y descalificaciones por parte de todos los niños del grado, situación que se sostuvo durante todo el año. Alejandra tiene una hermana, Ludmila, que asistía a sexto grado del turno mañana, cuando conoce el enfrentamiento existente entre Alejandra –su hermana– y Catalina, comienza a amenazar a esta última, le escribe mensajes en los bancos del aula y en el baño, que son respondidos inmediatamente por Catalina. La situación de malestar aumenta, y una tarde de octubre a la salida de la escuela se produce un enfrentamiento y agresión física que tiene como protagonistas principales a Catalina y Alejandra, aunque cabe destacar que cada niña fue acompañada por sus amigas y amigos. En la pelea, las chicas relatan “se fueron a las manos” y, Catalina le “marcó la cara a Alejandra”.

Desde la escuela, este conflicto se abordó de la siguiente manera: la

docente habló con Catalina y Alejandra y les propuso una nueva modalidad de relación. Los niños decían que las maestras no se involucran en las peleas que sucedían a la salida de la escuela, convirtiéndose desde su perspectiva en un territorio ajeno a la intervención de los adultos de la institución.

El enfrentamiento, que en un principio involucró a Catalina y Alejandra, sumó a otros compañeros y amigos de la escuela, y se extendió a sus madres, que se encontraron fuera de la escuela y sostuvieron una conversación acerca de la responsabilidad de sus hijas en la pelea.

5.1.3. Capturar tramas de relaciones

En general, las peleas de estas características suelen pensarse como situaciones que involucran a dos sujetos y en algunos casos pueden incluir a otros, al tiempo que su análisis tiende a situarse en un momento preciso del tiempo, esto hace difícil visualizar su carácter procesual, su inscripción en una dinámica temporal y las tramas relacionales que acompañan y sostienen las situaciones conflictivas.

Esta mirada exige un acercamiento que deje de considerarlas como situaciones aisladas, es necesario para avanzar en su comprensión, realizar un análisis del tejido relacional que conforman y reconstruirlas en el tiempo considerando las voces de los sujetos involucrados.

Resulta difícil situar inicios y clausuras de las situaciones conflictivas, trazar momentos y desenlaces de procesos por cierto inciertos; por ello en este estudio interesa mostrar los procesos de construcción y reconstrucción de las relaciones, las situaciones conflictivas y sus distintos desenlaces y subrayar que los enfrentamientos y las disputas son partes constitutivas de la vida social, resultado de los diferentes modos en que los sujetos procesan, elaboran y otorgan significados a sus experiencias cotidianas.

Reconstruir el punto de vista de los sujetos involucrados en la situación –los niños y las niñas– me llevó a considerar la *dinámica temporal* en que se inscriben y visualizar los hechos que anteceden y preceden más allá del momento preciso donde la confrontación adquirió mayor intensidad².

² Una de las dificultades que plantea el análisis y la construcción del objeto, es la lectura e interpretación de situaciones y procesos que están siendo, resulta difícil precisar aspectos y darle ese carácter espontáneo propio de la vida social y evitar concepciones estáticas de situaciones altamente dinámicas.

Para los chicos, los conflictos se iniciaron con el ingreso de Alejandra a la escuela en el mes de marzo del 2010; así lo relata la propia niña “desde el primer día me empezaron a pelear, un día me esperaban ahí [señala la puerta de la escuela] con un alfiler y yo empecé a correr, ellos me perseguían y yo corrí hasta mi casa, después mi mamá vino a hablar con la directora pero no pasó nada” (Alejandra, R42, 25/10/2010).

Además de considerar la situación de todo recién llegado a la escuela³, a esto debemos agregar la forma en que se presenta Alejandra ante los demás, Analía una de las niñas del grado dice: “a la Alejandra en este colegio todos la empezaron a pelear, pero por la forma de ser, porque es agrandada y todas esas cosas, por eso fue” (Entrevista a Analía, 26/10/2010).

Además de este modo de presentarse ante los demás y como se dijo anteriormente la intensa relación de amistad que había establecido con Fiorella⁴, la presencia en el campo permitió observar y obtener algunos indicios acerca de la construcción de las relaciones de las niñas que forman parte del grado, donde no todo es confrontación, tensión y peleas; durante el transcurso del año estas han adoptado diferentes modalidades, han sucedido de manera simultánea y sucesiva acercamientos y alejamientos, han compartido situaciones de la vida escolar, enojos, malestares, situaciones agradables, modalidades de relación que constituyen momentos que pueden ser prolongados o más bien fugaces.

Casi al mismo tiempo que se produjeron los primeros enfrentamientos de las niñas con Alejandra, sucedían de forma constante acercamientos, buscaban ser amigas y en particular con Fiorella buscaban restablecer los vínculos establecidos en años anteriores de su escolaridad; estas formas de aproximación y distanciamiento se entrecruzaban de manera constante.

Este modo de acercarse y alejarse, constituye una de las particularidades de las relaciones caracterizado por Ruggiero (2009) “los chicos mantienen relaciones en las que la alternancia adquiere un profundo protagonismo. Sus relaciones se van modificando día a día: se enojan,

³ La situación de los recién llegados a la escuela y su repercusión en las relaciones ha sido analizada por Mónica Maldonado (2000) y por Adriana Holstein (1999). En ambos trabajos se destacan una serie de estrategias realizadas por los recién llegados para ganar la aceptación de los demás y en algunos casos la imposición de sus formas de relación.

⁴ Relación de amistad basada en supuestas afinidades y preferencias compartidas que hemos presentado en el capítulo anterior.

se arreglan, se pelean, se ignoran, se vuelven a pelear”. Este carácter alternante y dinámico de los procesos que configuran las relaciones entre las niñas, constituye una clave de lectura e interpretación para aproximarse a sus pareceres e impresiones de las distintas situaciones vividas.

Si bien la relación parece cristalizarse en una confrontación permanente entre Catalina y Alejandra, el primer día de clases es recordado por la última como: “yo llegué al colegio y ella vino y me dijo [en alusión a Catalina] ‘¿cómo te llamás?’ Alejandra, y se sentó al lado mío y no le dije nada”. Así de manera espontánea, las niñas se acercaron, comenzaron a conocerse y reconocer sus particularidades y desde allí fueron tejiendo arduamente su relación.

Así la escuela va configurándose como un lugar de encuentro, el transcurso del tiempo y las diferentes actividades desarrolladas, tales como los preparativos para los actos, las tareas escolares, la distribución de las niñas en el aula y en los recreos, entre otros, constituyen un sostén que permite y facilita el proceso de construcción de la relación, así describen Alejandra y Fiorella los días previos a un acto escolar.

Alejandra: Después fue a mi casa a buscar ropa para que le preste para el acto y de ahí nada más [en alusión a Catalina]

Fiorella: Y el día que fue a la casa de ella, después vino y empezó a hablar mal de la casa de ella y empezó a decir muchas cosas y ella no decía nada y yo en ese momento no era amiga de ella para defenderla, pero después cuando comenzó a decirle cosas en serio, cuando yo era amiga de ella, a mí me empezó a molestar, porque a ella no le gustaría, que si ella tuviera, cada una tiene lo que puede y lo que puede comprarse con la plata y ella porque vive en 21 de septiembre [un barrio cercano construido por una cooperativa de viviendas] se quiere hacer acá la que...

Alejandra: Sí, en calle de asfalto.

Fiorella: Sí es calle de asfalto, pero no tiene nada que ver, porque cada uno tiene lo que puede.

Alejandra: Aparte miente ella, dice que la casa de ella tiene agua caliente, que es la mejor casa y que esto y esto, pero miente, porque la madre misma dijo: “yo vivo al lado de un club así”, dijo la verdad la madre de ella, no te tiene que dar vergüenza por lo que tiene, uno tiene lo que puede y ella decía que tenía una hermana de 22 y la madre dice que tiene una hermana recién de 15 nada más, yo digo las cosas que tengo en mi casa (Entrevista a Alejandra y Fiorella, 26/11/2010).

Del fragmento de la entrevista se obtienen una serie de aspectos, tales como: prestarse vestimentas para un acto escolar, acercarse a la vivienda de otro trascendiendo los límites del edificio escolar, los rumores sobre las condiciones de la vivienda de Alejandra y el malestar que esto produce en las niñas, las supuestas mentiras sobre las comodidades del hogar de Catalina, desmentidas por su propia madre, entre otros aspectos que iré analizando a lo largo de este apartado.

De este modo, los preparativos del acto escolar permitieron un acercamiento entre las niñas, ofrecer y prestarse vestimentas, hace que trasciendan los muros del edificio escolar para transitar por otros espacios y encontrarse en sus casas. Ese intento de aproximación parece augurar un panorama favorable, inician una relación a partir de prácticas de intercambio de favores, lo que otorga a las relaciones un carácter de reciprocidad, prestarse algo como un modo de contraer una deuda con el otro. Desde los aportes de Bourdieu (1997) esto nos permite pensar las relaciones sociales atravesadas por la lógica de los intercambios simbólicos que tienden a fundar una serie de obligaciones contraídas con los demás y garantizar la continuidad de las relaciones.

Para que esto sea posible, los agentes sociales han sido sometidos a un arduo proceso de socialización que prepara las condiciones sociales y mentales para que los intercambios generosos sean posibles, se encuentren socialmente predispuestos a entrar en el juego de los intercambios sin una intención racional y/o cálculo, y a través de una labor simbólica se generan los consensos necesarios para su regulación.

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos suponer que estos intercambios suscitan en las niñas una serie de expectativas, a modo de sentidos anticipatorios, lo que cada una espera de la otra al momento de ofrecer ayuda o favores, en este caso prestarse vestimentas para un acto escolar. No obstante, al momento de reconstruir estas expectativas, es preciso atender a su carácter situacional y procesual, y al mismo tiempo precisar la introducción de fricciones y enfrentamientos, como matices desde donde mirar las relaciones.

Algo en el relato de Alejandra y Fiorella parece quebrarse y producir rupturas en las expectativas puestas sobre Catalina: los rumores sobre las condiciones de la vivienda de Alejandra y las supuestas mentiras hace que se sientan defraudadas por la niña y si bien no se puede dar cuenta con “exactitud lo sucedido”, el trabajo de campo y el análisis realizado, me permite acercar algunas inferencias.

De manera simultánea a los ofrecimientos de Alejandra entran a jugar algunos aspectos en la construcción de las relaciones, tales como: su forma de presentación, sus modos refinados y distinguidos para hablar, vestirse y moverse dentro de la escuela, y la intensa relación que establece con Fiorella. Esto genera malestar en Catalina y el resto de las niñas del grado, quienes comienzan a hablar de ella, hacen comentarios en base a vivencias escolares cotidianas, así lo relatan:

Catalina: Se hace la chora.

Yo: ¿Cómo la chora?

Catalina: Se hace la linda o agrandada [habla en relación a Fiorella y Alejandra]

Analía: Son humientas.

Catalina: Se hace la linda con el teléfono y tiene novio, se lo van a choriar.

Analía: Una vez ya se lo robaron.

Carla: ¿Quién?

Catalina: El Carlitos, un chiquito de 1° grado.

Analía: La chica de blanco se hace la agrandada y se va a ir a un colegio de monjas (R38, 28/10/2010).

Cada una de las niñas recupera de sus vivencias en la escuela la percepción que tienen de Alejandra, tales como: “hacerse la chora”, “ser agrandada”, “hacerse la linda”, “ser humienta”, “venir con un celular a la escuela”, “tener novio”, “irse a un colegio de monjas”; así cada niña al dar sus opiniones y apreciaciones contribuyen en la elaboración de un relato compartido y una trama argumental que busca otorgar sentidos a los hechos cotidianos.

En los aspectos citados por las niñas hay un trabajo de reconocimiento de prácticas distintivas que marcan un status diferenciado percibido como extraño a la posición social ocupada; siguiendo el planteo de Blázquez, cuando las mujeres se clasifican entre sí en las bailes de cuarteto y más allá de las distancias existentes entre los espacios observados, se puede suponer que

cuando se exagera se cae en el campo de las humientas, es decir de aquellas a quienes ‘se les han subido los humos a la cabeza’. A través de esta metáfora se indica que el sujeto se da una importancia social (humos) que los demás no le reconocen cuando intenta distinguirse del con-

junto... Las humientas son aquellas mujeres que, según las evaluaciones de otras, exageran las pautas de comportamiento civilizado y 'se hacen las finas', 'las ricas' o 'las lindas' sin serlo (Blázquez, 2006: 101).

De este modo cobran sentido los comentarios acerca de las condiciones de la vivienda de Alejandra realizados por Catalina, "fue a la casa de ella, después vino y empezó a hablar mal de la casa de ella y empezó a decir muchas cosas", como un claro intento por despojar del lugar de importancia que se otorga Alejandra en su modo de presentación ante los demás.

En este modo de construir las relaciones, las diferentes prácticas y los decires que circulan entre los niños, tales como los ofrecimientos de ayuda, hablar de los demás, las expectativas puestas en juego, las categorizaciones y clasificaciones sociales, producen acercamientos y distanciamientos que de manera simultánea y fluctuante constituyen una de sus particularidades.

Las vivencias cotidianas en la escuela, las acercan y las alejan de un modo intermitente; parece conformarse un círculo interminable de negociaciones, de fricciones y rupturas donde se van entramando los vínculos, característica que luego volveré a retomar.

5.1.4. *Alejandra... una buena compañera*

Siguiendo en la línea de reconstrucción del entramado de relaciones, se pudo observar nuevamente cómo las actividades escolares constituyen un andamiaje posibilitador de los encuentros y desencuentros entre las niñas, así lo relatan Alejandra y Fiorella.

Alejandra: No sé, a mí me agarraron mucho odio, yo estoy estudiando matemáticas y ellos me pedían ayuda y yo sin embargo estuve re mal, porque yo no la tendría que haber ayudado por todas las cosas que me hizo, [en alusión a Catalina] pero yo dejo lo que paso atrás y yo miro para adelante y tuvo una prueba conmigo y yo sabía que no estudió y sabía que se iba a sacar todo mal en matemáticas y yo ese día no la debería haber ayudado por todas las cosas que ella me hizo, a pesar de que yo no soy rencorosa, yo dejo todas las cosas atrás y empiezo de nuevo, entonces yo fui y la ayudé para que saque buenas notas y sacó buena nota en matemática, no la entiendo, la ayudé a pesar de que ella me hizo muchas cosas, pero bueno...

Fiorella: Yo siempre le digo a ella que no la tiene que ayudar porque ella siempre paga mal.

Alejandra: Hay veces que yo me arrepiento de ayudarla, porque yo la ayudo y ella al otro día me agarra, entonces de qué vale que yo la ayude si ella me paga mal, entendés y como saben que en matemáticas a mí me va bien y yo a ella sin embargo la ayudo, a mí me dicen: “Alejandra no entiendo esto” y yo les paso los resultados, poniéndome a pensar que a mí me llegan a descubrir lo que yo hago me bajan puntos, porque en las pruebas yo tengo excelente y a mí me bajan un punto y mal porque yo lo hice bien y porque por ayudarles a los demás, porque yo quiero que los demás se saquen buenas notas, así como me las saco yo y ellos dicen que no estudian y hay veces que yo me enojo, bueno si no estudiaste bueno no estudiaste y bueno y después me arrepiento y las ayudo, a la Catalina le ayudé en toda una prueba que ella faltó, que no vino bueno y la ayudé en escondidas y la señorita me dijo: “vos Alejandra la ayudaste o la hizo sola” y yo ahí tendría que haber dicho la verdad pero sin embargo le dije: “no, la hizo sola” le digo yo, “yo no la ayudé” y sin embargo la ayudé, por eso... si no se hubiera sacado mala nota (Entrevista a Alejandra y Fiorella, 26/11/2010).

Este relato es realizado en una entrevista a finales del 2010, Alejandra hace un minucioso ejercicio reflexivo de reconstrucción de la relación establecida con Catalina y el resto de las niñas; en este extracto prioriza una situación, como es la prueba de matemáticas y la inscribe en una dimensión temporal mostrando los caminos difíciles y complejos desde los que se construyó la relación.

Reconstruir la situación, al modo de una narración secuencial de hechos y situaciones que transcurren en la escuela, le permite a Alejandra identificar aspectos de su propia persona, reconocerse en sus acciones como una niña que ayuda a los demás, no es rencorosa, deja las cosas en el pasado y mira hacia adelante; experiencia que se construye en la tensión constante entre ser “niña” y “compañera” en la escuela, dos niveles de análisis que es importante considerar.

La prueba de matemáticas constituye una posibilidad que ofrece la experiencia escolar para ensayar y construir relaciones, nos permite visualizar la lógica escolar y el modo en que las niñas hacen uso de ella para construir sus relaciones. En las escuelas primarias existe cierto consenso aun que un buen compañero ofrece ayuda en las tareas escolares, más si trata de una situación de evaluación y evita decir a los docentes las trampas que puede cometer alguno de sus pares.

En su relato Alejandra solo reconoce algunos aspectos de su persona y deja de lado en su propia descripción aquellos que son percibidos por el resto de las niñas como formas distinguidas y diferenciadas de comportarse, que tanto malestar parecen causar en el resto. En su forma de narrarse a sí misma podemos reconocer los procesos de naturalización que operan para construir su “forma de ser”, prácticas que muchas veces pasan desapercibidas para los sujetos y no son objeto de reflexión.

En la construcción de las relaciones los aspectos de la persona descritos por Alejandra parecen invisibles en la percepción del resto de los niños, así en la tensión permanente entre la niña que ofrece ayuda y la “humienta” la visión que prevalece y se impone es la segunda.

En la reconstrucción que hace Alejandra de las situaciones que ha vivido en la escuela durante ese año, da cuenta de los enfrentamientos constantes con Catalina, de ofrecimientos de ayuda con el propósito de acercarse a la otra niña y aunque no lo logra no se arrepiente por ello. Esta modalidad de tramitar la relación y los conflictos deja entrever ciertos intersticios, donde las dudas y la falta de certezas, la apuesta a lo imprevisible son puestas en juego al momento de pensar las relaciones; esto ofrece un plano de lectura que nos aleja de visiones estáticas y cristalizadas y nos aproxima a la complejidad y al dinamismo de los entramados relacionales.

Desde una mirada un tanto apresurada, podríamos quedar atrapados en el esfuerzo realizado por Alejandra por congraciarse y amigarse de manera constante, hecho que parecería invisible para Catalina; esto es, al mismo tiempo que se ofrece y recibe ayuda, ocurren otros hechos y situaciones que las niñas consideran de mayor relevancia para orientarse e interpretar lo que sucede, produciendo rupturas y fricciones en la relación.

La atención de cada una de las niñas parece cristalizarse en uno de los momentos de la relación, en la ayuda que se ofrece y todos los aspectos que producen acercamientos o bien se centran en las prácticas de diferenciación que hacen de Alejandra una “humienta” y comienzan a hablar de ella, lo que contribuye a producir distanciamientos. De esta manera se privilegia una parte y se descuidan otras, una de las caras de la relación ocupa todo el plano perceptivo orientando los intercambios cotidianos, lo que tiende a desencadenar desencuentros entre las expectativas de las niñas puestas en juego en la relación.

Esta descripción permite rescatar la dinámica temporal y el carácter

procesual de las relaciones y son justamente estos movimientos y oscilaciones constantes entre acercamientos y alejamientos lo que posibilita alejarnos de posturas que identifican a un “sujeto violento” dentro de las tramas conflictivas, sin apreciar cómo los sujetos, en este caso las niñas, construyen las situaciones, los significados que las acompañan y las diferentes posiciones que ocupan.

Girard plantea un análisis que tiende a evitar miradas cosificadoras y cristalizadas de los conflictos, desde su perspectiva

no se puede decir nada acerca de los protagonistas de la tragedia que permita diferenciarlos entre sí. Todo lo que puede calificar a uno de ellos... es igualmente cierto e insuficiente en los demás. Si los observadores nunca descubren que estas calificaciones pertenecen igualmente a todos los personajes, se debe parcialmente, sin duda, a que todas ellas tienen un carácter alternativo (Girard, 2005: 155).

Así los distintos condimentos que emergen en una situación conflictiva —enajos, calma, tensiones, entre otros— no son permanentes, más bien su forma particular de funcionamiento es la oscilación y su característica es la inestabilidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en los conflictos todos los actores involucrados conforman una red de posiciones que va modificándose, en algún momento ejercen violencia sobre los demás, en otros son receptores de la misma, así “la violencia soberana vaga entre los hombres sin que ninguno consiga apoderarse duraderamente de ella” (Girard, 2005: 150).

De esta manera, se observa cómo Alejandra por momentos se muestra como la receptora de “la violencia”, en otros se ubica como la que asesta “los golpes” sobre Catalina, golpes en un sentido figurado, el uso de la violencia física se presenta como una de las últimas estrategias adoptadas por las niñas, más bien recurren a otras modalidades, como ciertos decires “yo le dije a la Catalina, vos no me molestes a mí, yo no te molesto a vos, hacé como de cuenta de que yo no existo” (Fiorella, 26/11/2010), a miradas y gestos, “un día cuando ustedes estaban allá, se notaba que hablaban de mí, porque cuando hablaban me miraban a mí” (Entrevista a Catalina, 26/11/2010), “me miraban y yo sabía que hablaban de mí y se estaban riendo” (Catalina, R43, 25/10/2010) así la indiferencia, la mirada despectiva percibida y los supuestos rumores constituyen herramientas poderosas utilizadas en las situaciones conflictivas.

Estas conversaciones que ocurren entre las niñas, en diferentes momentos del año y lugares de la escuela —el aula, los pasillos, el patio— donde se dicen cosas con un alto contenido de agresividad, decires que provocan malestar, que dejan marcas y heridas, van configurando el entramado necesario para el enfrentamiento con un importante componente emocional que acompaña y sostiene las relaciones cotidianas construidas por los sujetos.

5.1.5. *Miradas, palabras y procesos afectivos en las relaciones*

Como se mencionó en el apartado anterior, Catalina percibe la mirada de Alejandra y Fiorella, así lo dice: “me miraban y yo sabía que hablaban de mí y se estaban riendo” (Catalina, R43, 25/10/2010). Esta situación no pasa desapercibida por la niña, quien le atribuye ciertos significados y así las miradas aparecen cargadas de sentidos anticipatorios y atribuciones que se ofrecen como material organizador de las relaciones.

Tal como lo plantea Le Breton (2009: 195) “la mirada de un actor posada en otro es siempre una experiencia afectiva... toca al otro y ese contacto dista de pasar inadvertido”, esto hace que más allá de constituir un hecho objetivo, se somete a procesos interpretativos por parte de los sujetos involucrados en la situación. Catalina hace una interpretación de la mirada de Alejandra y Fiorella, le atribuye sentidos, da cuenta de una certeza aparente sobre la intencionalidad de esa mirada ¿Qué la lleva a afirmar que la miraban y se reían de ella? ¿Qué procesos acompañan esta producción de sentidos sobre las miradas del otro? ¿Cómo se configura la mirada del otro, la de un par, en un artificio que lo convierte en un potencial enemigo?⁵

Las relaciones y los conflictos se nutren de procesos afectivos, las situaciones en que se encuentran involucradas no pasan desapercibidos, las implican subjetivamente y hacen su emergencia diferentes sentimientos: enojos, broncas, malestares, arrepentimientos, sufrimientos, miedos, tristezas, entre otros, esto ofrece a nuestra lectura y análisis nuevos matices y un carácter diferente para comprender las experiencias vividas.

Las interacciones cotidianas de las niñas en la escuela las lleva a ha-

⁵ Estos son algunos de los interrogantes que suscita la descripción de esta situación, por cierto, recurrentes en los últimos tiempos en la observación de las relaciones; para poder avanzar en su comprensión es necesario contar con mayor evidencia empírica y con las propias voces de los niños que permitan dar cuenta de los procesos y sentidos implicados.

cerse amigas, conversar, “contarse sus cosas”, ayudarse en las tareas escolares, jugar en los recreos, atravesar juntas diferentes situaciones y también a enfrentarse y pelearse, hechos que las encuentran implicadas afectivamente, a partir de la evaluación e interpretación que hacen de las situaciones.

Durante todo el año parece reiterarse una dinámica conflictiva entre Alejandra y el resto de las niñas de sexto grado; además de los hechos hay toda una circulación de dichos y decires entre las chicas, que contribuye a la construcción de representaciones de la otra que “me hace y me dice”, sin poder visualizar con claridad cómo sus propias prácticas favorecen a la reacción de los demás.

Considero importante prestar atención a dos cuestiones: a lo que dicen y a lo que sienten, esto abre un universo diferente en la comprensión de las situaciones conflictivas y me lleva a pensar que los conflictos no pueden ser pensados sin la mediación de la palabra y de los afectos, es decir, de un universo simbólico que acompañe y dé sentido a las prácticas.

Las diferentes situaciones vividas como parte de la conflictiva están atravesadas por el sufrimiento, implican una cuota de dolor y tristeza, son experiencias donde se entrama la vivencia individual con un tejido social y cultural que modela y organiza esquemas de comportamientos posibles.

Cada sujeto, en su forma particular, se apropia de diferentes maneras de las situaciones vividas, les otorga significados en relación a experiencias presentes y pasadas, y así se organiza un conjunto de aprendizajes sociales para relacionarse con otros, descubren los decires de los demás que molestan y causan sufrimiento y dolor, al tiempo que reaccionan ante estos dichos.

Alejandra manifiesta sentirse ofendida y agraviada por las cosas que le dicen y hacen sus compañeras, lo vive con mucho pesar y elige permanecer callada, como una forma de evitar problemas, así lo dice:

Alejandra: Todas las que me decían me las guardé, hay algunas pero me la aguanté, me las guardé, a pesar que me dolía pero me las aguanté y me ofendía, pero me las guardaba y me quedaba callada, pero con la que más, la que más me ofendió fue la Analía.

Yo: La que te ofendió más...

Alejandra: Porque no sé, ella delante de la seño no me hacía nada, pero cuando se iba la seño, porque como yo me quedo siempre en el aula.

Yo: Pero ¿qué hacía? ¿Qué es lo que te decía para que te ofendiera tanto?

Alejandra: No sé, me decía te hacés la que tenés mucha plata, si tuviera mucha plata como le dije estaría, me anoto en un colegio privado y me voy a otro lado y no vendría a este colegio y yo vine a este colegio para hacer más amigos, para ver cómo era, porque yo iba al San Martín y el San Martín [una escuela primaria cercana a la villa] era buenísimo (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010).

“Aguantar”, “permanecer callada”, “guardarse las cosas” parece su fórmula para atravesar esta situación, destaca el sentirse ofendida por los dichos de Catalina y entra a jugar la presencia - ausencia de los adultos de la escuela, de las maestras, como momentos aprovechados por los niños para decirse cosas. En el diálogo que rememora Alejandra, la otra niña, señala aspectos de su persona que le causan malestar, le señala aquellos que la distinguen y diferencian de las demás y en este acto intenta reubicarla en su lugar social, Alejandra no reconoce que sus dichos o las respuestas que esgrime ante la “agresión” de la otra niña, “si tuviera plata me anoto en un colegio privado” también constituyen un decir que puede ofender y agraviar al otro.

Para comprender el carácter ofensivo y de agravio de las palabras de los otros, es necesario inscribirlo en el marco de la situación vivenciada y de los actores presentes en la misma, no es lo mismo decir algo en presencia de los niños que decirlo en presencia de los niños y de las docentes, al mismo tiempo cobran relevancia los significados otorgados a las palabras utilizadas, cuando estas entran a disputar el plano de la dignidad y la moral de la persona.

Alejandra: Sí, yo siempre fui de compartir, igual cuando empecé el colegio, yo traía un chaleco y la Catalina me lo quitaba y yo no le decía nada porque compartía, le compartía mis lapiceras y todo y me escribieron todo.

Yo: Te escribieron todo... ¿qué te escribieron?

Alejandra: Alejandra p u, eso...

Yo: ¿Qué te ponían? ¿Alejandra qué...?

Alejandra: Alejandra puta [baja la voz] y en el baño igual, me robaron los auriculares, la pintura de uñas, Catalina quería que me hiciera un arito y yo me lo hice, traté de buscar un ambiente para poder hablar con ella, no lo conseguí, me decía dejate de hacer la flogger, traes chupín.

Yo: ¿Qué son los chupín?

Alejandra: Y yo... los pantalones de colores, y yo le digo no tiene nada que ver cómo vengo vestida, yo acá vengo a estudiar y nada más, bueno me empezó a decir de todo, hasta que yo fui a la seño viste, y yo me sentía re mal y... (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010).

Alejandra: Después la Catalina adelante de todos me dijo unas cosas re feas que a mí me ofendió...

Yo: ¿Qué te dijo?

Alejandra: Me dijo... más puta será tu hermana y vos decí la verdad Alejandra, porque antes cuando yo iba al San Martín [una escuela cercana] y era más chica yo andaba con el primo de la Catalina y ella me dijo “decí la verdad si sos una puta, si anduviste con mi primo, tu mamá también es una puta” y yo le digo, “mirá con mi mamá no te metas y vos no sabes cómo soy yo, qué sabés vos de mi vida, y una cosa es que haya andado con tu primo, otra cosa es que sea eso”, viste y me re ofendió y la seño la hablaron y todo, encima la seño nos sacó para hablar ella y yo, hablamos y yo dije toda la verdad, yo no me creí ninguna santita y ella me dijo esto y yo le dije esto, pero yo no le hice nada, en el sentido de que hablé, discutimos y la seño se daba vuelta y de atrás me hacía burla.

Yo: ¿Te hacía burla?

Alejandra: Sí y eso es lo que más me embronca, me quedaba más embroncada (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010).

Alejandra manifiesta su malestar ante las palabras de Catalina, se siente ofendida por los insultos que son vivenciados como un agravio a su moral y se hacen extensivos a la persona de su madre⁶; se observa cómo la otra niña utiliza los conocimientos que posee de su vida sentimental, las niñas se conocen por fuera de la escuela y esto opera en los conflictos que suceden en la escuela, aparecen puntos de contacto que nos ayudan a comprender una vida social que excede los límites del edificio escolar.

La situación parece agravarse por la presencia de otros —el resto de los niños y la maestra— donde a pesar de su intervención que habilita la posibilidad para que las niñas puedan hablar y escucharse, genera enojo en Alejandra la posición que adopta Catalina a partir de sus burlas en un momento que es vivido con mucha seriedad.

⁶ En el Capítulo 6 analizaré cómo la utilización del nombre de las madres o algún comentario que las involucre, es interpretado por los niños como un insulto y generador de malestar y enojo.

En el interjuego de la presencia de otros, las palabras utilizadas y la interpretación realizada por cada niña, involucrar a las madres y la disputa por la moral configura un marco propicio de emergencia del conflicto y genera la trama necesaria en los procesos de conflictividad cotidiana.

Un aspecto a destacar de Alejandra es su edad, la niña al ingresar a la escuela en el 2010 tenía 14 años, el resto de las niñas entre 10 y 11 años, “cuerpos y rostros de niños y niñas junto a los típicos rasgos de adolescentes” (Maldonado, 2011: 257) donde a pesar de la escasa distancia de edades cronológicas, emergen experiencias vitales y sociales que se presentan como diferentes y distantes⁷.

Las edades no son un tema menor en las escuelas primarias que atienden a niños que viven en contextos de pobreza urbana, resulta frecuente encontrar chicos con “sobreedad”⁸, situación que merece nuestra atención, las vivencias y experiencias sociales son diferentes y plantean un desafío que la institución debe atender y resolver.

Los malestares y enojos no son patrimonio exclusivo de Alejandra, también Catalina experimenta momentos y situaciones donde estos sentimientos se hacen propios, también se siente agraviada y ofendida por acusaciones realizadas por Alejandra, que impactan sobre su honor y dignidad, así lo relatan Catalina y sus amigas.

⁷ Este aspecto fue analizado en el capítulo anterior, cuando se hizo mención a las preferencias y gustos de cada uno de los grupos de niños.

⁸ Gutiérrez (2013) en un estudio reciente publicado por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba “El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013)” donde se realiza un trabajo de análisis de la información publicada por los Ministerios de Finanzas y Educación de la Provincia de Córdoba y Dirección General de Estadística y Censos perteneciente al Ministerio de Planificación, Inversión y Financiamiento y a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Uno de los aspectos en que centran su preocupación es la sobre (edad) “esta realidad da cuenta de un conjunto de situaciones muy diferentes entre sí; el ingreso tardío a la escuela (en cualquiera de sus niveles), la repitencia y el abandono escolar (parcial o permanente), que poseen efectos acumulativos (un año de retraso en el ingreso a primer grado se transforma en una (sobre) edad en toda su trayectoria de escolarización) y suelen estar asociadas al nivel socioeconómico y al capital cultural de las familias”. Se trata de una problemática que se concentra en las escuelas de gestión estatal y a las que atienden a una matrícula de población estudiantil con mayores “NBI”, lo tiende a complejizar el escenario escolar y la actuación de los docentes y otros actores involucrados en los procesos de escolarización. Si bien en los últimos años se observa una disminución de la pobreza y de los niveles de repitencia y sobre (edad) en el nivel primario sigue siendo una situación que concita atención.

Yo: ¿Y por qué pelearon? ¿Qué había pasado?

Carla: Porque a la Alejandra le habían robado una pintura.

Catalina: Ahí sí... y me echaron la culpa a mí y a la Analía.

Mara: Le habían robado una pintura de uñas.

Catalina: Entonces me echó la culpa a mí y a la Analía y la directora, la señorita nos hizo mostrar todo y sacamos todas las cosas de la mochila, todo y no teníamos nada y se quedó muy caliente ella y agarró todo para que le dijeran que nosotras se lo habíamos robado, para que nos suspendieran, pero no nos suspendieron y nosotras no habíamos sido... y la hermana y la madre... (Entrevista con Catalina, Carla y Mara, 26/11/2010).

Robos, culpar a alguien, “requisas”, demandas de sanción, es interesante visualizar cómo las niñas construyen un relato compartido de los sucesos, cada una agrega un aspecto o un componente para recordar el acontecimiento, plasman su vivencia y la percepción de los procesos afectivos de Alejandra, ella “se quedó muy caliente”, en alusión a los enojos y las broncas desatadas por una situación que no se resuelve de acuerdo a sus expectativas; se constituyen en una instancia de preparación, de caminos o trayectorias posibles para el enfrentamiento a la salida de la escuela.

En la reconstrucción que realizan las niñas de las experiencias vividas, se recuperan los diálogos sostenidos y los procesos afectivos que acompañan sus vivencias, las broncas y los enojos, pero también y esto no debemos perderlo de vista, una cuota de dolor y sufrimiento que contribuye a moldear las formas de relacionarse.

Los conflictos son situaciones que involucran afectivamente a los niños, no pasan desapercibidos, dependen de la interpretación propia y singular que realiza cada sujeto, en una singularidad construida en entramados y vínculos sociales, como resultado de un proceso de sociabilidad y aprendizaje social que permite que reconozcan las emociones propias y de los demás, cobrando mayor o menor intensidad en el marco de las interacciones recíprocas.

Este modo de concebir los conflictos y sus entramados relacionales y afectivos nos permite hacer algunas inferencias sobre su carácter performativo, son situaciones productoras de procesos de subjetivación, que dejan huellas en los sujetos, marcas que se modifican en las interacciones cotidianas, con cierto margen de imprevisibilidad en el desenlace de las situaciones conflictivas.

Reconocer la presencia de los procesos afectivos y los grados de libertad de los sujetos involucrados en las tramas conflictivas, la reflexividad detectada en la reconstrucción realizada por las niñas, entra en contradicción con aquellos pensamientos que trazan asociaciones de manera explícita o implícita, entre los modos de relación “violentos y agresivos” con procesos de simbolización y lenguaje dañados o faltantes, concepciones que sostienen que en los enfrentamientos y las peleas, en los actos donde hay ejercicio de la violencia se producen por la ausencia de diálogo y de procesos de simbolización, al tiempo que asumen que el contexto o el entorno próximo emerge como causante y limitante de los mismos.

La evidencia presentada nos muestra una faceta distinta, los niños antes que la situación conflictiva adquiera su mayor tensión y ebullición, han sostenido diálogos, conversaciones, se han dicho cosas; han recurrido y demandado la presencia de los adultos de la escuela; se han visto atravesados por diferentes afectos: por los enojos y las “broncas”, pero también por el sufrimiento que les produce estar involucrados en estas situaciones.

5.2. “Entonces ahí nos agarramos a pelear...”

A lo largo de todo el año se sostuvo como una constante los enfrentamientos y peleas entre Catalina y Alejandra; la hermana de esta última, Ludmila, siguió con atención los acontecimientos, “a mi hermana no le gustó todo lo que me hacía, me hacían llorar, iba a mi casa asustada y un día todos decían que la Catalina me quería cortar la cara con un alfiler cuando saliera del colegio” (Alejandra, 26/11/2010). El seguimiento de las situaciones vividas le hace proponer a su hermana que se defienda, esta no lo hace aduciendo “yo no soy de pelear, no me gusta pelear, yo soy más de compartir, buscar ambiente para hacer amigos”, y así Ludmila comienza a involucrarse enviando mensajes a Catalina con la intención de impedir o poner límites al enfrentamiento, lo que produce un efecto contrario o quizás el resultado buscado, avivar aún más la confrontación.

Este tráfico de informaciones o envío de mensajes entre las niñas ocurre de manera permanente y adquiere modalidades particulares cuando existe algún conflicto entre los sujetos. Una tarde al llegar a la escuela me encuentro en el pasillo con las niñas de sexto grado, durante el primer recreo y me sumo a la conversación⁹.

⁹ Las relaciones y la confianza construidas con las niñas habilitaron mi lugar como ob-

Catalina: Estamos peleadas con las chicas.
Yo: ¿Con quiénes?
Catalina: Con la Any [Analía], Fiorella y Alejandra.
Yo: ¿Y por qué se pelearon?
Catalina: Porque la hermana de ella escribieron cosas de mí en el baño.
Yo: ¿Y qué escribieron?
Catalina: Y cosas...
Carla: Guasadas.
Yo: Ah... malas palabras.
Catalina: Sí.
Yo: ¿Y qué hicieron ustedes?
Catalina: Le dijimos a la directora, pero siguió ahí sentada como si nada.
Morena: Sí, son unas humientas.
Carla: Alejandra tiene una hermana que viene a la mañana y ella fue la que escribió cosas de Catalina (R42, 25/10/2010).

Casi al mismo tiempo se acercan Alejandra y Fiorella, las otras niñas se alejan e inicio una conversación con ellas.

Yo: ¡Hola!, ¿cómo les va?
Fiorella: Bien.
Alejandra: Bien.
Yo: Así que están peleadas.
Alejandra: Sí, no sé qué les pasa, pero no nos hablamos.
Yo: ¿Pero pasó algo?
Alejandra: No (R42, 25/10/2010).

Mientras conversamos se acerca Morena, una niña de cuarto grado, les dice algo a Alejandra y Fiorella, que no alcanzo a escuchar, luego les pregunto:

Yo: ¿Qué les decía?
Alejandra: Vino a decirme que ellas decían que Fiorella les decía chorita.
Yo: ¿Cómo choritas?
Alejandra: Y malas (R42, 25/10/2010).

servador del conflicto y me permitieron conocer con mayor detalle los matices de la situación, no obstante, las niñas evitaban que los adultos de la escuela participaran de este tipo de conversaciones.

Al momento del registro de esta información, resultó difícil comprender lo que sucedía entre las niñas, unas peleadas y muy enojadas y las otras desconocían los motivos del enojo. ¿Qué ocurría entre las niñas? ¿Qué implicancias tenían estos mensajes en los conflictos? ¿Cómo operaban para potenciar o disminuir los enfrentamientos? Estos fueron algunos de los interrogantes que me llevaron a reconstruir con las niñas la situación de enfrentamiento y pelea sucedida hace unos días a la salida de la escuela, y así fueron cobrando sentido los acontecimientos.

Ludmila concurre a sexto grado del turno mañana, comienza a enviarle mensajes a Catalina, lo hace en espacios que escapan a la mirada de los adultos de la escuela, utiliza los bancos y los baños, como espacios elegidos para comunicarse. Desde la perspectiva de las amigas de Catalina los mensajes enviados son “guasadas”, y son respondidos rápidamente por Catalina.

Al momento que registraba esta información, en una observación realizada en el aula, se acercan Josué y Matías, varones de sexto y me preguntan qué anoto, comienzan a leer mi registro¹⁰, que los lleva a narrar lo sucedido entre Catalina y Alejandra.

Josué: Sí, los otros días se pelearon.

Matías: Sí, el martes.

Josué: Sí, Catalina con Alejandra y su hermana, la estaban esperando a la salida de la escuela y le pegaron.

Yo: ¿Y la seño qué hizo?

Josué: Ella dice que no, que de la puerta para allá, ellas no pueden hacer nada.

Yo: ¿Y por qué se pelearon?

Josué: Vio la gordita, la Any [Analía], ella va con cuentos y así se pelean (R44, 01/11/2010).

Para los varones, estos mensajes, hablar de los demás, los chismes o

¹⁰ En algunas oportunidades los niños se acercaban y leían mis registros, esto permitía abrir el diálogo, preguntar e indagar aspectos sucedidos en la escuela y en la villa; al notar que esta situación constituía una constante evitaba realizar interpretaciones y valoraciones en los registros u otros aspectos que pudieran desatar conflictos entre los niños y entre estos y los docentes. La dinámica del registro adoptaba la siguiente modalidad: a medida que ellos leían comenzaban a relatar, yo tomaba notas y se iba dando una especie de juego entre anotaciones, lecturas y nuevas anotaciones con la información que estos aportaban.

desde la categoría social utilizada por los niños “andar chichando” genera un contexto de malestar que provoca y sostiene los conflictos. Así se agrega un ingrediente más al tráfico de información, no solo Ludmila “escribe cosas” que Catalina responde, sino que también Analía “va con cuentos” y así se van trabando las discusiones y las confrontaciones.

De esta manera la pelea no puede restringirse a las tres niñas involucradas, hay otros niños que participan en la misma, con sus comentarios definen sus posiciones en la contienda y comienzan a ser parte de la misma. Cada uno toma partido en relación al grado de acercamiento y/o distanciamiento que tiene con cada una de las niñas, “no meterse” cuando no son amigas y defenderse cuando lo son, así cobra visibilidad otra de las caras de los conflictos –la red de relaciones o entramado social– desde los que se sostienen y nos lleva a cuestionar la restricción de los enfrentamientos a los sujetos o personajes principales de la contienda haciendo evidente un proceso de expansión e involucramiento de otros.

Estos mensajes son la antesala al enfrentamiento que ocurre entre las dos niñas a la salida de la escuela. Desde la percepción de las maestras, el conflicto y la pelea solo involucra a dos niñas: Alejandra y Catalina, aunque cada una lleva sus amigas, va acompañada por otras. Alejandra concurre con su hermana Ludmila y sus compañeras de sexto grado del turno mañana, y también Fiorella “su mejor amiga”; mientras que Catalina va acompañada por Carla, Mara, Matías y Alan entre otros, todos compañeros del sexto grado de la tarde.

Este modo de ir acompañado por otros a los conflictos es analizado por Ruggiero, quien plantea

nadie pelea o enfrenta un conflicto de manera solitaria. Todo lo contrario, ante su aparición, los chicos inician diversas negociaciones o concertaciones con los compañeros. Concertaciones en las que tejen, actualizan o retoman alianzas, donde sopesan y tantean quiénes son los compañeros que les van a prestar apoyo en el conflicto en cuestión, quiénes no y quiénes se van a mantener neutrales. De estas concertaciones depende la conformación de una red de contención (2009: 121).

Los momentos previos al enfrentamiento y pelea que involucra la agresión física, están cargados de vacilaciones, temores y miedos de las niñas, “yo [Alejandra] decía que no peleen y los chicos venían y decían, ‘sí, sí la Catalina’ no les lleves el apunte a ellos que te van a hacer pelear y mi hermana viste, no se le queda callada a nadie y se pelearon”, “yo le

decía a mi hermana, ‘dale vamos, vamos’ yo no quería que peleara” (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010).

Las dudas y las vacilaciones abren caminos a la imprevisibilidad, a la posibilidad de anticipar situaciones, a lo que puede ocurrir; las niñas a partir de experiencias propias y un cúmulo de saberes, de enfrentamientos propios y de otros, pueden realizar una evaluación e interpretación de la situación actual, configurar lo que se disputa y otorgar sentidos al enfrentamiento.

La intensidad del conflicto llega a un momento de ebullición que requiere de algo que produzca una ruptura en las tensiones y abra nuevos horizontes a los procesos de sociabilidad, así encontrarse a la salida de la escuela parece una salida o un intento por “resolver la situación”, más allá que resulta difícil ubicar una instancia de resolución de estas situaciones, para los niños parece posible, así lo recuerda Alejandra:

Yo: Hasta que se agarraron y se pelearon.

Alejandra: Sí, se agarraron, se pelearon y le marcaron la cara a mi hermana.

Yo: Marcaron la cara, ¿cómo?

Alejandra: La Catalina primero se defendió mano a mano.

Yo: Mano a mano, ¿cómo? ¿A las piñas?¹¹

Alejandra: Sí, y después sacó la lapicera y le empezó a marcar la cara a mi hermana, todo con sangre tenía mi hermana la cara.

Yo: Con la lapicera ¿cómo? ¿Con esto? [señalo la punta de la lapicera]

Alejandra: Sí, no sé con qué punta de la lapicera, pero empezó a darle y le sacó todo esto y esto de la cara [señala partes de su cara] por eso mi mamá dice “mirá si se hubieran pegado mal, si se hubieran matado o pegado en el ojo ponele, porque con la lapicera es muy peligroso” (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010).

En tanto que, Catalina y sus amigas relatan la situación de esta manera:

¹¹ En las entrevistas con Alejandra y el resto de las niñas, al formular las preguntas utilicé sus mismas palabras con el propósito de obtener mejor información y buscar que las niñas continúen con la narración de lo sucedido, este acercamiento pone en tensión mi lugar de investigador, la necesidad de indagar sobre lo sucedido desde la cercanía, utilizando palabras de un par y al mismo tiempo sostener mi posición de adulto, sin tomar partido por ninguna de las niñas involucradas en el conflicto, mostrando interés y preocupación por los hechos. Por otra parte, en la utilización de sus mismas palabras intentaba confirmar la comprensión del relato de los chicos, cotejando lo que iba escuchando con la significación que estos le otorgaban a la misma.

Catalina: Yo me junto con la Fiorella nada más.
Carla: Yo con las dos [en alusión a Alejandra y Fiorella]
Yo: [le pregunto a Catalina] ¿Y por qué no te juntás con la Alejandra?
Catalina: Porque nos llevamos mal.
Yo: Se llevan mal...
Catalina: Sí, porque ella hace un mes atrás, la hermana vino que me iba a hacer cagar a mí y no me hizo cagar, se hacía la mala.
Yo: ¿Dónde vino?
Catalina: Acá en la escuela, a la salida, entonces ahí nos agarramos a pelear y según ella me iba a hacer cagar.
Yo: ¿Y las hiciste cagar vos?
Catalina: No, no sé [risas]
Yo: ¿Pero pelearon mucho? ¿Qué paso ahí? ¿Ustedes estaban?
Carla: Yo sí estaba.
Catalina: Ella sí estaba.
Mara: Yo también.
Carla: Las agarró a las dos, la Catalina las agarró de los pelos a la Alejandra y a la Ludmila y la Ludmila empezó a pegarle bollazones.
Yo: La Ludmila ¿quién es?
Mara: La hermana de Alejandra.
Catalina: Y según ella me iban a patotear, pero se ve que no y bueno pero no me la ganaron.
Carla: Se metieron entre las dos.
Yo: ¿Y pelearon mucho ese día?
Catalina: Uh... sí...
Yo: ¿Y por qué pelearon? ¿Qué había pasado?
Carla: Porque a la Alejandra le habían robado una pintura.
Catalina: Ahí sí... y me echaron la culpa a mí y a la Analía.
Mara: Le habían robado una pintura de uñas.
Catalina: Entonces me echó la culpa a mí y a la Analía y la directora, la señorita nos hizo mostrar todo y sacamos todas las cosas de la mochila, todo y no teníamos nada y se quedó muy caliente ella y agarró todo para que le dijeron que nosotras se lo habíamos robado, para que nos suspendieran, pero no nos suspendieron y nosotras no habíamos sido...
Yo: Y pelearon ahí por eso entonces.
Catalina: Aparte ya venía por otras cosas.
Yo: Venían mal de antes ya...
Catalina: Sí y aparte cuando nosotros salimos del colegio saben estar ellas y se hacen las malas.
Yo: ¿Y cómo es eso que se hacen las malas?
Catalina: Porque vienen y esperan que me quede sola.

Carla: Cuando nosotras nos vayamos, quieren que ella se quede sola y la van a hacer cagar (Entrevista con Catalina, Carla y Mara, 26/11/2010).

En el relato de las niñas “puede leerse que la presencia del cuerpo y, en particular, la presencia del cuerpo como blanco, ocupa un lugar protagónico” (Ruggiero, 2009: 98) peleas que se dirimen “mano a mano”, “a los bollazones”, “agarrándose de los pelos”, posibilitan un encuentro de cuerpos con la intención de dirimir la conflictiva.

Alejandra se muestra preocupada por la pelea, anticipa algunos de sus aspectos peligrosos, como “marcar la cara”, en este caso de su hermana; en los últimos años las crónicas de los diarios y los discursos sociales hacen alusión a este hecho como parte de los enfrentamientos que suceden en las escuelas, instalándose como una práctica habitual; se argumenta que se trata de agresiones contra las niñas que portan aspectos de la belleza hegemónica, es decir, una mujer blanca, rubia, y delgada, entre otros; afirmación que puede conducirnos a obturar nuestra comprensión del suceso¹². En la situación que estamos analizando se observa la preocupación de las niñas ante estos hechos, lo que instala ciertos interrogantes acerca del carácter cotidiano y no reflexivo de estas prácticas.

Catalina y sus amigas en el relato de la situación, también muestran su preocupación, aunque esta adquiere otros matices; las niñas se acompañan y evitan dejar sola a Catalina, quien intenta mostrar su valor “y según ella me iban a patotear, pero se ve que no y bueno, pero no me la ganaron” (Catalina, 26/11/2010) y así defender su honor y valentía en la contienda.

Cabe preguntarnos por los procesos de sociabilidad de las niñas y los atravesamientos particulares de los entornos próximos, ¿cómo significan las peleas y los enfrentamientos con otros? ¿Qué aspectos aportan a la configuración del honor y del prestigio en las disputas? ¿Cómo abrirse y lograr un espacio y lugar social y simbólico en estas tramas relacionales? ¿Qué estrategias adoptan para disputar los lugares sociales y lograr reconocimiento y respeto de los demás?

A lo largo de la situación conflictiva ocurrieron muchas cosas, se han dicho cosas terribles, las maestras se han visto involucradas, y en

¹² Esta visión tiende a simplificar la cuestión, le quita su carácter procesual y dinámico a los diferentes hechos y situaciones que condujeron al enfrentamiento donde se le marca la cara al otro, tal como lo hemos venido analizando hasta el momento.

mucho de lo acontecido se han puesto en duda los valores y la dignidad de Catalina al culpabilizarla de diferentes robos, situación que acontece de forma paralela a un entrecruzamiento de amenazas entre las chicas; así la defensa y la protección del honor y de los valores de la propia persona, acompañados de un proceso de reconocimiento o desconocimiento realizado por el propio grupo, se convierten en sentidos configuradores de la conflictiva y nos ayudan a ampliar nuestra comprensión del enfrentamiento.

Otro aspecto significativo es la salida de la escuela transformada en un espacio para dirimir los conflictos que suceden entre los niños, situaciones que involucran a alumnos de un mismo grado, de diferentes grados o bien de los dos turnos en que funciona la escuela –mañana y tarde– en función de las características adquiridas por la situación conflictiva, espacio elegido por los chicos porque es ajeno a la intervención que los adultos de la escuela y abre interrogantes con respecto a los límites del edificio escolar y la posición ocupada por las maestras en los conflictos.

Para ello es importante detenerse en algunos aspectos señalados anteriormente; nadie enfrenta un conflicto en soledad, más bien conforman un entramado relacional, acuden a sus redes de relaciones, en este caso, a las relaciones familiares y de amistad, que acompañan y dan sentidos a sus acciones y cobran visibilidad los procesos afectivos involucrados en la construcción de estos vínculos sociales.

Las relaciones familiares han estado muy presentes a lo largo de toda esta situación conflictiva, Bourdieu ([1980] 2007) plantea que “las relaciones de parentesco son algo que se hace y con las que se hace algo”; por ello no alcanza con demarcar los lazos de parentesco entre los sujetos que participan en esta situación, resulta más importante observar cómo se van construyendo estas relaciones y qué prácticas resultan.

Las relaciones familiares no son una cuestión dada y estática, se trata de una construcción social que describe y prescribe una serie de prácticas y afectos entre los sujetos; el uso práctico de este tipo de relaciones demanda de un trabajo minucioso sobre los procesos de solidaridad y cuidado, que por efecto de su carácter de construcción social, permanecen desapercibidos a los ojos de los actores involucrados, que han sido socializados en entramados familiares.

Los usos prácticos del parentesco hacen que protegerse y cuidarse entre hermanos emerja como una cuestión natural; que Ludmila se in-

volucro en el enfrentamiento aparece como una situación esperada, lo mismo podríamos decir si recordamos la forma en que Alejandra y Fiorrella construyen su amistad, estas afirman “nos queremos como hermanas”, “no te metas con lo que más quiero”, así en la constitución de este tipo de relaciones emergen una serie de prescripciones y prácticas sociales –amar, cuidar, proteger, ser solidario, entre otras– que contornean la trama afectiva que une a los sujetos.

Esta particularidad de las formas que adoptan las relaciones familiares en la conflictiva nos llevan a interrogarnos sobre sus alcances: ¿Qué ocurre con las relaciones de amistad, acaso no alcanza con ser amigos? ¿Cuál es el alcance y la densidad de las tramas afectivas de la amistad? ¿La situación de vulnerabilidad de los vínculos entre los sujetos produce o lleva a que la única salida y ofrecimiento de contención sean las relaciones de parentesco? Preguntas que permanecen abiertas y dispuestas a estructurar nuevos interrogantes.

La situación es diferente para Catalina, la niña activa toda su red de relaciones de amistad y compañerismo al interior de la escuela, donde además de acompañarla y alentarla en la pelea y el enfrentamiento con Alejandra, se refuerza toda una trama de relaciones construidas en los años de escolaridad compartidos y se ponen en juego intereses, expectativas y obligaciones resultantes.

Las trayectorias y los recorridos compartidos en la escolaridad fundan las relaciones de amistad de Catalina, donde anclan una serie de afinidades construidas como naturales y espontáneas, el hecho de sentirse parecidos augura cuidados por parte de los demás. También emerge el compañerismo¹³ como aspecto configurador de estas relaciones, construidas en la intersección de las formas escolares y las vivencias en común atravesadas durante el proceso de escolarización.

5.3. La figura de los adultos en el conflicto

Los adultos estuvieron presentes de diferentes maneras en los conflictos entre las niñas, su lugar apareció marcando prácticas posibles, acompañando e involucrándose en los enfrentamientos, tomando partido en las situaciones, entre otras. Analizar el lugar que estos ocupan en las tra-

¹³ El compañerismo en tanto aspecto configurador de las relaciones será analizado con mayor detenimiento al presentar las situaciones que involucran a los niños de tercer y cuarto grado en el Capítulo 6.

mas conflictivas resulta relevante y nos brinda la posibilidad de pensar algunas de las estrategias desplegadas por la escuela para hacer frente a esta situación y las estrategias familiares que delimitan un campo de acción más amplio que el restringido a los muros de la institución.

En varias ocasiones las niñas demandan a la directora y a las maestras a involucrarse y prestar atención a las situaciones vividas, Catalina dice “le dijimos a la directora pero siguió ahí sentada como si nada” (R42, 25/10/2010) también Alejandra menciona “después mi mamá vino a hablar con la directora pero no pasó nada” (R42, 25/10/2010), más allá de entrar en detalles sobre el quehacer de las docentes, desde la perspectiva de los niños, lo que hicieron no alcanza o no satisface sus expectativas¹⁴.

Además, los niños afirman que las docentes no se involucran en las peleas que suceden a la salida de la escuela, convirtiéndose desde su visión en un territorio ajeno a la intervención de los adultos de la institución.

Las docentes manifestaban su preocupación por comprender lo que pasa entre los niños, mostraban interés, en una conversación con la directora al preguntar cómo intervenían en las peleas, ella relata “bueno, como te decía: los separamos cuando vemos que se pelean, los hablamos y muchas veces hablamos con las mamás, ellas nos escuchan, dicen que sí, pero después no pasa nada, las cosas siguen igual. Yo creo que no nos estamos comunicando, no nos entendemos, o por lo menos yo no entiendo qué pasa, no comprendo por qué hacen todo esto. Yo estoy muy preocupada por lo que está pasando acá” (R3, 20/03/2009).

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿Qué buscan o esperan los niños del accionar de los adultos de la escuela en los conflictos? ¿Cómo construir un lugar de adulto que lea e interpreta las necesidades de los chicos y ofrezca algún tipo de marco o sostén para las mismas? ¿Es posible para los niños separar y distinguir el lugar y las posiciones ocupadas por los adultos en la escuela y en la villa? ¿Cómo procesan los niños los dife-

¹⁴ Esto mismo se pudo registrar en las observaciones realizadas en la villa, cuando acontecía algún conflicto los adultos externos a la villa –coordinadores de espacios de juego y recreación– intervenían separando o hablando con los niños; en algunos casos me vi obligado a implicarme para detener una pelea y al acompañar a los niños involucrados hasta sus casas, estos manifestaban al llegar que “el profe no hizo nada” y más allá de explicarles a los padres lo que había sucedido, los chicos mantenían su postura de que no había hecho nada ante el enfrentamiento. Era diferente la estrategia utilizada por sus familiares, quienes se acercaban al lugar donde había ocurrido la pelea y “retaban” al otro niño involucrado o bien asistían a la casa del contrincante para hablar con la madre o algún familiar, esto parecía satisfacer sus expectativas.

rentes lugares ocupados por los adultos en estos espacios sociales? En la misma línea de interrogación ¿cómo se juega la tensión del niño y del alumno¹⁵? Estos son algunos de los interrogantes que nos hacemos y que tal vez encontrarán algún tipo de respuesta cuando en los próximos capítulos se analicen las estrategias desplegadas por la escuela para regular las relaciones de los niños de tercer y cuarto grado.

Diferente es la forma de involucrase en los conflictos por parte de las familias, en la situación que se viene analizando, el enfrentamiento que en un principio ocurre entre Alejandra y Catalina, involucra al entramado relacional de compañeros y amigos de la escuela, se extiende a sus madres, que se encuentran fuera de la escuela y traban una conversación acerca de la responsabilidad de sus hijas en la confrontación.

Alejandra: Mi mamá le abrió las puertas de mi casa y le dijo si vamos a hablar, hablemos como personas, como seres humanos y mucho que a mi mamá no le cayó bien la madre de la Catalina, porque la madre de la Catalina dice, “bueno si la otra chiquita no soluciona, entonces yo y vos, Celina, la vamos a hacer cagar” [en alusión a su hija Catalina] y mi mamá la miró y se quedó callada y mi mamá no se va a largar a pelear (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010).

Varios son los aspectos que merecen atención, uno de ellos, es reconocer cómo lo que acontece entre los niños en la escuela rebasa los límites del edificio escolar e involucra a otros actores configurando diferentes momentos de una misma situación, lo que complejiza el análisis y nos lleva a construir otras categorías conceptuales para comprender las relaciones en la escuela¹⁶.

¹⁵ La vida de los niños está atravesada de manera constante por los diferentes espacios en los que transcurren sus procesos de socialización, en sus familias se ubican como hijos, hermanos, tíos; en la villa como vecinos, amigos, niños, y en la escuela se enfrentan a los desafíos de construir su lugar como alumnos.

¹⁶ Se han recuperado los aportes de Achilli (2009) al proponer un enfoque socioantropológico relacional como un modo de acercamiento a la realidad y en este caso a los modos de hacer escuela, escapando a la trampa de un pensamiento disyuntivo y fragmentario de la realidad social. Es necesario para comprender los fenómenos analizados trazar relaciones constantes y permanentes, atender a su carácter contradictorio, contextualizarlas atendiendo a diferentes niveles de análisis de la realidad, a los sujetos involucrados, al entorno próximo donde adquieren sentido e inscribirlas en un momento sociohistórico, al tiempo que escapar a las limitaciones del espacio, que podrían obturar las posibilidades de comprensión de estas prácticas sociales.

En la conversación que sostienen las madres parecen no lograr un acuerdo respecto a la definición de la situación conflictiva y los modos de resolución propuestos por la madre de Catalina no son consentidos por la madre de Alejandra. Este encuentro me llevó también a preguntarme sobre la necesidad de estos adultos de buscar un espacio para dialogar sobre lo sucedido, lo que seguramente impacta en las niñas, sentirse acompañadas por un adulto significativo, en este caso, sus madres.

Ahora bien, ¿qué ocurre con la escuela que no logra habilitar los espacios necesarios para que este diálogo ocurra en la propia institución? ¿Qué condiciones serán necesarias para que esto ocurra? ¿La escuela debe brindar estos espacios? Al mismo tiempo cabe preguntarse por las particularidades de las conflictividades cotidianas y cómo sus propias lógicas exceden los límites del edificio escolar y muchas veces en la pretensión por atraparlos en una trama conceptual les quitamos su complejidad y singularidad.

También conviene resaltar interrogantes por las condiciones ofrecidas por la escuela para hacer lugar, brindar sostén y contener desde el cuidado a este tipo de situaciones conflictivas.

Por otra parte, emerge de un modo claro la demanda y el pedido de los niños de la presencia de los adultos en sus conflictos, hay un llamado a la acción y al involucramiento. ¿Qué tendrían que lograr con su accionar para ubicarse como adultos que ofrecen cuidados? ¿Cómo acompañar a los niños en el procesamiento de los conflictos en la escuela? Son algunos de los interrogantes que generó la observación de esta situación.

* * *

En este capítulo se analizó la trama conflictiva de la relación establecida entre Catalina y Alejandra, para ello fue importante reconocer la conformación de estos entramados, ningún niño permanece y enfrenta solo una pelea, más bien lo hace acompañado por otros. Estos otros son sus compañeros del grado y de otros grados, sus amigos, amigas que se quieren como hermanas; son sus familiares, sus hermanas y las madres y también las docentes.

Fue necesario realizar un corrimiento de las visiones individualizantes y culpabilizadoras en los procesos de interpretación de los conflictos, miradas tan frecuentes en los análisis cotidianos realizadas desde las escuelas a estos hechos y prestar atención al entramado relacional

que conforman, donde en este caso se involucran los propios niños, hermanos, las madres y las docentes.

Otro aspecto relevante fue la necesidad de considerar la conflictividad en una dinámica temporal, a partir de la recuperación de las voces de los propios chicos identificar momentos que anteceden y preceden, y al mismo tiempo evitar prestar atención excesivamente en el hecho que adquiere mayor intensidad –la pelea– episodio que condensa significados y momentos de una vivencia compartida.

La complejidad planteada en la construcción de las relaciones de los niños exigió un trabajo de análisis donde se prestó especial atención al carácter ambivalente, simultáneo y fluctuante que adquieren los lazos entre los niños, con acercamientos y distanciamientos fugaces o prolongados en el tiempo, lo que llevó a contemplar su carácter procesual y dinámico e inscribirlos en una dinámica temporal que nos permitió una aproximación a la comprensión de la problemática.

Los conflictos son atravesados por los niños desde intensos procesos afectivos, con enojos, malestares y sufrimientos que es preciso considerar y también desde procesos de reflexividad y pensamiento, con diálogos sostenidos por los niños antes de llegar al enfrentamiento.

Las peleas y los conflictos entre los chicos adquieren diferentes significados que se fueron conociendo a lo largo del trabajo, significaciones construidas a partir de la experiencia vivida, las peleas son vistas como algo negativo, por las consecuencias que traen aparejadas, en general, para los varones de sexto grado los conflictos comienzan entre ellos, luego se involucran los padres y hasta puede pasar que se haga una denuncia en la policía, convirtiéndose en un verdadero “quilombo”, de esta manera se va construyendo la sensación de que es mejor “no meterse” en peleas y conflictos. Al mismo tiempo para otros niños, el no meterse no remite a no involucrarse y comprometerse en las situaciones, sino a evitar situaciones construidas desde la peligrosidad de una pelea.

Los varones mantienen relaciones entre ellos y con todas las niñas, plantean que los conflictos en general se producen entre las niñas y se originan por la producción de rumores. Entre ellos cuando surgen peleas, “se pegan” encontrando en el golpe un modo de resolución o al menos un intento, pero la relación se reanuda inmediatamente, “al rato estamos amigos de nuevo”, esto otorga a las relaciones características de alternancia analizada por Ruggiero (2009).

La problemática de género no ha pasado desapercibida en el análisis,

pero hemos evitado construir miradas sustancialistas, más bien surge la necesidad de generar dispositivos de aproximación atentos a la definición de las situaciones que realizan los sujetos implicados en las tramas conflictivas.

En este modo de leer e interpretar las conflictividades cotidianas ocurridas en una escuela y en una villa de la ciudad de Córdoba, considero de manera especial las voces de los niños que nos permiten visualizar y realizar inferencias de los múltiples niveles de análisis implicados en los conflictos: los actores involucrados –los niños, las docentes, las madres y sus familias–; los espacios donde se desarrollan y dirimen los mismos; los procesos afectivos implicados y los sentidos y significaciones construidas sobre las peleas, dando lugar a lo contradictorio y heterogéneo de la vida social.

Capítulo 6. La escuela ante las situaciones conflictivas

6.1. La escuela frente a las situaciones conflictivas cotidianas

Las primeras observaciones y entrevistas realizadas en la escuela en el año 2009 se realizaron en el turno mañana, allí pude conocer a algunos niños y fui muy bien recibido por las maestras, estas me invitaron a sus aulas interesadas en la temática que abordaba la investigación para que “viera lo que pasaba” en las relaciones entre los chicos. Allí tuve un primer acercamiento a la realidad de la escuela y a las formas de relación entre los alumnos y me llamó mucho la atención la presencia casi constante y permanente de peleas y enfrentamientos, situaciones conflictivas que no alcanzaba a comprender por la fugacidad con la que acontecían y por el escaso tiempo de permanencia en el campo.

De manera simultánea fui adentrándome a la villa y en este proceso de inserción varios niños y mujeres relataron que concurrían a la escuela en el turno tarde y así fue que decidí acercarme a la institución en dicho turno para “ver de cerca” y con mayor precisión lo que allí acontecía.

6.2. La llegada al turno tarde

Cuando decidí acercarme e insertarme en el turno tarde, la directora me había comentado “sí es otra cosa, la tarde es más tranquila... son más expresivos” (R31, 29/09/2009); esta primera información fue parte de las expectativas cuando regresé a la escuela en los últimos días del mes de agosto de 2009 y allí encontré diversas situaciones que despertaron muchos interrogantes y un interés especial.

[Viernes 21 de agosto de 2009, los niños están en el patio de la es-

cuela¹ en el primer recreo, me acerco a dos docentes –Belén y Corina– maestras de tercero y quinto grado respectivamente]

Yo: ¡Hola! ¿Cómo están?

Belén: ¡Hola!

Yo: No sé si sabían, pero estoy haciendo una investigación aquí en la escuela sobre las relaciones entre los niños.

Corina: Sí, la directora nos ha comentado algo.

Belén: Siempre es así, pelean todo el tiempo.

Yo: Y por qué pelean.

Belén: Por todo, por la madre.

Yo: ¿Cómo por la madre?

Belén: Y se dicen cosas de sus mamás.

Yo: ¿Qué se dicen?

Belén: Y cosas que ellos saben de sus mamás.

[De repente Belén sale corriendo, dos niños están peleando, se golpean con sus puños y se tiran patadas, la docente intenta separarlos, uno de los niños agarró al otro por la espalda y lo sujeta, el otro niño le muerde su mano –para que lo suelte–. Se sueltan, yo tomo a uno de ellos y el otro continúa con la pelea –está muy enojado–, agarra piedras y comienza a tirárselas al otro niño]

Belén: ¿Qué pasó? Basta [grita]

Niño: Germán quiso defender a su hermano y ahí comenzó todo.

[Varios niños salen corriendo, van al patio de tierra, trepan un muro pequeño y salen de la escuela]

Niños: Fueron a decirle a sus hermanos para que le hagan algo a Germán (R24, 21/08/2009).

Este registro forma parte del ingreso al turno tarde de la escuela, apenas había pasado una hora de mi llegada y ya había presenciado una pelea entre los niños, me involucré para separarlos, situación un tanto imprevista, en ese momento no tuve demasiado tiempo para pensar y

¹ La escuela tiene un gran patio, una parte de cemento que colinda con varias aulas, allí se encuentra el mástil y la bandera, en esta parte del patio las docentes en varias oportunidades han pintado algunos juegos (rayuela, tatetí, etc.) y murales junto a los niños; y otra gran parte del patio, es de tierra con grandes árboles que dan mucha sombra en verano, allí hay también un playón de cemento con una cancha donde se practican diversos deportes. El patio está delimitado por un cerco de cemento de unos 50 cm y alambre perimetral de 1,50 metros aproximadamente de altura; en varias ocasiones las maestras manifiestan robos del mismo por parte de los vecinos. Durante el año 2011 ante un aumento de la percepción de inseguridad, se decide cercar el patio con una reja de 2 metros de altura y puertas con candados separando el patio de cemento del de tierra, delimitando un espacio físico más reducido para los recreos.

reflexionar qué del rol de investigador estaba en juego², fue poner el cuerpo para separar a los chicos y evitar que se golpearan aún más.

Este primer acercamiento puso entre paréntesis la descripción realizada por la directora acerca del turno “a la tarde son más expresivos, más tranquilos” y generó muchos interrogantes: ¿Qué había ocurrido entre los niños para que pelearan de ese modo? ¿Cómo conjugar la visión de la directora y esta experiencia observada en el turno tarde? ¿Cómo introducir las voces de las docentes que marcaban que los niños peleaban por todo? ¿Qué ocurría en la escuela para que los niños ante una pelea salieran de la misma a buscar ayuda en sus familiares? ¿Por qué buscar y recurrir a familiares para resolver peleas ocurridas en la escuela? ¿Qué papel tenían las docentes en estos incidentes? ¿Qué hacía que las peleas no pudieran ser resueltas en el propio ámbito escolar?, entre otras.

Estas preguntas orientaron las observaciones y las líneas de indagación en el acercamiento a los niños de tercer grado para conocer la dinámica de sus relaciones, interrogantes que fueron complejizándose a lo largo del trabajo de campo, en una tensión permanente entre la evidencia empírica y las categorías conceptuales disponibles.

Tal como advertía una de las docentes, las peleas eran frecuentes y habituales en la escuela, se trataba de hechos que involucraban a varios niños que se enfrentaban por algún motivo, se distanciaban y entraban en discordias. En estas confrontaciones irrumpen sus cuerpos, utilizan la violencia física y verbal; los golpes propulsados en las peleas son una suerte de reacción ante los enojos provocados por los intercambios verbales y sensoriales que se producen en las interacciones cotidianas y requieren por parte de los sujetos de un arduo proceso de interpretación de las situaciones en las que se encuentran involucrados.

En este capítulo me propongo en un primer momento acercar una descripción y análisis de las situaciones vividas con los alumnos de tercer grado en las peleas y sus modalidades de resolución. Con la intención de comprender el carácter procesual de las relaciones, la dimensión temporal y las diferentes formas que adopta la cotidianidad escolar, acompañé a los niños mientras cursaban su cuarto y quinto grado, lo que me

² Muchas veces el trabajo de campo nos plantea disyuntivas, involucrarse y participar de las situaciones y al mismo tiempo lograr cierto distanciamiento, que ofrezca nuevas lecturas e interpretaciones de los hechos. Rescato la posibilidad de “estar ahí” como un modo de acercarme a la realidad de los niños y a sus vivencias, conocerlos e iniciar una relación y por ende comprender la realidad.

permitió también, observar una serie de propuestas elaboradas por la institución frente a las situaciones conflictivas. Pude capturar una serie de prácticas que me aproximan a las figuras de las maestras, como adultos que ofrecen cuidados y brindan oportunidades para construir relaciones y buscar otras modalidades de resolver los conflictos.

6.3. El tercer grado del turno tarde

Luego de presenciar la pelea, Belén me invita a observar su grado, acepto con gusto su invitación y me dirijo con ella y todos los niños al aula, previo a una formación de los alumnos en el patio de la escuela; ya en el grado los alumnos están distribuidos de un modo poco convencional y quizás un tanto desordenados desde mi percepción; son catorce chicos, nueve de ellos se ubican en semicírculo, los otros cinco de manera tradicional: dos sentados juntos en un mismo banco y los otros tres en bancos individuales, algunos alumnos están sin su guardapolvo; en esta ocasión se destaca la presencia de algunos alumnos de quinto grado que por la ausencia de su docente comparten la clase; transcribo el registro de la primera clase observada.

Mauro: ¡Ah! ¿Había que hacerlo a esto?

Docente: No... para qué venís a la escuela [me mira] venís para jugar con las gomitas, si no tenés ganas de escribir le mandamos una notita a la mamá diciéndole: “Mauro no tuvo ganas de escribir pero estuvo atento en clase”.

[Morena, una de las niñas del grado está en el pasillo de la escuela junto a la puerta del aula, golpea para entrar, la docente mira hacia la puerta, ve quién es y no le abre]

Docente: La Silvia [la directora] la va a ver y la va a retar.

Niña: No porque la goma es de Augusto.

Augusto: No, es mentira.

Docente: Los voy a sentar adelante.

Augusto: Es que se hace la mala.

[Raúl y Mauro se pelean, están de pie enfrentados, se miran, ponen sus brazos para atrás, sus puños cerrados, sacan pecho –parece que miden fuerzas– hasta que uno comienza a pegarle al otro, la docente los ve y rápidamente va a separarlos]

Docente: Pasá, Morena, te vas a portar bien.

[Raúl pelea nuevamente con Mauro, se dan golpes de puños, la docente se acerca y los separa]

Lucas: Mi amor.

Adrián: Amanda.

Lucas: Mi amor.

Adrián: Amanda.

Morena: [le dice a Adrián] Basta vos, basta.

Adrián: Cállate Graciela.

Docente: Ay chiquito basta [toma del brazo al niño y lo lleva hasta su banco, ahí lo ubica en la silla]

[Analía pasa por el banco de Lucas, él tira cosas, se vuelve Analía y le dice]

Analía: Lucas deja de tirar cosas.

[Lucas se levanta y amenaza con pegarle, Analía sigue caminando]

Analía: Señor, Lucas está tirando cosas.

Docente: Lucas basta, vení acá adelante.

[Macarena, Analía y Morena juegan a taparse los ojos y descubrir quién es. Macarena tiene un sobre de jugo, hacen una ronda y les va dando un poco del polvo del jugo a cada uno, se los pone en la palma de la mano y luego pasan su lengua para comerlo]

Morena: ¿Cómo les puede gustar ese jugo?

Analía: Sí.

[Morena le quita un poco de jugo a Analía y sale corriendo, esta la persigue por el aula, van riéndose]

[Raúl se acerca a la ventana, pasa por la calle un niño y le grita algo que no alcanzo a escuchar, la docente continúa explicando y dando la clase –parece no advertir la situación–]

Raúl: Cállate la concha de tu madre, cállate Susana [grita]

[Tiran una piedra contra la ventana, los niños se alborotan y varios se acercan a la ventana]

Luis: ¿Quién era?

Raúl: El... [no alcanzo a escuchar el nombre del niño]

Luis: Eh, gordo de mierda [grita, la docente sigue explicado, no dice nada]

[Un niño camina por un mueble del aula, de nuevo tiran piedras a la ventana del aula, los niños abren la ventana y se acercan Morena, Macarena y Raúl, hablan entre ellos y les gritan a los chicos que están afuera]

Morena: Negros brasileiros.

[Macarena pasa por el banco de Morena y le toca la cola, se ríen, después se acerca a Laura y Morena le toca la cola, se ríen. Hay un niño que se llama Gustavo, Morena, Macarena y Laura, lo llaman a este niño]

Morena: Gustavo.

[Cuando él las mira, me miran a mí y me saludan] (R29, 29/09/2009).

De esta manera transcurre la clase, entre lo que la docente pretende impartir como contenido, con mucho ruido y movimiento de los niños, estos caminan por el aula, otros discuten por algo y se pelean, enfrentamientos que involucran golpes y también algo que parecía muy extraño, el nombre de mujeres –Amanda, Graciela y Susana, las madres de los niños–, otros juegan y transitan por el espacio áulico; al instante desde la calle varios chicos gritan y tiran piedras a la ventana y Luis, Raúl, Morena y Macarena se acercan, responden con insultos y comentan lo sucedido; situación que parece pasar desapercibida por la maestra, quien por momentos intenta poner cierto orden, reprende a algunos niños, trata de separarlos cuando se golpean; así en este ruido y aparente desorganización sucede la cotidianeidad del tercer grado del turno tarde.

Esta observación de la clase me aproxima al planteo realizado por Elena Achilli (2009) acerca un tiempo escolar cargado de *múltiples interferencias*³, sujeto a continuas interrupciones que se producen e introducen en el trabajo áulico, donde los tiempos y los espacios escolares cobran ciertas particularidades.

En este caso los tiempos escolares están sometidos a frecuentes interrupciones y a un “ruido permanente” y el aula como un espacio restringido a las relaciones de los niños de un mismo grado para desdibujarse por las entradas y las salidas frecuentes, por la presencia de chicos de otro grado y por las interrupciones planteadas desde la calle por chicos que no están en ese momento en la escuela, pero que son conocidos de estos, con los que mantienen relaciones en el entorno próximo, en la villa.

Concibo a la escuela como “un campo de mediación en el que coexisten y se entrecruzan dialécticamente diferentes dimensiones que la configuran y trascienden... dialéctica de esas múltiples coexistencias relacionales” (Achilli, 2009: 146), esto me ayuda a pensar en las particularidades de la situación descripta, donde los límites del aula y sus lógicas

³ Es importante señalar los tiempos que, utilizados para el almuerzo y la merienda, para conversar sobre situaciones de la vida cotidiana de los niños y de sus familias, para abrir y cerrar las puertas del aula, buscar elementos para dar la clase (libros de cuentos, manuales, materiales de geometría, mapas, etc.) como la entrega de diferentes materiales para dictar la clase (lápices, hojas, cuadernos, etc.).

propias no alcanzan para comprender lo acontecido, es necesario ampliar el campo de registro e incluir nuevas coordenadas que permitan descifrar cómo se van configurando las tramas de relaciones y conflictividades cotidianas de los niños en este momento específico de su vida en la escuela.

En las primeras observaciones realizadas en el grado no comprendía demasiado lo que sucedía, quizás compartía un poco la apreciación de la docente “se pelean por todo”, con el transcurso del tiempo pude aprehender de otra manera lo que acontecía⁴. Eran frecuentes las peleas en el aula y en los recreos, Belén había anticipado “este es el grado con más problemas de conducta” (R23, 21/08/2009), no obstante, mi asombro y desconcierto aumentaba, haciendo resurgir los interrogantes planteados anteriormente.

En una conversación sostenida con la maestra nos da su versión sobre las peleas entre los niños, así lo relata:

Docente: Mira hay dos tipos de peleas, no tres tipos... una cuando se dicen el nombre de la madre, comienzan Cecilia, Marta...

Yo: Si yo escuché hoy que Adrián le decía a Lucas: Amanda, Amanda...

Docente: Sí, se dicen los nombres y otras cosas... la concha de Cecilia.

Yo: ¿Ah sí?...

Docente: Pero eso se lo dicen y nosotros no los escuchamos. Otro tipo de peleas son... ellos son muy familiares, pelean entre ellos.

Yo: ¿Cómo es eso?

Docente: Por ejemplo un niño se pelea, son dos niños de primer grado los que se pelearon y después se agarran dos de tercer grado, porque ellos tienen hermanos en todos los grados.

Yo: ¿Y cómo hacen?

Docente: Son re chusmas, no viste que salen del grado todo el tiempo, lo raro es que las peleas deberían ser dos niños de primer grado se pelean y su hermano que quiere ayudarlo y se mete en la pelea, pero no... siguen peleando los dos niños y se agarran los dos de tercer grado [se acerca otra docente y comparte la opinión de Belén] (R31, 29/09/2009).

⁴ Cabe destacar la intensa vida social de los niños en el aula, donde los juegos, las conversaciones y las risas acompañan y otorgan particularidades a la cotidianidad del grado, adquiriendo similitudes que fueron analizadas con mayor detenimiento en los capítulos 3 y 4.

La docente realiza una clasificación de las diferentes situaciones que generan enfrentamientos y peleas entre los niños, tales como la utilización del nombre de sus madres, la circulación de los niños por diferentes espacios escolares y el despliegue de estrategias de circulación de información, la búsqueda de ayuda en familiares, estos aspectos nos dieron algunos indicios para comprender lo que sucedía.

Es notable el incesante movimiento y circulación de los niños en horas de clase con entradas y salidas constantes para buscar y pedir elementos para realizar las tareas escolares, “Germán: Señor, puedo ir a pedirle la plasticola a mí hermano” (R52, 16/11/2010), y también para relatar a otros los altercados ocurridos, situación interpretada por la docente como “ellos saben todo, saben qué pasa en cada grado”; de este modo los chicos son convertidos en “chusmas” que transitan por las aulas y van comentando sus vivencias en la escuela.

Este ser “chusmas” es transformado por los niños en “andar *chichando*”, una categoría social ampliamente utilizada en los barrios y en las villas, ahora bien, cabe preguntarse por las formas que adopta al emerger en la escuela y cómo aporta a la configuración de prácticas, así surgieron algunos interrogantes: ¿Qué conduce a los niños a convertirlo en una práctica ampliamente utilizada en la escuela? ¿Qué lugar ocupa el “andar *chichando*” en las peleas? ¿Por qué lo adoptan como una estrategia para atravesar las situaciones conflictivas y resolver enfrentamientos? ¿Qué procesos de resignificación atraviesan estas formas de comunicación en la escuela? ¿Cómo se entrelazan y adquieren continuidades las lógicas de la escuela y de la villa para operar en el marco de relaciones sociales y los conflictos?, entre otras.

Este “ser chusmas”, fue una estrategia que me llamó mucho la atención y fue necesario detenerme y prestar atención a esta producción de los niños que nutre sus prácticas. El primer recaudo fue someter a crítica el significado coloquial conferido al chisme, se trata de “una noticia verdadera o falsa, o comentarios con que generalmente se pretende indisponer a unas personas con otras o se murmura de alguna”, en tanto que,

⁵ Escuché esta palabra en reiteradas ocasiones, no comprendía a qué aludían y tuve que buscar una forma que me permitiera comprender a qué aludían con ese término, para ello les pregunté a los niños, a las maestras y también a las mujeres de la villa sobre su significado y me dejé sorprender por las respuestas que aparecían. En un momento en una clase los niños refieren que andan *chichando* y la maestra me dice: “están chusmeando, ellos le dicen así”.

“el chisme de vecindad versa sobre algo de poca importancia” (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2017), y desde allí aproximarme a los diálogos y las conversaciones permanentes sostenidas por los chicos y así comprender la producción social del “andar *chichando*”.

En estas conversaciones los chicos cuentan lo que vivían en la escuela, hablan sobre las peleas y los enfrentamientos que traban con otros, le cuentan a sus hermanos y familiares diferentes situaciones, “Germán quiso defender a su hermano y ahí comenzó todo” (R24, 21/08/09) en este caso en particular, el propósito es buscar ayuda y activar las redes de protección familiar. Esto me llevó a suponer que los diferentes incidentes vividos de manera frecuente en la escuela eran convertidos en algo muy serio, importante y significativo para sus vidas.

Fasano (2006) confiere algunas características a la producción social del chisme, se trata de una herramienta a través de la cual los actores resuelven situaciones; las utilizan para interpretar su realidad social contribuyendo a redefinir posiciones, alianzas y conflictos, y por sobre todo interesa realzar su capacidad de producir realidades y su impacto en la construcción de relaciones sociales.

En este tráfico de información comparten sus experiencias con otros, las redefinen e interpretan en función de sus necesidades e intereses particulares, los niños al narrar los incidentes ocurridos en la escuela recuperan aspectos conocidos de las dinámicas familiares y de la cotidianidad de la villa, “fueron a decirle a sus hermanos para que le hagan algo a Germán” (...) “si el hermano es re malo” (...) “le pegó un tiro a mi papá y se salvó de pedo” (R24, 21/08/09) situaciones con un fuerte contenido de dramaticidad y sufrimiento social que caracterizan las experiencias cotidianas en los contextos de pobreza urbana (Achilli, 2009; Bermudez y Previtali, 2014).

Estos comentarios realizados por los chicos interpelan nuestras miradas y percepciones de las experiencias de niñez, en muchas oportunidades teñidas por visiones idealizadas de la infancia y por las representaciones propias de la modernidad y nos muestran facetas distantes en sus vivencias⁶.

En la pelea observada algunos niños salen de la escuela a buscar

⁶ Esto no quiere decir que debamos naturalizar las experiencias que forman parte de la cotidianidad de los niños en contextos de pobreza, más bien constituye un desafío por buscar categorías conceptuales que nos permitan comprender sus vivencias y capturar el sentido otorgado a sus prácticas.

ayuda en sus familiares y otros permanecen junto a Germán, cuando estos últimos comienzan a contar quiénes son “estos familiares”, le muestran una realidad que genera temores y miedos en el niño protagonista del enfrentamiento y al mismo tiempo ofrecen su acompañamiento, están allí, hablan, dicen y comentan lo sucedido.

En los enfrentamientos, los diálogos contribuyen a definir la situación, van mostrando las diferentes posiciones ocupadas por los niños en la trama conflictiva, trazan distancias de mayor acercamiento o alejamiento de cada niño con respecto a los contrincantes, quienes parecen ocupar una posición central en la escena; estos lugares son construidos en relaciones de interdependencias mutuas y necesarias, que se nutren de aspectos constitutivos de las tramas de relaciones configuradas en la escuela y la villa, su observación debe estar atenta al interjuego permanente y al carácter transitorio, dinámico y flexible.

Otro aspecto mencionado en la clasificación de las peleas realizada por la maestra, es la utilización del *nombre de la madre*, situación que desconcierta y produce interrogantes: ¿por qué produce malestar y enojo en los chicos? ¿Qué procesos se ponen en juego para generar situaciones de enfrentamiento y pelea? El siguiente diálogo con los niños aporta algunos indicios que nos aproximan a los sentidos otorgados por estos.

[La conversación⁷ con los niños transcurre en el patio de una de las viviendas de la villa]

Yo: Los otros días estuve en la escuela y vi cómo dos chicos se peleaban ¿ustedes también se pelean en la escuela?

Daniel: Y por ahí sí.

Yo: ¿Y por qué se pelean?

Carmen: Y porque te dicen cu... [se queda callada, se da cuenta que va a decir una “mala palabra”]

Yo: ¿Cómo?

Fabio: Malas palabras.

Yo: ¿Y qué cosas dicen? [se miran... silencio] bueno díganlas para que las pueda escuchar yo [bajo el tono de mi voz, me agacho un poco

⁷ Para obtener información fue muy importante acercarme a los niños, mostrar una actitud de interés por sus relatos, armar un “escenario” para el despliegue del diálogo, en esa oportunidad los niños estaban ubicados en ronda, la situación grupal favorecía que cada uno pudiera aportar elementos o aspectos para construir la situación relatada. Por otra parte, presté atención a mis posturas corporales, tonos de voz y gestos para que pudieran expresarse y hacerles saber que contaban con permisos para usar palabras socialmente sancionadas.

acercándome a ellos, estos también se acercan y comienzan a decirlas en voz baja]

Federico: Culiado.

Fabio: La concha de tu madre.

Daniel: Chúpamela.

Mariela: Y si no comienzan a insultar a tu mamá.

Yo: ¿Y qué dicen?

Carmen: Y dicen el nombre de tu mamá, empiezan Laura, Laura y te hacen enojar (R27, 15/09/2009).

Aquí los chicos hacen un repaso por diferentes situaciones que producen peleas en la escuela, mencionan las “malas palabras” y al momento hacen alusión al nombre de la madre, en este caso Laura, y en registros anteriores mencionaban a Graciela, Susana, Amanda y la sensación de enojo que esto genera, así el nombre de sus madres se va configurando como una expresión o un gesto ofensivo, en los párrafos siguientes me voy a detener en el proceso de transformación de un nombre a un insulto.

En reiteradas ocasiones pude observar estos incidentes que, con toda la apariencia de un juego entre los chicos, ponen a prueba la sensibilidad del otro, repiten y reiteran el nombre de una mujer —en este caso el de la madre de un niño— y dentro de un límite difuso entre juego y pelea producen enojos.

De este modo configuran la situación, donde se conjugan momentos de interacción social, la utilización de significaciones sociales disponibles y una productividad cultural particular. Los chicos realizan todo un trabajo con las significaciones sociales otorgadas a la categoría madre, figura a la cual nuestra cultura atribuye una moral muy cercana a la pureza, la despoja de todo contenido degradante y sexual; los niños mantienen con sus madres una relación de alto contenido emocional y cercanía⁸, como resultado de un proceso de producción social de la vida afectiva familiar y de los cuidados en el ámbito doméstico.

La conjunción de estos aspectos hace que la utilización del “nombre de la madre” se convierta e interprete como un insulto⁹, en este caso, la

⁸ En un trabajo realizado en el 2002 con niños en la misma villa se observó cómo ante situaciones consideradas por estos como críticas: miedos por las noches, peleas entre niños, allanamientos policiales, entre otros, la primera persona a la que recurrían para relatar lo sucedido y buscar ayuda era la madre.

⁹ Insultar es “ofender a alguien provocándolo e irritándolo con palabras o acciones” (*Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española).

palabra usada constituye una ofensa, un intento de ataque a la moral y dignidad de las mujeres que los niños dan por sobreentendido, parece formar parte de un sentido común compartido; activan procesos afectivos, como la bronca y el enojo, emergentes de un proceso de interpretación de la situación donde los actores ponen en juego su sensibilidad, así mencionar el nombre de la madre se convierte en un insulto, constituye un agravio a esta figura y por añadidura a sus personas, es vivido como un ataque personal.

Le Breton plantea que,

para que un sentimiento (o una emoción) sea experimentado y expresado por el individuo, debe pertenecer de una forma u otra al repertorio cultural de su grupo. Un saber afectivo difuso circula entre las relaciones sociales y enseña a los actores, según su sensibilidad personal, las impresiones y las actitudes que se imponen a través de las diferentes vicisitudes que afectan su existencia singular. Las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una manera de reconocerse y de poder comunicarse juntos (2009: 117).

Los enojos y la bronca que experimentan los niños constituyen sentimientos que acompañan y ayudan a configurar las situaciones de peleas y enfrentamientos, y también nos remiten a experiencias de sociabilidad, a un modo de estar con otros que remite a una serie de aprendizajes compartidos para vivir dentro de un conjunto social, entre los que podemos mencionar: un reconocimiento de sus emociones ante situaciones de ofensas; la producción de una estrategia de defensa ante los ataques de otros, “hay que aprender a defenderse” tal como plantean algunos adultos en la villa; el cuidado del buen nombre de sus madres y por añadidura su integridad moral y su prestigio dentro del grupo, de este modo nos encontramos con la productividad social de los conflictos y su potencialidad como experiencia formativa.

6.4. Una aproximación a la posición de las docentes en las peleas

Durante el transcurso del 2009, la constante presencia de peleas, la circulación de los niños y el tráfico de información, su salida del edificio escolar en busca de ayuda para resolver enfrentamientos, los ruidos cons-

tantes y algunos débiles intentos de las docentes por regular las relaciones, tales como ubicar a los niños en semicírculo en el aula, garantizar la presencia de docentes en los recreos y organizarlos por ciclo¹⁰, entre otras, parecía constituir la forma que la escuela se daba para configurar las relaciones y prevenir los enfrentamientos entre los niños.

Como se mencionó anteriormente, las maestras manifiestan “no comprender lo que pasa entre los niños”, no obstante, se empeñan en buscar modos y soluciones a las diferentes situaciones que transcurren en la cotidianidad escolar, no siempre alcanzan los objetivos propuestos y se producen experiencias donde el desconcierto se torna habitual.

De este modo, muchos de los hechos se transforman en “inmanejables”, todo parece escapar al control y se va construyendo un sentirse “desbordadas por la situación”, tal como lo plantea Belén en una entrevista realizada en el año 2013, tres años después de la observación con la que iniciábamos este capítulo, en una mirada retrospectiva de la situación del tercer grado

yo nunca renegué tanto como con aquel tercero, mira que he estado en primer grado, en quinto y sexto, pero nunca tuve un grado como aquel, me acuerdo que un día era tal la situación que paré [se hace para atrás] pude abstraerme y mirar desde fuera la situación y decir qué hago acá, me voy ya, y no sé todavía cómo pude seguir, era un grado tan terrible (R86, 08/03/2013).

Aquel tercer grado recordado por todas sus características negativas –“terrible”, “problemas de conducta”, con el que se renegó tanto y del que se quiere escapar– hacen que las diferentes estrategias utilizadas y lo conocido no alcance; las situaciones se tornan incomprensibles desde los esquemas prácticos disponibles, así se apela a experiencias pasadas, cobra relevancia la comparación con otros grados, y en esta búsqueda en lo conocido no se consigue vislumbrar y comprender lo que sucede dejando a las docentes sin herramientas de actuación.

Todo esto nos lleva a formular una serie de interrogantes en relación a las implicancias de esta situación en las prácticas cotidianas escolares, planteo dos niveles de indagación, por una parte, los sentidos atribuidos a las prácticas de los niños ¿a dónde echar mano para

¹⁰ Con primer ciclo hacemos referencia a primer, segundo y tercer grado y segundo ciclo a cuatro, quinto y sexto grado.

comprender lo que sucede? ¿Qué sentidos adscriben las maestras a las diferentes situaciones que involucran a los niños en peleas? Y, por otro lado, las posiciones ocupadas por las maestras en los entramados relacionales donde se dirimen los conflictos: ¿qué significaciones contribuyen a configurar las posiciones de las maestras en los enfrentamientos de los niños?

En un intento por aproximar respuestas al primer nivel de análisis nos detendremos en los sentidos atribuidos a los niños y en cómo son construidos, intentando avanzar en la comprensión de la frecuente asociación entre niñez, pobreza y violencia; prestando especial atención a la particularidad de tratarse de chicos que viven en lo que se denomina habitualmente como villas.

Las condiciones de vida de estos niños enmarcadas en procesos de desigualdad social que torna difícil el acceso a diferentes bienes y servicios sociales, hacen que la carencia se convierta en una clave de interpretación de sus prácticas, “estos niños tienen carencias de todo tipo, de afectos, vos ves que todo el tiempo te están abrazando” (R11, 03/09/2009) de este modo las limitaciones y las faltas parecen hacerse extensibles a toda su persona y tienen su vida afectiva.

Estas carencias materiales y emocionales son consideradas al momento de construir a los sujetos como “personas con problemas”, es frecuente escuchar en los discursos de las maestras “tiene muchos problemas, los papás están separados y él tiene que cuidar a su hermana, aquel otro también, me conoce desde tercer grado, no tiene mamá y se ha aferrado mucho a mí” (R21, 08/09/2009).

Algunos de estos “niños con problemas” mantienen un tipo de relación particular con las maestras, se muestran más cariñosos y buscan señales de afecto –abrazos, palmadas, besos– señales corporales de la afectividad, tal como lo plantea una docente en un taller realizado en la escuela, “lo que he notado es que hay alumnos con problemas que se acercan a las docentes, están más cerca, se sienten más seguros” (R88, 24/04/2013).

En esta mirada atenta a las necesidades emocionales de los chicos llama la atención la poca visibilidad y reconocimiento que adquieren sus propias prácticas para que este tipo de vínculo se construya, me inclino a pensar que el conocimiento de las conflictivas familiares genera sentimientos de empatía y otras acciones que son percibidos por los niños, y en cuanto las relaciones sociales se basan en una reciprocidad

de expectativas que sostendrá los acercamientos mutuos, aunque solo se logre percibir la afectividad de los niños puesta en juego¹¹.

Así nos acercamos al carácter contradictorio presente en la construcción de los sentidos con que son investidos estos niños, por una parte, las carencias, en especial de necesidades afectivas que los convierten en buscadores del afecto de los adultos, son construidos como sujetos cariñosos, que encuentran contención en la escuela ya que en general los adultos que conforman sus entornos familiares son percibidos como portadores de cierta agresividad y violencia, visión que tiende a simplificar la complejidad y heterogeneidad presente en las familias.

Las familias aparecen como ámbitos de aprendizajes de relaciones que en general,

son violentas pero son sus maneras de expresar afectos, porque en sus casas, en la tele, las maneras de expresarse son así... vos ves que se vinculan por medio de los golpes, hace unos días una nena de primer grado le pegó a otra y la llamo para preguntarle por qué le había pegado y me dice que era porque la quería mucho (R1, 05/03/2009).

Rápidas conjeturas y modos de interpretar las relaciones, a partir de un sentido común arraigado, construido en base a un discurso que toma prestados algunos fundamentos y usos vulgares de la psicología, que son apropiados por la escuela para entender los acontecimientos. Así las formas de vincularse parecen constituir un mero aprendizaje imitativo que excluye la complejidad propia de los procesos simbólicos, sociales y afectivos necesarios para aprehender los entramados relacionales.

Estas maneras de explicar lo que sucede en la escuela –las peleas frecuentes, el paso del juego a la pelea que no logran comprender– las lleva a producir una serie de supuestos que se reiteren de manera insistente,

si ellos van aprendiendo esta manera de relacionarse, porque todo el tiempo son maltratados, viste es “de porque te quiero te aporreo” y en sus casas es así y en la calle también, cuando se acercan a limpiar los vidrios de un auto son rechazados, cuando pasan por una casa los

¹¹ Este aspecto es resultado de una primera aproximación al tipo de relaciones que se construyen entre los niños y las maestras, por su importancia en la conformación de sus experiencias formativas y en los procesos de escolarización de los sujetos involucrados, constituye una materia de indagación pendiente.

corren, cuando anda la policía los detiene y así siempre son rechazados y excluidos por los demás (R1, 05/03/2009).

Explicaciones que recogen miradas de las experiencias cotidianas de los niños, resaltando aspectos relacionados con la dramaticidad social, concepto propuesto por Achilli (2009) para comprender algunas de las circunstancias propias de los contextos de pobreza urbana; nos remite al conjunto de vivencias que hacen visibles las condiciones de vida, conformando en muchos casos experiencias afectivas cargadas de dolor y sufrimiento social como un aspecto constitutivo de sus cotidianidades. Estas situaciones se inscriben en las características propias del contexto cordobés¹² de fuerte fragmentación social¹³ y una sociedad que demanda detenciones policiales para garantizar su seguridad, ubicando en un sector de la sociedad todo lo negativo.

En la lectura de la cotidianidad de los niños entran a jugar dos aspectos, por un lado, una serie de apreciaciones teñidas de carácter negativo que recae sobre las familias y el entorno próximo donde estos crecen, así logran ubicar en las experiencias formativas extraescolares los sentidos que legitiman las modalidades agresivas de relación, a través de una mirada desvalorizante de las prácticas del otro, que prioriza una faceta de los modos de vincularse construida en distancias con las experiencias propias; por otro lado, de manera simultánea y de un modo imbricado se reconocen los procesos de discriminación social ejercida sobre estos sectores de la población, que desde una mirada apresurada podría constituirse como una contradicción nos muestra una mirada atenta a la complejidad de las experiencias cotidianas de los niños.

Otro aspecto que interesa resaltar en relación a los sentidos atribuidos a los niños es su carácter de sujetos con problemas, es frecuente

¹² La política represiva contra los sectores pobres urbanos llevada a cabo por el gobierno de De la Sota desde 1999 y que se mantiene hasta la actualidad, a partir de la implementación de lo que se conoce como el Código de Faltas (Ley 8431 sancionada en noviembre de 1995 durante el gobierno de Mestre) ha posibilitado un accionar policial de persecución y detención de sujetos por la simple apariencia física, prácticas que encuentran su reaseguro en un discurso estigmatizante que recupera miradas racializadas del otro construido como diferente y peligroso.

¹³ Los procesos de fragmentación social alcanzaron su máxima expresión en los saqueos y el acuartelamiento de la policía, hechos ocurridos el 3 y 4 de diciembre de 2013, donde cobraron mayor visibilidad los estigmas que recaen sobre los sectores empobrecidos de la sociedad cordobesa.

escuchar a las maestras afirmar “son niños que tienen muchos problemas”, “son hijos de padres separados, no tienen mamá o su papá está preso”, relatos sostenidos desde las distancias construidas con las experiencias propias en función de un imaginario de familia ideal, diferencias que encuentran mayor sustento al destacar las prácticas delictivas de los padres.

Las visiones que construyen las maestras sobre las familias y del lugar donde los niños viven –la villa– emerge a partir de los diálogos y conversaciones que estas mantienen con los chicos y con los padres, de recorridos realizados por la villa y por diferentes hechos que conforman el devenir institucional, situaciones que en su interjuego conforman su experiencia docente. Jorge, uno de los maestros menciona “y mirá estos chicos son... se pelean mucho... ellos están acá 4 horas diarias y el resto en sus casas y acá se ven todo el tiempo, porque viven todos acá [señala hacia la villa] se pelean por cosas que pasan entre las familias” (R20, 21/09/2009).

De este modo, para los docentes la experiencia de vivir en la villa adquiere relevancia por su carácter compartido, de relaciones cara a cara, de personas que cohabitan un mismo espacio geográfico y por los aspectos conflictivos y violentos con los que interpretan los modos de relación entre las familias, llevándolos a afirmar: “resuelven todo a los golpes” (R7, 06/06/2009), “agarran un arma y lo resuelven así, viven todos a los tiros... los meten presos porque andan a los tiros” (R20, 21/09/2009) apreciaciones que tienden a ligar los modos de relación y las estrategias de resolución de las conflictivas con aspectos delictivos. Aspecto que adquiere mayor relevancia en uno de los dichos “esta gente, son terribles, andan armados... de todo”.

El lugar otorgado a las familias en la socialización de los niños contribuye a construir un sitio desvalorizante en los procesos de escolarización de sus hijos “los padres no los apoyan para nada, no les interesa progresar... y nosotros tenemos que darles todas esas cosas” (R20, 21/09/09) lo que hace que, desde el punto de vista de los docentes, estos y la escuela ocupen un lugar central en la formación de los sujetos.

Esta separación de tiempos y espacios que configuran la cotidianidad de sus alumnos, distinción entre espacios escolares y extraescolares, ponderando la eficacia de este último, hace que la escuela se muestre debilitada y al mismo tiempo sobrecargada en lo que respecta a los procesos de socialización, responsabilizando de las prácticas de los niños al entorno próximo, quizás en esto encuentran justificativos y argumen-

taciones ante las dificultades que plantean las relaciones de los chicos en la escuela.

De esta manera adquieren otros sentidos “lo inmanejable” y el “sentirse desbordadas” por las situaciones vividas en la escuela, podemos comprender por qué siguen dando clases a pesar de las constantes interrupciones y de peleas de los chicos en el grado tal como se planteó en uno de los registros del trabajo de campo presentados anteriormente y nos ofrece indicios del modo de involucramiento en la resolución de las situaciones conflictivas.

Los sentidos atribuidos a los niños y sus familias hacen posible la emergencia de un imaginario donde el “no se puede” o el “para qué si son así” se tornan habituales, contribuyendo a cristalizar modos de ser que configuran identidades; cabe destacar que este proceso no es unidireccional, su particularidad es su carácter relacional y dialéctico, es decir, al mismo tiempo que los niños son construidos desde la descalificación y las distancias con las experiencias propias, se configuran sus identidades docentes¹⁴ donde la imposibilidad y la desvalorización se hacen presentes en sus propias prácticas.

En estas condiciones las maestras construyen sus posiciones en los entramados conflictivos, un espacio de vulnerabilidad y de fragilidad para atender a las necesidades y demandas de los niños, se produce un desdibujamiento y alejamiento de las expectativas de estos. Lugar que encuentra sustento en el sentimiento de soledad con que realizan su labor cotidiana, tal como se mencionó anteriormente, es habitual escuchar “acá en la escuela estamos muy solos, no tenemos un equipo de psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales, que nos apoyen y hacemos lo que podemos” (R1, 05/03/09).

¹⁴ Elena Achilli ha realizado importantes aportes para pensar sobre la identidad docente en contextos de pobreza urbana, postula la existencia de algunas huellas en la formación de una “cultura magisterial”, concepto que retoma de Rockwell, enfatizando en su carácter dinámico, vivo y cambiante, se entretrejen en esta cultura las biografías personales de los maestros, las características de sus redes de relación y su inserción en movimientos sociales y en las nuevas estructuras de gestión educativa, además inciden las horas de clase que reciben a lo largo de sus carreras. Las identidades magisteriales se han configurado “estructuralmente a partir de ciertas tramas socioculturales nucleares que han modelado contradictoriamente el oficio de maestro. Por un lado, aquellas tramas de sentidos que enajenan el trabajo magisterial como quehacer vinculado al conocimiento. Remiten a núcleos socioculturales claves en esa configuración estructural de la cultura magisterial que, distinguiré como ‘misional’, ‘vocacional’ y ‘práctica’” (Achilli, 2009: 150).

De una manera que nos puede parecer contradictoria las maestras elijen permanecer en esta escuela y manifiestan “para ser docente hay que tener algo más, por acá han pasado tantos y varios se han ido, no han durado ni un solo día” (R20, 21/09/09), “hacemos lo que podemos, por suerte los docentes son personas muy comprometidas, yo siempre digo ‘XX’ [nombre de la escuela] nos junta y a trabajar” (R1, 05/03/09), decires donde emerge el sentido vocacional y práctico (Achilli, 2009) de las identidades docentes y que desde sus visiones adquiere características particulares en los contextos de pobreza urbana demandando destrezas y habilidades específicas.

Otro aspecto donde me detengo es sobre la posición ocupada por los docentes en los conflictos y las percepciones que los niños construyen de la misma. Los niños demandan mayor presencia de las maestras en los enfrentamientos, buscan que los protejan como hacen sus padres en las peleas con otros niños en la villa, donde es común que luego de estos hechos los adultos visiten las casas de sus vecinos para plantear, reclamar o discutir sobre lo acontecido. En las peleas ocurridas en la escuela los chicos manifiestan su soledad, la ausencia y la “inacción” de los adultos, “Catalina: Le dijimos a la directora pero siguió ahí sentada como si nada” (R42, 25/10/2010) y también destacan un carácter desvalorizante de su decir, “Leonardo: Para qué le vamos a contar si total no nos van a creer” (R65, 18/08/11).

En sus dichos hay un claro reclamo y requerimiento a las maestras de ocupar un lugar, ubicarse como adultos que no siempre encuentran respuestas satisfactorias, tal como lo plantea Achilli (2009) “muchas veces quedan frente a la presencia ‘ausente’ del maestro”, ausencias que entran en tensión con un espacio propio y necesario para la construcción de la autonomía infantil, ámbito del que los adultos de la escuela quedan excluidos, situación reconocida y respetada por las maestras, aunque en ciertas situaciones los niños demandan su presencia, requieren y necesitan ubicarlos en una posición de adultos que ofrezcan cuidados, lugar que iremos reconstruyendo en apartados posteriores.

Las maestras parecen ocupar un lugar externo en la configuración de las peleas, “nosotros no los escuchamos cuando se dicen” [en alusión a peleas generadas a partir del nombre de la madre], presencia desdibujada en las tramas conflictivas; convirtiendo a los enfrentamientos en situaciones que involucran solo a los niños, al mismo tiempo que se muestran dispuestas a separarlos cuando se golpean y marcar algunos límites y pautas.

Los límites y las reglas puestos en funcionamiento para resolver los enfrentamientos no logran regular las relaciones, parecen no alcanzar, al menos en las observaciones realizadas durante el 2009, lo que nos lleva a formular algunos interrogantes: ¿cómo van configurando su lugar como maestras en las situaciones conflictivas? ¿Cómo se conjuga el ser maestras con la construcción de un lugar y posición de adultos? Preguntas que intentaré responder.

A lo largo de este apartado se han reconstruido los imaginarios con que se construyen a los niños y sus familias, en un intento de aproximarnos a las relaciones y asociaciones que se establecen entre pobreza y violencia, imaginarios caracterizados por procesos contradictorios y heterogéneos en constante transformación, no obstante, algunos de sus aspectos parecen guardar un carácter rígido y estático.

Desde allí se torna relevante prestar atención al lugar que ocupa la escuela en la emergencia de las peleas y los enfrentamientos entre los niños, en tanto espacio social donde transcurre la cotidianeidad escolar, desplegando y configurando tramas para el despliegue de determinadas relaciones y conflictos y al mismo tiempo es importante que nuestra mirada se dirija a la observación de las estrategias desarrolladas para accionar sobre los mismos.

6.5. Los límites de la escuela

Inicié este capítulo con el relato de una pelea en el patio de la escuela durante uno de los recreos, dos niños se enfrentaban a golpes de puños y patadas, la maestra los separa y les dice: “basta, qué les dije, que no se metan, si no era con vos” y estos responden: “no se puede” (R25, 08/09/09).

Al tiempo que transcurre este diálogo, uno de los niños sale corriendo, cruza todo el patio y salta el vallado de la escuela, varios chicos comentan que todo comenzó cuando Germán quiso defender a su hermano menor y ahora uno de los “contrincantes” fue a avisarle a su hermano que es “re malo”, aspecto que reafirman “sí, le pegó un tiro a mi papá y se salvó de pedo”, “sí, fueron a decirle para que le pegue un tiro a Germán” [este último permanece quieto, sus ojos brillan parece que ya llora, tiembla –tiene mucho miedo–] (R25, 08/09/09).

En el siguiente recreo, los niños salen al patio y desde fuera de la escuela un grupo de chicos comienzan a arrojar piedras, la maestra con

premura llama a los alumnos para evitar que sean golpeados, la situación causa gran revuelo en todos los presentes, la docente reclama la presencia de la vicedirectora, que por los años de trabajo en la institución conoce a las familias, quien inmediatamente acude a la escena y entablan la siguiente conversación:

Vicedirectora: ¿Qué pasa?

Docente: Yo te mandé a llamar porque están esos chicos tirando piedras y como yo no los conozco, a lo mejor vos los conocés, pueden ser de la mañana.

Varios niños: “Sí, son los Correa”, “Sí, viven por allá” [señalan una parte de la villa] (R25, 08/09/09).

La vivencia de estas dos situaciones en una misma tarde –la pelea del primer recreo y en el segundo el enfrentamiento con piedras– producen cierta conmoción en la escuela, los niños se muestran inquietos, circulan por las aulas, los pasillos y el patio, conversan unos con otros sobre lo acontecido; las maestras manifiestan su preocupación, no obstante, en los días subsiguientes todo parece convertirse en un hecho más, un aspecto que forma parte de la cotidianidad escolar.

La situación descrita invita a pensar en las formas utilizadas por los niños para dirimir las situaciones conflictivas, prestando especial atención a los límites espaciales de la escuela, contornos que trascienden los muros del edificio, detenerse en su análisis permite un acercamiento a la conformación de las significaciones y los sentidos que nutren y organizan las prácticas escolares del tercer grado durante el 2009.

En las modalidades que adoptan los niños para dirimir sus conflictos hacen uso de sus redes de relaciones familiares; Bourdieu plantea la existencia de “un espíritu de familia”, construcción social que produce realidades y prescribe una serie de prácticas y sentimientos. El discurso corriente tiende a hacer aparecer a las familias como sinónimo de relaciones valorizadas, y así como se constituyen ritos de institución para efectivizar su unidad y estabilidad, tales como el matrimonio, el apellido familiar entre otros, es necesario también recurrir de manera constante a “actos de reafirmación y de reforzamiento tendientes a producir, a través de una especie de creación continuada, los afectos obligados y las obligaciones afectivas del sentimiento familiar” (Bourdieu, 1997: 131).

En las situaciones de peleas entre los niños en la escuela, se apela a este “espíritu de familia”, se marcan obligaciones, tales como prote-

ger a los hermanos menores, apoyarse y acompañarse en los enfrentamientos, esto no es vivido como una obligación, más bien forma parte de un sentido práctico construido a partir de experiencias vividas, constituidas en disposiciones que anticipan y preparan las vivencias de estos hechos.

Cuando uno de los niños sale de la escuela a buscar ayuda en sus familiares, existe un conocimiento de los chicos acerca de las capacidades del padre del niño para enfrentar peleas, potencialidades que pueden ser reales o exaltadas para el momento. En tanto que Germán, el otro protagonista de la pelea, atraviesa diversos sentimientos, entre ellos el miedo, se observa cómo tiembla y sus ojos brillan a punto de llorar, aunque hay todo un esfuerzo por contener el llanto. Desde la posición que ocupan ambos contrincantes se ponen a jugar disputas por el respeto, por quién puede enfrentar estas situaciones y salir airoso de las mismas.

El involucramiento de los niños en la situación, hace que el comentario de la maestra “no se metan si no era con vos”, no encuentre sentido, no logre anclar en la lógica práctica puesta en juego durante el enfrentamiento; así no involucrarse se convierte en una imposibilidad. Algo parece obturar los procesos de comprensión de la situación entre los actores involucrados, específicamente entre los niños y las maestras.

Podría pensar en un desencuentro en las significaciones que dotan de sentido a estas acciones, planteadas como distancias culturales producto de procesos de socialización diferenciales para cada uno de los grupos sociales involucrados en la situación. Lectura que confronta los universos de significación de los niños y las maestras, contraponiéndolos, acercándolos y alejándolos en función de las significaciones atribuidas a las situaciones vivenciadas. La perspectiva de las distancias culturales¹⁵ ha sido objeto de críticas al instalar la idea de una cultura dominante, que si bien parte del relativismo cultural no alcanza a dejar de lado aspectos relacionados al sociocentrismo.

Otro modo de pensar esta realidad es apelar a los procesos de negociación y construcción social que realizan los sujetos en la vida cotidiana escolar, atendiendo a las tramas de sentidos donde se van articulando,

¹⁵ Se hace alusión a una corriente de pensamiento de los antropólogos y lingüistas de los años 60 de los EEUU, donde a partir de la noción de “conflicto cultural” intentaban dar explicación a las situaciones de incomprensión e incomunicación entre los docentes y los niños, dando cuenta de contrastes entre la cultura de diferentes grupos sociales y la presentada por la escuela (Rockwell, 1995).

no sin disputas y confrontaciones, las diferentes significaciones otorgadas a las prácticas, en este caso a las situaciones conflictivas.

La visión de las maestras sobre las peleas se aleja del modo de resolución de los conflictos utilizados por los niños y sus familias, lo sorprendente es cómo se introducen formas utilizadas en la villa para resolver situaciones que acontecen en el ámbito escolar.

En la villa Los Paraísos se advierte la presencia de grandes familias –los Díaz, los Calarco, los Sosa, los Pérez y los Altamira– la cercanía residencial ha posibilitado la configuración de ciertas relaciones¹⁶ donde por momentos predominan los acercamientos, los distanciamientos y las conflictividades conformando un devenir en constante transformación.

En el relato de los vecinos es frecuente la mención a peleas entre las familias y en las estrategias para hacer frente a las mismas adquiere relevancia los usos del parentesco¹⁷. Sara, abuela de una de estas familias relata:

Sara: Hace unos años que se ha venido a vivir acá gente de Villa Mirtina [otra villa cercana] y ahí cambió todo, es gente que está acostumbrada a vivir así, peleando con los vecinos, mal. Vos ves que no quieren que los chicos jueguen afuera, cuando los chicos andan en bici, los retan o hacen barro para que no pasen por su casa, por allá una mujer hizo pozos, puso unos troncos para que los chicos no pasen por ahí y si pasan los retan, después todo eso hace que entre los grandes nos pelemos o mandan a sus hijos a tirarles piedras a los nuestros y ahí se arma. Mi hijo el Carlos se juntó con una chica que es de Villa Mirtina y no sabés los problemas que hemos tenido.

Yo: Ah sí... ¿qué pasó?

Sara: Él tiene una bebé de 7 meses y la chica no la cuida, no le da de comer, no la baña, nada y nosotros vamos hablamos con ella y nada, no sabés cómo nos mezquina a la nena, yo les compré la casa de acá al lado para que vivan y dos por tres ella la quiere vender y viene gente a preguntarnos por la casa. La madre de ella vive acá pegado. Con el Carlos no se llevan bien, Carlos le pegaba a ella y nosotros hablamos con él, yo siempre hablo con él porque él fuma viste [marihuana] y yo no quiero que él fume y menos que le pegue a su mujer, después

¹⁶ Relaciones de amistad, trabajos en común, matrimonios y noviazgos entre integrantes de los diferentes grupos familiares, entre otras.

¹⁷ Cabe destacar la complejidad de los usos del parentesco, estos también emergen en distintas prácticas de ayuda y solidaridad.

con el tiempo vimos que la que empieza a pegarle es ella y él se defiende y le pega. Le compramos pañales y se los vamos dando de a poco porque ella los vende, lo mismo hace con la ropa, zapatillas, con los muebles. Cuando Carlos le pegaba, le decíamos que no lo hiciera más y una vez se enteraron sus hermanos y se vinieron a pegarle, vinieron varios con navajas, revólver, todo y nosotros nos fuimos todos. Yo: Se fueron... ¿a dónde se fueron?

Sara: Nos fuimos a la casa de él a defenderlo para que no le pasara nada (R4, 03/04/2009).

En el registro de esta situación podemos advertir una de las modalidades adoptadas por las familias para enfrentar los conflictos y las peleas que forman parte de las relaciones, marcan cómo cada una de las familias se involucra para brindar acompañamiento y cuidados a sus integrantes. Al mismo tiempo nos aproxima a una práctica –involucrarse, estar ahí– que parece resultar eficaz desde su perspectiva en el enfrentamiento y resolución de las situaciones.

Esta modalidad conocida por los niños que forma parte de sus experiencias cotidianas es llevada a la escuela, a una institución que durante el 2009 se muestra frágil ante la irrupción de los conflictos, parece quedar perpleja ante la lógica práctica de los niños y ante los sentidos que estos atribuyen a las relaciones; las maestras parecen quedar atrapadas en algo que no alcanzan a comprender o bien en su intento por aprehenderlas les atribuyen sus propios esquemas interpretativos; de esta manera no se produce un encuentro entre las expectativas de los niños y de las maestras, así las situaciones tienden a reproducirse una y otra vez, y la escuela no logra organizar otros modos de tramitar las relaciones.

La maestra intenta poner un límite a la pelea, en el “no te metas” hay un intento y un ensayo por ofrecer algún marco de contención a la situación problemática que los niños están vivenciando. En la respuesta que estos ofrecen “no se puede” nos encontramos con un entramado de significaciones y sentidos que la docente no alcanza a vislumbrar, hay una serie de obligaciones puestas en juego por los chicos que escapan a la percepción de la maestra. Para los niños forma parte de un saber aprehendido a partir de los usos de las relaciones familiares, el cuidarse y el protegerse ante situaciones de agresión de los demás.

En un primer momento del trabajo de campo sostuve que las relaciones entre las familias y los diferentes hechos que sucedían en la villa ingresaban y configuraban la trama institucional orientando las moda-

lidades de acercamiento, distanciamiento y rivalidades entre los chicos. Con el tiempo pude complejizar la lectura acerca de las maneras en que “el afuera” con sus lógicas propias imponía sus formas, instalando interrogantes con respecto a la relación adentro-afuera de la escuela y la inscripción en las relaciones de las prácticas cotidianas de los entornos próximos, en este caso la activación de redes de protección familiar como una de las formas adoptadas en la villa para enfrentar situaciones conflictivas.

Fue necesario construir otro modo de conceptualizar la escuela, priorizando su carácter de formación social compleja considerando las múltiples relaciones que acontecen entre los niños, las familias y la villa, distintos planos de análisis que en su interjuego contribuyen a producir lo que en ella acontece. Tal como he mencionado adhiero a los planteos de Achilli (2009) en relación a la escuela como campo de mediación donde coexisten y se entrecruzan dimensiones que

se vinculan con las normativas e intereses estatales, con las demandas, intereses y expectativas de las familias, con las prácticas, relaciones y los intereses de los maestros y niños, con el conjunto de experiencias y significaciones que los sujetos implicados producen y hacen circular (Achilli, 2009: 146).

De este modo nos aproximamos a la trama de significados que nutren las relaciones sociales y conflictos de los niños en la escuela, en un momento particular de su devenir institucional. Estos hechos en su conjunto contribuyen a configurar la cotidianeidad escolar, constituyendo un espacio de construcción y elaboración de experiencias significativas de relaciones con otros, tanto para los niños como para las maestras, espacio de disputas de sentidos que contribuyen a configurar la escuela como construcción social.

La situación presentada genera interrogantes e incertidumbres: ¿cómo se entretajan en estas tramas escolares las relaciones de los niños? ¿Qué aspectos se despliegan desde la escuela para acompañar las relaciones de los niños en su carácter de experiencias formativas? ¿Qué lecturas realizan las maestras de estos hechos y qué prácticas despliegan?

Otras preguntas son: ¿cómo realizar una lectura de esta situación sin quedar atrapados en una mirada lineal, causal y simplificadora sin detenernos en el carácter procesual, contradictorio y en las múltiples negociaciones y transacciones que operan en la vida escolar? ¿Cómo se

van articulando e imbricando las lógicas escolares con las propias de la villa - barrio, de los entornos próximos donde viven los niños? Interrogantes que remiten al carácter de construcción social de las diferentes prácticas que ocurren en las escuelas.

Las fronteras entre el adentro y afuera de la escuela parecen quebrarse y romperse, instaurando una lógica de resolución de la situación que no es la esperable en una escuela, o al menos entra en contradicción con lo que habitualmente se espera y nos obliga a conceptualizar estas modalidades. Este es un aspecto que aún no encuentra una resolución en el trabajo de campo realizado ¿Cómo se resignifican en la escuela los conflictos entre las familias en el ámbito comunitario?

La trama de relaciones comunitarias, las redes de relaciones familiares emergen en esta situación, el compartir la vida cotidiana en un mismo territorio y conocer las historias de cada familia produce diferentes prácticas al tiempo que habilita distintos sentimientos y vivencias subjetivas de los niños¹⁸.

Todo lo expuesto hasta el momento configura el marco de experiencias de los niños de tercer grado durante el 2009, donde pese a los esfuerzos realizados por las docentes para que estos “se relacionen de otra manera”, las peleas y los enfrentamientos son una constante, forman parte de las experiencias vividas por los chicos, situación que en el 2010 adquiere otros matices que a continuación comenzamos a esbozar.

6.6. El 2010... ¿otros niños, otra escuela?

Al año siguiente, al retomar el trabajo de campo con los niños de tercero, ya en cuarto grado, fue mucha la sorpresa y las distancias que encontraba entre los acontecimientos del año precedente y las vivencias del momento; muchas situaciones se habían modificado en la escuela: la presencia de otra directora y una maestra nueva a cargo del grado y de los chicos que en su devenir escolar habían sido presentados como problemáticos y revoltosos, lo novedoso era que en 2010 las relaciones entre estos parecían adquirir otras modalidades.

En el 2009 las peleas y los enfrentamientos entre los niños de tercer grado eran frecuentes y de diversa intensidad, desde las primeras apre-

¹⁸ Este aspecto será analizado con mayor precisión cuando se consideren las relaciones de los niños en la villa.

ciaciones no alcanzaba a vislumbrar acciones concretas de los adultos que tendieran a producir alguna modificación y que ayudaran a construir otro tipo de relaciones en su tránsito por la escuela.

En el 2010, se podían apreciar otras situaciones, los niños cursaban su cuarto grado y había algo distinto en las relaciones; con la presencia de una maestra nueva, las clases parecían más organizadas, una disminución significativa de las peleas y los enfrentamientos, los chicos permanecían en el aula, no entraban y salían de manera constante, en síntesis parecía encontrarme con un “grado diferente”, con otros chicos y con situaciones totalmente distintas a las observadas el año anterior, esto me llevó a preguntarme ¿qué había pasado en la escuela en este tiempo? ¿Qué aspectos se habían modificado en la dinámica cotidiana escolar y en los chicos?

Silvia Schlemenson (1997) señala la importancia del ingreso a la escuela para los niños, como un lugar de construcción de nuevos intercambios, diferentes a los conocidos en el entorno familiar y novedoso en relación a la incorporación de otros que forman parte de un campo social más amplio. Allí se producen situaciones y encuentros desconocidos, se descubre la existencia de otros niños y de otras formas, pareceres y modos de enfrentar las situaciones. En la escuela afirma Schlemenson (1997: 87) “existen ‘los otros’, los parecidos pero distintos... se genera el atractivo y el dinamismo que produce el semejante, el compañero, cuando se encuentra con un igual al interior del espacio escolar compartido”. Para que estos encuentros resulten productivos es importante la figura del maestro como representante del capital cultural y su intervención como adulto que regule dichos intercambios.

La ubicación del maestro en esta posición le permite disponer de un acervo de conocimientos sobre lo que desea enseñar, el dominio de contenidos curriculares y la posibilidad de coordinar los encuentros cotidianos entre los niños, esto requiere de una escucha atenta a las necesidades, inquietudes y expectativas de estos y con este insumo construir una interpretación de lo que necesitan sus alumnos y ofrecer situaciones acordes a la lectura realizada; gran parte de estos aspectos los podemos observar en la docente de cuarto grado, quien pone en juego un conjunto de prácticas que organizan las situaciones áulicas cotidianas.

Uno de los primeros aspectos que me llamó la atención fue una nueva distribución de los niños en el aula, distinta a la del año anterior, los chicos se ubicaban de manera tradicional, en filas de dos bancos

todos mirando hacia el pizarrón, salvo Alejandro, alumno que se sentaba en el escritorio junto a la maestra. Otro aspecto, era la organización de las clases y las modalidades de enseñar, aspectos que ese momento no habían sido registrados con detenimiento, hasta que comencé a comprender su incidencia en la regulación de las relaciones entre los niños.

En las paredes del aula había afiches con diferentes contenidos escolares: “[el verbo, el suelo es..., el horario de 4° B, la primavera, los números romanos, las tablas, los números, el abecedario, regiones geográficas de Córdoba, la leyenda del cóndor]” (R40, 18/10/2010). Las ventanas tenían cortinas que permanecían cerradas, no se podía ver el exterior, en el aula había dos puertas, usaban una de ellas que a falta de picaporte se cerraba con una llave, que permanecía puesta en la cerradura o la tenía la docente.

En una de las observaciones los niños trabajaban en pequeños grupos con dos libros, mientras realizaban la tarea ocurre lo siguiente:

Niño: Señor, el Francisco está insultando a mí mamá y yo no le hice nada.

Docente: Qué, mi amor.

Francisco: Mentira señorita (R40, 18/10/2010).

Este hecho no era novedoso, el nombre de la madre utilizado como insulto me resultaba conocido y ha sido objeto de análisis en las líneas precedentes, quizás lo nuevo era recurrir a la docente ante esta situación y la inmediata respuesta de uno de los sujetos involucrados en la situación desmintiendo lo sucedido. Muchos eran los interrogantes que surgían: ¿qué había ocurrido? ¿Qué condiciones se habían modificado en el grado y en la escuela para que esto fuera posible? ¿Qué se había configurado en esta relación entre los niños y la maestra que permitía que estos recurrieran a ella?

Estos y otros interrogantes abrían la posibilidad de pensar en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, como un aspecto que los convoca, los reúne y los encuentra, aspecto que parecía diluido en las observaciones realizadas el año anterior. Al mismo tiempo si nos enfocamos en la figura de la docente, nos muestra nuevos modos de construir y ocupar su posición como maestra y como adulto en la escuela, a partir de una mirada atenta a lo que ocurre en el aula y en particular a las relaciones entre los niños.

Marina, la docente de cuarto grado, organizaba sus clases para que los niños trabajaran en pequeños grupos, era una constante que en el pizarrón se plasmaran las consignas de trabajo, proponía que los chicos se ayudaran entre sí para resolver situaciones de aprendizaje. Con Alejandro uno de sus alumnos, que desde las representaciones que circulaban en la escuela era un “niño problema”, lo ubicaba en su escritorio muy cerca de ella y allí podía trabajar y realizar las actividades escolares preparadas con especial atención para él.

[se acerca Alejandro y me muestra su tarea]

Alejandro: Mire.

Yo: Ah... mirá te han puesto muy bien, ahora te falta lo otro.

Alejandro: No, yo a lo otro no lo hago (R46, 02/11/2010).

Otro aspecto que adquiriría relevancia eran las acciones y los momentos destinados a la corrección y revisión de los cuadernos de los niños, “antes de que toquen el timbre yo voy a corregir la carpeta. A ver Fabricio vení” y la insistencia en la realización de las tareas escolares “les voy a dar a cada uno tareas para que hagan, ahí tienen las tablas por si hay dudas” (R52, 16/11/2010).

También un intento sostenido por organizar los tiempos escolares y distinguir los espacios áulicos y de recreo:

Morena: Señor, ¿me deja ir al baño?

Docente: No, ya salimos [al recreo]

Morena: Pero a los otros los dejó.

Docente: Y si usted no tiene la carpeta lista no sale [la niña se pone a completar la carpeta]

[vienen los niños de tercer grado a pedirles el fútbol, se lo prestan, entra Catalina de sexto y la docente le pide que se vaya a su grado. Hay 12 niños. Vuelven los niños de tercero a traerles el fútbol, varios niños se levantan para abrir la puerta y salen al pasillo, la docente sale a buscarlos]

Docente: ¡Entren ya!... cuarto no tiene recreo.

[todos entran, la docente cierra la puerta... golpean la puerta, la docente abre y es Fabricio]

Docente: Entrá... son hartantes con el fútbol, bueno se concentran y trabajan (R45, 01/11/2010).

Recuperando los planteos de Schlemenson (1997: 89) “el maestro reconoce y asume su lugar de ordenador del intercambio entre los niños. Sabe que de él se espera ‘la palabra’, que diga y legitime cómo las cosas deberían ser o suceder”, claramente Marina la docente de cuarto grado ocupa una posición y sus propuestas logran un ordenamiento de gran parte de lo que ocurre en el aula.

Así desde los aspectos presentados –la organización del espacio, de las clases, de los momentos escolares, entre otros– y centrados en la figura de la docente, se observa un esfuerzo y un trabajo persistente por transformar el aula en un espacio donde circulen sentidos del enseñar y del aprender, y nos invita a mirar cómo cobra materialidad el trabajo docente en relación a los aspectos pedagógicos¹⁹, lo que contribuye a la producción de otra experiencia escolar, alternativa y diferente y una nueva dinámica en las relaciones entre los niños, todo esto constituido en una experiencia formativa para todos los sujetos involucrados.

Además de recuperar lo pedagógico como una de las tareas centrales que ocurren en el aula, un aspecto que llama la atención es la forma que adquieren los diálogos con los niños:

Docente: A ver chicos, ¿yo no enseñé a multiplicar por unidad seguida de cero?

Varios: Sí, síiii.

Docente: Entonces Morena, ¿por qué vos no lo hacés así?

Morena: Porque es difícil aprender ¿o usted se cree que es fácil?

Docente: Mirá, tal y tal ayer no vinieron y aprendieron y vos no porque estás jugando (R46, 02/11/2010).

Morena: Che pendejo culiado.

Germán: Andá vos...

¹⁹ Patricia Redondo (2004) trabaja sobre las dificultades y los desafíos que presentan los contextos de pobreza para las escuelas y en particular para los docentes, se interroga por el lugar que le compete a la institución y avanza en una reflexión sobre “los sentidos otorgados al educar como elemento organizador de las prácticas cotidianas” de los maestros. Desde su planteo “las escuelas abren sus puertas cotidianamente y la pobreza penetra sin pedir autorización... ocupa los espacios materiales y simbólicos de múltiples maneras y formas”; esto interroga, interpela, decepciona y en este entramado de sentidos desplegados se construye y forja una escuela que intenta subvertir y revertir situaciones para “poder ocupar, recuperar o construir una imagen, su propia imagen como una institución organizada alrededor del enseñar, esto hace que su campo de posibilidades de intervención se amplíe” (Redondo, 2004: 85).

Docente: Ya estamos todos en lengua.

Morena: Eh seño, no somos tan rápidos.

Docente: Mirá si vos manejaras la mano como la lengua andarías muy bien (R45, 01/11/2010).

Las intervenciones de la docente intentan ordenar y organizar la situación áulica, invitan y convocan a los niños a actividades relacionadas con el aprendizaje escolar a partir de referencias específicas a contenidos trabajados, está atenta a lo que acontece en el aula, a los diálogos que transcurren entre los niños, entabla discusiones con estos y su palabra parece cerrar la situación. Es constante su atención ante diferentes hechos que pueden desorganizar las actividades e interviene rápidamente marcando límites entre lo permitido y lo no permitido en este espacio.

Lo que nos muestran los registros de observación es una invitación a ocupar los lugares propuestos por la escuela, las posiciones de docente y alumnos, lugares construidos relacionamente, en una tensión permanente entre ser niño y convertirse en alumno y ser docente ocupando la posición de adulto.

En el campo de la pedagogía, la relación intergeneracional aparece como algo fundamental. Southwell (2012: 8) lo propone como “un aspecto central y estructural... la preocupación en torno a cómo generar un diálogo, intercambiar, suscitar, ayudar a crecer, interactuar, poner a disposición, filiar, reconocer, resistir, buscar, funda sentidos para la pedagogía”.

Así la educación y lo que transcurre en la escuela plantea desafíos por encontrarse, encuentro que no resulta sencillo y fácil, sino convulsionado, difícil y complejo, se nutre de relaciones y va configurando vínculos, donde se reconocen las “diferentes edades y diferencias que se significa en las responsabilidades y las trayectorias” (Southwell, 2012: 8) de los actores involucrados.

La maestra de cuarto grado en su hacer cotidiano nos aproxima a algunos indicios que hacen a la construcción de su posición, en un interjuego permanente entre los sentidos que fundan ser maestra y ser adulto; en la recuperación de lo pedagógico como eje estructurante de la relación, desde una lectura atenta a las necesidades y su preocupación constante por los niños, con intervenciones en diferentes conflictos marcando lo permitido en el espacio áulico, tal como se presenta a continuación:

[Llegan al aula los niños de sexto grado con el profesor de Tecnología

a mostrar una actividad, una conexión eléctrica. Germán pelea con Matías, después Guillermo pelea con Matías, se dan golpes de puño y empujones]

Docente: Vinieron los chicos de sexto a mostrar lo que han hecho, ustedes con el profesor han hecho cosas muy lindas.

Morena: Sí, canastas.

Docente: Canastas, velas y cuando vengan se tienen que portar bien, por ejemplo, Alejandro y Guillermo.

Guillermo: Pero ellos vinieron a pelear.

Docente: Te callás Guillermo, tenemos que aprender a recibir a los compañeros, esto es como nuestra casa (R52, 16/11/2010).

Si bien la resolución y el diálogo propuesto por la docente parece autoritario, esta modalidad es aceptada por los chicos, quizás tenga cierta proximidad con códigos de resolución de conflictos conocidos por estos en espacios extraescolares y con sus expectativas de los lugares que deben ocupar los adultos en estas situaciones.

Las propuestas de enseñanza parecen convocar y captar la atención de los niños, se proponen trabajos en grupos que permiten que estos compartan e intercambien ideas, también actividades más estructuradas con formato lúdico; una mirada atenta al trabajo y aprendizaje de sus alumnos a partir de la corrección de lo realizado, de este modo se va esgrimiendo una figura de adulto que acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizaje, organizando situaciones escolares que al mismo tiempo estructuran el desarrollo de las relaciones entre los chicos.

Esta nueva figura de maestra en la escuela guarda relación y se entrama a las preocupaciones existentes en la institución en torno a las situaciones conflictivas que ocurren entre los niños y sus formas de resolución, no podemos pensarlas como una acción individual y propia de esta docente, su accionar cobra sentido en el entramado de significados organizadores de la vida escolar.

También se observan transformaciones en los niños, quienes aceptan la invitación a ocupar su lugar como alumnos, toman las propuestas de enseñanza y disfrutan de aprender, consideran las mediaciones que realiza la docente en las peleas y las normas de trabajo, aspectos que adquieren mayor resonancia cuando se presente en el apartado siguiente las propuestas realizadas por la escuela durante ese año.

Con el propósito de comprender mejor las situaciones observadas en la escuela hemos apelado al concepto de experiencias formativas pro-

puesto por Rockwell, donde la experiencia escolar cotidiana adquiere sentido en la permanencia de los sujetos en la escuela durante un tiempo considerable que deja huellas.

Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos en torno a los cuales se organiza la enseñanza... El conjunto de estas prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos (Rockwell, 1995: 14).

Seguramente estas vivencias, en cuanto experiencias formativas, dejaron huellas en los niños, posibilitaron la construcción de otros modos de estar en el aula y en la escuela, nos hablan de algo novedoso en la trama de relaciones; supongo que el 2010 no pasó desapercibido para todos los sujetos involucrados en aquel grado, incluyendo a Marina, la maestra.

6.7. Preocupados por “la violencia” surgen propuestas

La preocupación por las peleas entre los niños en la escuela ha sido una constante durante todo el trabajo de campo, las maestras siempre han estado atentas y pensando acciones, por momentos con mayor intensidad que en otros, adquiriendo un carácter cíclico dependiente de la lectura e interpretación de las situaciones vividas. Las acciones que han desarrollado no siempre han colmado sus expectativas o alcanzado los resultados esperados en términos de reducción de enfrentamientos, no obstante, siempre han sostenido la intención de movilizar procesos de pensamiento y acción para transformar la realidad escolar.

En el mes de agosto de 2010, las docentes prepararon un festejo para el día del niño y organizaron un campeonato de fútbol, que involucró a los alumnos de toda la escuela, se conformaron equipos por cada grado de ambos turnos y los profesores de educación física y deportes coordinaron la actividad.

Si bien la propuesta involucró a los niños de toda la escuela, voy a

prestar atención a las vivencias y experiencias de los alumnos de cuarto grado²⁰, estos recuerdan que el campeonato fue un día viernes, “fue lindo había sol”, una semana después del día del niño, es recordado como un gran festejo, donde las “niñas bailaron, hubo sorteos de pelotas, muchos regalos, colores [hacen alusión a lápices de color] nos dieron golosinas y una gran merienda con facturas con dulce de leche y chocolate” (Entrevista con todo el grado, 17/11/2010).

Uno de los niños, Germán, cuenta que “para el día del niño se hizo una fiesta acá y hubo un campeonato de fútbol y nos tocó jugar con los de sexto de la mañana, ellos nos ganaron porque son todos más grandes que nosotros, ellos ganaron dos fútbol y nosotros uno y con ese jugamos acá” (R43, 25/10/2010).

Marina, la docente de cuarto grado, relata: “se ganaron un fútbol para el día del niño, se hizo un campeonato y ellos ganaron” (R40, 18/10/2010), y a partir de ese día, en todos los recreos juegan al fútbol. La maestra era la encargada de cuidar y guardar la pelota en un armario del aula y entregarla en cada recreo cuando salían a jugar, quizás en un primer momento por decisión propia, pero son los propios chicos quienes les otorgan esa responsabilidad.

Desde ese momento todos los recreos se constituyen en un espacio para que los chicos jueguen al fútbol, el patio se convierte en una cancha con espacios delimitados y líneas demarcatorias del escenario de juego, arcos improvisados con ladrillos y ropa, una pelota y un conjunto de jugadores²¹ y espectadores que contemplan el espectáculo.

Al observar el entusiasmo e interés que despierta la actividad, comienzo a prestar atención y observo que jugaban todos, varones y mujeres, pero solo ellos, todos los alumnos de cuarto grado, no invitaban a chicos de otros grados, solo en algunas oportunidades participaron del juego niños que mantenían alguna relación de parentesco.

²⁰ Al no haber podido realizar observación participante del festejo y visualizando la importancia que tenía el fútbol para los niños se decidió trabajar con los relatos y los recuerdos de estos con la intención de captar su perspectiva, a través de diferentes diálogos y entrevistas con los niños y una entrevista a todo el grado donde se pudo reconstruir el episodio, en el que también se involucró la docente.

²¹ Ser jugadores de fútbol en la escuela es ocupar nuevos lugares, es parte de una experiencia formativa que les permite a los alumnos de cuarto grado instituirse desde un lugar diferente, ya no desde el lugar peyorativo de chicos con “problemas de conducta” sino desde sus posibilidades de organizarse con otros y hacer algo en conjunto, es decir, las prácticas de sociabilidad entran en escena de manera contundente.

[Los niños de cuarto grado están jugando al fútbol]

Yo: ¿Y él no juega al fútbol?

Marcelo: No, porque es de quinto.

Yo: Sí, pero ese chico también es de quinto.

Marcelo: Sí, pero él es hermano de... (R49, 15/11/2010).

Para conformar los equipos los chicos recurrían a dos estrategias, en una de ellas los dos niños categorizados como los mejores jugadores elegían a los demás y la otra, un juego denominado “pan y queso”, ambas estrategias así son relatadas:

Yo: O sea que juegan generalmente entre ustedes.

Varios: Sí.

Yo: Pero cuando juegan entre ustedes, ¿cómo arman los equipos?

Germán: Así los armamos, él juega para allá, él juega para acá.

Yo: Pero ¿cómo hacen eso? ¿Hay alguien que elige?

Germán: Yo y este elegimos siempre.

Yo: O sea Germán y él.

Marcelo: Marcelo.

Niño: Si no con pan y queso.

Yo: A ver, a ver, ¿cómo es eso del pan-queso?

Niño: Así, pan, queso, pan [caminan dos niños enfrentados a cierta distancia, a cada paso de cada niño corresponde una palabra]

Yo: ¿Y el que lo pisa comienza eligiendo él?

Marcelo: Sí.

Yo: ¿Y después?

Guillermo: Seguís vos (Conversación con todos los niños de cuarto grado, noviembre de 2010).

En las dos estrategias utilizadas para conformar los equipos se despliega toda una lógica, donde los niños se clasifican entre sí, dos de ellos son ubicados como los mejores jugadores y un juego con reglas específicas, conocidas y respetadas, que los ayuda a decidir quién elige los jugadores de cada equipo. Si bien elegir –en tanto que proceso de clasificación– y sentirse elegidos por otro tiene efectos en los sujetos, resulta importante destacar que jugaban todos, cada uno de los niños y las niñas en algún momento eran seleccionados para conformar los equipos.

Como vamos describiendo, los partidos de cada recreo involucran a los niños de cuarto grado, solo en algunas oportunidades invitan a otros chicos, los únicos excluidos del juego eran los alumnos de sexto grado, a

pesar de la existencia de relaciones de parentesco y amistad, situación que puede ser comprendida si la inscribimos en la historia de relaciones entre los dos grados; los niños de cuarto grado dicen que antes los chicos de sexto traían un fútbol y no se los prestaban y ahora parece presentarse la oportunidad para que sexto vivencie las mismas situaciones.

Este juego de relaciones ofrece una posibilidad de ensayar un modo de tramitar las relaciones entre compañeros, de construir a los mayores y los menores en el espacio escolar, de desafiar lo impuesto por los más grandes y de conformar la pertenencia a cada grado.

Para los niños de sexto grado, “los más grandes”, tal como los nombran los de cuarto, esta situación no pasa desapercibida, genera cierto malestar, más si lo enmarcamos en el recuerdo de estos del campeonato de fútbol, así lo relatan:

Josué: Después jugamos yo y él para cuarto y salimos segundos y ellos tienen un fútbol ahora y no nos dejan jugar a nosotros.

Yo: ¿No los dejan jugar a ustedes?

Alan: Porque ellos ganaron.

Matías: No... y por nosotros ganaron, si nosotros le dimos pases, todo.

Yo: ¿Y qué dicen ellos de eso? ¿No los dejan jugar directamente?

Josué: Por ahí les decimos, ey chicos si nosotros nos pusimos las pilas, los hicimos ganar.

Yo: ¿Y qué dicen ellos?

Matías: Nada, qué van a decir ellos.

Alan: Son unos agrandaditos esos.

Yo: ¿Los de cuarto grado?

Alan: Sí (Entrevista a Josué, Alan y Matías, 26/11/2010).

Para los alumnos de sexto grado, cuarto “ganó porque nosotros los ayudamos”, “jugamos para ellos y ahora no nos dejan jugar”, lo que genera malestar y reclamamos por el lugar protagónico que tuvieron en el campeonato; no obstante no se producen peleas ni enfrentamientos. Alan se refiere a los chicos de cuarto como “agrandaditos”, visión compartida por sus dos amigos en la entrevista; podríamos suponer que en la forma de nombrarlos hay enojo o disgusto, pero si agudizamos nuestra mirada, más bien parece constituir una estrategia del juego de posiciones entre pares al interior de la escuela, donde se diferencian los mayores y los menores, los más grandes ‘se las dejan pasar’ y en ese interjuego recuperan y afirman su posición como mayores en la escuela.

El jugar al fútbol en los recreos parece activar otro modo de relación entre los niños, parece emerger la configuración escolar de la división de grados como un aspecto organizador de las interacciones cotidianas. Ahora bien, ¿qué ocurrió en el grado? ¿Cómo la práctica del fútbol parece modificar las relaciones entre los niños? ¿Por qué se constituía en un momento esperado y en una actividad convocante de su atención? A partir de estos interrogantes nos propusimos reconstruir junto a estos el campeonato de fútbol, a partir de una entrevista a todo el grado y la construcción de un collage²² que les ayudase a recordar aquel “día heroico” desde su visión.

Yo: Se acuerdan del campeonato de fútbol, ¿cuándo fue eso? ¿Se acuerdan?

Germán: ¿Cuándo fue seño?

Niña: El día del niño.

Niño: No, pero fue un día viernes.

Docente: Fue el viernes anterior.

Yo: Entonces fue un viernes.

Niña: Un viernes.

Docente: El 6 de agosto, el viernes 6 de agosto.

Germán: Pero ya había pasado el día del niño, el 13 fue.

Yo: Entonces ustedes cuentan que jugaron con otros chicos, ¿con quienes jugaron?

Germán: Contra cuarto de la mañana y contra sexto de la mañana.

Niño: Y el apache se puso la camiseta, los botines.

Docente: Tenían camiseta ellos.

Yo: ¿De qué color eran?

Niño: Azules.

Niño: Grises.

Germán: Gris con azul y decía Acastello acá atrás [Acastello en un político cordobés]

Yo: Y una cosa más... lo que me dijeron a mí es que ustedes a partir de ese día comenzaron a jugar al fútbol en la escuela ¿fue así?

²² La entrevista grupal permitió que todos los niños puedan expresarse, que entre todos elaboraran un relato de la situación a partir de los fragmentos de recuerdos de cada uno; la elaboración de un collage como dispositivo de obtención de información fue una actividad que posibilitó plasmar en una actividad artística la vivencia de una situación pasada y contribuyó en el diálogo con los niños, abrió un espacio de preguntas, respuestas y comentarios mediados por las imágenes plasmadas en el collage; ambos dispositivos nos permitieron acceder a la información de una situación pasada donde las voces de todos los niños fueron plasmándose para armar un relato compartido de la experiencia.

Niño: Sí.

Yo: Jugaban todos juntos.

Niño: No, algunas veces.

Niña: Algunas veces, porque cuando ellos tenían fútbol, los chicos les decían que por favor los dejaran jugar y ellos no los dejaban, los chicos de quinto les decían que no, entonces cuando ellos ganaron el fútbol comenzaron a decirles que no.

Niño: Sí.

Docente: Pero hay una cosa que no han contado y es que los chicos de sexto también los ayudaron en el campeonato.

Niño: ¿Cuándo?

Docente: Cuarto grado jugó primero y ahí no más le tocó jugar de nuevo con sexto y para colmo el sexto de la mañana es un grado con chicos grandes, tienen mucha diferencia de tamaño, entonces los chicos y algunos estaban cansados y los compañeros de quinto y de sexto entraban de relevo y los ayudaban.

Guillermo: Ah...

Docente: Por eso querían compartir el fútbol (Conversación con todos los niños de cuarto grado, noviembre de 2010).

El recuerdo del campeonato de fútbol está cargado de intensidad y emociones que se van desplegando en el relato, recuerdan ese día como un momento importante en su vida escolar, quizás en la lectura de la situación no se alcance a vislumbrar los tonos de voz y el entusiasmo que ponen al narrar lo acontecido, buscan precisar la fecha, consultan con la maestra como un intento por corroborar los datos, pero son ellos quienes la definen con exactitud.

Es importante notar cómo se preparan para ese momento, buscan camisetas y se visten de jugadores de fútbol, logran una imagen de sí mismos ante los demás, presupongo que ese día no pasó desapercibido, más bien comienza a forjar otras experiencias de vida escolar que encuentran sentidos en su interjuego con otras prácticas ocurridas durante ese año; tales como la presencia de una docente con propuestas de enseñanza organizadoras de la actividad áulica, que logra ubicarse en un lugar que le permite decir, ser escuchada y respetada por sus alumnos, de esta manera parece contornearse otra figura de maestra en la escuela.

La docente les recuerda que hubo niños de otros grados que les ayudaron, intervención que parece desatendida e ignorada por los chicos, olvido que ayuda en el trabajo artesanal de producción de sujetos res-

ponsables del triunfo, construcción que encuentra mayor fuerza cuando con mucho orgullo manifiestan “ganamos y él atajó un penal”.

A partir de esta propuesta realizada por la escuela —el festejo del día del niño y el campeonato de fútbol²³— hay algo que se pone a disposición de los niños, una actividad que los convoca y los entusiasma; la propuesta inicial no contemplaba que la actividad se extendiera hasta el final del ciclo lectivo y lograra una serie de efectos un tanto inesperados, tales como la emergencia de una trama de relaciones a partir de la pertenencia a un grado, consolidar al grupo de alumnos, al tiempo que se despliegan otros modos de vincularse entre los mismos e instalar un modo diferente de relación entre los alumnos y la maestra.

La propuesta de la escuela parece entrar en consonancia con los intereses y las expectativas de los niños y el jugar al fútbol comienza a formar parte de la cotidianeidad escolar. Los chicos rápidamente se apropian de la propuesta realizada por las docentes, la hacen propia, en el mismo proceso de apropiación “los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo” (Rockwell, 2011: 35).

En este proceso de apropiación y resignificación de la propuesta ofrecida por la escuela los niños resignifican lo dado, lo reelaboran, otorgan nuevos sentidos y el jugar al fútbol parece comenzar a constituirse en un organizador de las relaciones, al condensar la lógica institucional, los niños juegan con sus compañeros de grado, otorga un sentido de pertenencia y referencia al grado, configura sentimientos y consolida al grupo, establece diferencias y distancias en las relaciones con los chicos de otros grados, construyen estrategias de conformación de los equipos, una docente establece ciertos acuerdos que sostienen la actividad en el espacio escolar —con lógicas propias de la experiencia de la niñez en espacios extraescolares—, de esta forma la práctica del fútbol en la escuela configura una experiencia que logra sintetizar las vivencias cotidianas de los entornos próximos y la experiencia escolar.

Si bien el fútbol es una actividad ampliamente practicada por los niños en los espacios extraescolares, jugarlo en esta escuela durante el 2010 lo dota de otros sentidos, se producen otros modos de organizar

²³ En este festejo la escuela parece realzar y significar de un modo novedoso la niñez, festejar el día del niño es otorgarles y devolverles un lugar y una experiencia de niñez en un contexto donde muchas de sus experiencias están atravesadas por distintas situaciones de desposesión de bienes materiales y sociales que se acompaña de sufrimiento social.

las relaciones e intercambios entre los niños y los adultos, situación que no parecía posible el año anterior. La docente se ofrece para cuidar la pelota, la guarda en un armario del aula y se las da en cada recreo, los niños le atribuyen esa tarea y establecen un principio de conformidad con las pautas y los momentos que la maestra establece para el juego.

Por otra parte, es importante destacar que los niños deciden dejar la pelota en la escuela y usarla en cada recreo. ¿Por qué no se la llevan a sus casas? ¿Qué ocurrió en ese entramado escolar que posibilita esta práctica? Son muchos los interrogantes que surgen y la lectura de las transformaciones en la dinámica cotidiana de este grado son posibles si las pensamos en el interjuego con las propuestas pedagógicas, el lugar construido por la docente y la posición ocupada en esta trama de relaciones, descriptas en el apartado precedente.

Otro aspecto a destacar que nos ayuda a comprender el impacto que esta acción propuesta por la escuela tuvo en los chicos, fue el mundial de fútbol que se jugó en el 2010, hecho que no pasó desapercibido, el certamen se realizó en Sudáfrica, nuestro país participó y como ocurre cada cuatro años gran parte de la atención se concentra en los partidos y en los jugadores. Ese año la selección era dirigida por Diego Maradona y entre los jugadores más destacados podemos mencionar a Messi, Di María, Demichelis, Mascherano, Tevez²⁴, entre otros.

Nos parece importante destacar esto, porque en el momento en que los niños reconstruyen el partido de fútbol y lo plasman en un afiche, cada uno de ellos va ocupando una posición: Mauro en el arco, Alejandro, Francisco y Luis en la defensa, Fabricio y Marcelo de mediocampo y como delanteros van Germán y Guillermo y adoptan el nombre de uno de los jugadores de la selección, que mezclan y superponen con sus nombres.

A continuación, presento una foto del afiche que muestra la cancha construida por los niños para rememorar el campeonato de fútbol y los partidos que juegan todos los días en la escuela. Germán es Messi, Guillermo es Tevez, Alejandro es Di María; en esta ficcionalización del hecho toman prestadas las habilidades de esos jugadores para constituirse y nombrarse ellos, se permiten por un momento ser otros a modo de un juego que contribuye a configurar sus identidades infantiles y dotarlas de otros sentidos.

²⁴ Diego Maradona, Lionel Messi, Ángel Di María, Martín Demichelis, Javier Mascherano y Carlos Tevez son jugadores de fútbol prestigiosos y reconocidos por el público argentino y del mundo.



Producción gráfica elaborada por los/as niños/as de 5° grado donde rememoran el campeonato de fútbol.

En el 2010 los niños de cuarto grado jugaron al fútbol durante todos los recreos, desde el mes de agosto hasta noviembre, a excepción de unos días por las altas temperaturas de la siesta cordobesa. Morena, una de las niñas, cuenta que “jugaron y jugaron hasta que el fútbol hizo boom [levanta sus brazos] y voló el fútbol”, es decir, hasta que la pelota se pinchó y no se pudo utilizar más.

6.8. Los partidos de fútbol en el 2011

Durante el 2011 los niños cursaban quinto grado y continuaban jugando al fútbol en los recreos, aunque algunas de las condiciones se habían modificado: algún niño se encargaba de traer una pelota a la escuela, la actividad seguía concitando el interés de los chicos, y la maestra a cargo del grado, al percibir esto, les propone a otros docentes organizar una jornada recreativa donde sus alumnos puedan jugar con otros.

El miércoles 24 de noviembre de 2011, la maestra les dice:

Docente: Tengo muchas novedades para ustedes. Ustedes venían pidiendo un campeonato, mañana nos vamos a juntar con quinto, cuarto y sexto A para jugar [son los grados del turno mañana]

Carmen: ¿Y las nenas?

Docente: Las nenas también van a jugar al vóley. Mañana ustedes van a venir a las 10 de la mañana, van a jugar hasta las 12 horas, comen y se van. Solamente viene quinto grado de la tarde así que no anden diciendo por ahí.

Niño: ¡Bien!

Docente: ¿Cuáles son las condiciones?, venimos a divertirnos, no a pelearnos, ni a matar a los demás. ¿A qué venimos?

Morena: A jugar, no a pelear.

Docente: ¿Qué vamos a hacer si alguno de la mañana nos busca pelea?

Morena: Mirar para abajo.

Niño: Contamos hasta 10.

Docente: Copien esto, tienen que traerlo mañana firmado... vos Gustavo podés venir mañana también.

Varios niños: Sí, sí venga [gritan]

Morena: Vos Laura sos lenta, sale a las 10 de allá y llega a las 12 acá.

Docente: Ustedes van a comer con el turno mañana.

Carmen: ¡Ahh...! [hace un gesto]

Docente: Sí (R82, 24/11/2011).

Durante todo el año los niños habían pedido volver a jugar un campeonato de fútbol, la maestra a fines del ciclo lectivo los convoca para jugarlo con los alumnos del turno mañana, noticia que es recibida con mucho entusiasmo y genera un gran revuelo en el aula.

Al día siguiente llego a la escuela y tres niñas –Morena, Carmen y Natalia– salen a corriendo recibirme, están muy contentas y entusiasmadas con la actividad.

Morena: Gustavo vino.

Yo: Sí, ¡hola! ¿Cómo les va?

Natalia: Bien.

Carmen: Vamos a buscar a Laura.

Morena: Hasta allá.

Carmen: Sí.

Natalia: No, hace mucho calor (R83, 25/11/2011).

Mientras se preparan para jugar, los niños están en el salón de usos múltiples, comienzan a correr y jugar un “picadito”, todos patean la pe-

lota, hacen goles y van cambiando de arquero, después de un rato Germán y Leonardo eligen jugadores y arman dos equipos para seguir jugando mientras esperan que los chicos de los grados de la mañana se sumen a la actividad.

Llega el profesor de deportes y comienza a organizar la jornada recreativa, divide a los niños en diferentes grupos en función del grado al que pertenecen “bueno nos vamos a organizar, quinto B por acá, quinto y sexto A por acá, las nenas de cuarto, quinto y sexto de la mañana acá y quinto B acá’ [los grados B son del turno tarde y los A de la mañana] no quiero peleas, vinimos a divertirnos, esto lo hacemos porque la señora Victoria lo pidió, para que pasen juntos un día” (R83, 25/11/2010).

Les propone jugar al fútbol a los varones y voley a las mujeres, les indica qué lugar del patio de la escuela deben ocupar para desarrollar los partidos “ustedes van a jugar del otro lado de la reja [las niñas] y los varones juegan de este lado” y también sugiere algunos acuerdos de trabajo “el que insulta afuera”, “no juegue con la gorra, a dónde vio un jugador jugando con gorra”, “no importa el resultado, lo importante es divertirnos”.

Rápidamente y con gran entusiasmo los niños van ocupando los lugares del patio y comienzan los partidos, el profesor se queda junto a los varones observando cómo juegan al tiempo que introduce algunos comentarios cuando surgen peleas o no se respetan las consignas dadas.

Profesor: El que insulta afuera [los niños comienzan a jugar] a ver morocho... las reglas las pongo yo.

Guillermo: Che culiado.

Profesor: ¿Qué dijo? Afuera [el niño sale del juego]

[en el arco está Mauro]

Mauro: Ey bajen.

Profesor: Dejá de llorar.

[patean la pelota y queda en el techo]

Profesor: Subí Jujuy.

Kevin: Ganamos 10 a 2, somos el mejor equipo.

Lorena: Los de la tarde ganaron y allá las chicas de la mañana van ganando.

Profesor: Descansen un rato (R83, 25/11/2011).

En un momento de la jornada recreativa, mientras los partidos se desarrollaban, los niños jugaban al fútbol y las niñas al voley, se acerca

Victoria, la maestra de quinto grado, y me pregunta “¿y el profe qué se hizo, no les iba a dar las dos horas?”. Ahí percibí que era el único adulto que estaba observando la situación, los docentes no estaban en el patio, los juegos parecían transcurrir de un modo organizado sin ningún enfrentamiento, que es la gran preocupación de los maestros.

Lo llamativo era que cuando el profesor o alguna de las maestras se acercaban emergían situaciones que enfrentaban a los niños en discusiones o peleas. ¿Por qué se producía esta situación? ¿Tendrá que ver con los comentarios o las intervenciones que estos realizaban? ¿Qué ocurría para que los docentes no permanecieran acompañando a los chicos en los juegos? Interrogantes que permanecen abiertos y nos permiten problematizar el lugar de los maestros, y cómo logran construir su posición de adultos en la escuela que, retomando los planteos de Schlemenson (1997), requiere del desarrollo de capacidades de una escucha atenta a las necesidades de los chicos y de brindar palabras que desplieguen sentidos organizadores de prácticas y relaciones, que convoquen al encuentro con otros y constituyan una invitación a lo distinto y lo diferente que ofrece la escuela como institución que representa y transmite el capital cultural de una sociedad.

6.9. El 2010, en los preparativos del acto de fin de año...

Se acerca el fin del ciclo lectivo, la escuela adquiere otros ritmos, la dinámica cotidiana parece modificarse, el intenso calor de las siestas cordobesas y el cansancio de las tareas realizadas a lo largo del año lectivo parecen atravesar la vida de la institución y nos muestra otras facetas de la misma. Los niños están interesados en conocer quiénes vendrán a los recuperatorios de diciembre, los que serán promovidos al grado siguiente y cuándo será el acto de fin del año académico.

Durante las dos últimas semanas del mes de noviembre y las dos primeras de diciembre de 2010, los alumnos de todos los grados del turno tarde comienzan a preparar junto a algunas maestras el acto de fin de año, para ello habían pensado en una murga, todos los días destinaban la última hora de la jornada escolar para los ensayos, lo que genera un gran entusiasmo e interés por parte de los niños.

Todas las tardes a las 16 horas, justo en la última hora de la jornada escolar, los espacios escolares adquirían un sentido diferente, los niños y las docentes convertían a la escuela en un escenario de música

y baile, ocupaban los pasillos y el SUM²⁵, y al ritmo de redoblantes y tambores, todos – niños y maestras – ensayaban diferentes pasos y coreografías.

Una y otra vez se repetían entradas y salidas, realizaban todo un recorrido por el SUM, con mucha atención e interés ensayaban los diferentes pasos y movimientos del cuerpo, van registrando los ritmos y momentos en que cada uno entra a la “pista de murga”, las acciones que formaban parte de la coreografía y se escuchaban las voces de varios chicos que decían “queremos que todo salga bien”.

Formaban dos filas, encabezadas por dos niñas: Catalina de sexto y Morena de cuarto grado, detrás de ellas otras niñas seguían sus pasos, un poco más atrás dos niñas y dos niños llevaban banderas argentinas, escoltados por varios chicos que al mismo tiempo que bailan mueven cintas de colores o “pajaritos”²⁶ desde el vocabulario de los murgueros; al final seis varones ejecutaban con mucha precisión redoblantes y tambores, donde a ritmo de murga suena la llamada “marcha camión” que acompañaba los pasos y el baile de todos.

Los varones encargados de la música, antes de cada ensayo intentan dar otra presentación de sí, van al baño, mojan sus cabellos, lo peinan y arreglan para estar “listos para tocar” (R54, 03/12/2010) cuando los ritmos no salen como se espera o alguno de los niños se desconcentra muestran su enojo, “¡no! así no es, mirá así...” (Lucas, R55, 06/12/2010).

Los alumnos no están solos en los ensayos, las maestras bailan junto a ellos, llevan a cabo los diferentes pasos, sus cuerpos entran en movimiento, por momentos parecen conducir y organizar la acción y en otros son los propios niños quienes motorizan el desarrollo de la actividad.

Observar los ensayos nos mostraba una “escuela desconocida” parecíamos entrar en algo novedoso, que encontraba pocas relaciones con las observaciones realizadas en el 2009. ¿Qué estaba ocurriendo en la escuela? ¿Qué tipo de experiencias construyen los niños a partir de las mismas? ¿Cómo co-producen estas actividades? Mi interés eran las relaciones entre los niños y tanto la experiencia del fútbol como la murga me mostraban otras experiencias y llevaban a preguntarme ¿cómo se configuran las relaciones a partir de estas dos actividades propuestas por

²⁵ Salón de usos múltiples.

²⁶ Los niños del primer ciclo (primero, segundo y tercer grado) habían elaborado estas cintas utilizando una barrilla, bollos de diario, cintas de papel crepe de diversos colores y cinta adhesiva.

la escuela? ¿Qué procesos se van jugando en el proceso de apropiación de las propuestas realizadas por la escuela?

La permanencia en el campo durante dos años, por momentos con más intensidad que en otros, me permitió realizar algunas comparaciones y prestar atención al carácter procesual, a la inscripción temporal y a las distintas dinámicas que van conformando las relaciones al interior de la escuela.

En las observaciones realizadas durante el 2009 las peleas y los enfrentamientos entre los niños eran una constante, los docentes parecían no encontrar soluciones a lo que pasaba en la escuela y aunque en el 2010 algunas de estas cuestiones persisten, emergen estas propuestas desde la escuela a las que resulta interesante prestar atención.

6.10. Los ensayos de la murga

Acompañando el desarrollo de estas actividades pude observar dos situaciones que me ayudaron a comprender un poco más lo que acontecía en la escuela. La preparación y la espera atenta del momento del ensayo de todas las tardes a las 16 horas me hacía pensar que se vivía “otra escuela”, los niños parecían tomar posesión de la misma, se apropiaban de los espacios, sus cuerpos entraban en movimiento al compás de los sonidos murgueros.

El viernes 6 de diciembre, en una observación de cuarto grado, la docente comunica qué niños tendrán que seguir asistiendo a la escuela a una instancia de recuperatorio, casi todos los chicos están sin sus guardapolvos, el calor es intenso en la siesta cordobesa, se acerca la hora del ensayo. Marina, la docente, les dice “bueno chicos ya es hora del ensayo” [rápidamente todos se levantan y salen del aula, uno de ellos, Germán, comienza ponerse su guardapolvo, le cuesta prenderse los botones del puño y me dice] “profe, dele ayúdeme que tengo que ir al ensayo” (R54, 03/12/2010).

La situación me generó algunos interrogantes: ¿por qué se ponía su guardapolvo? ¿Qué implicancias tenía usarlo en los ensayos? En la escuela, como se advirtió anteriormente, era frecuente que los niños asistieran sin guardapolvo, aunque desde el discurso de las autoridades deben concurrir con este para identificarlos como alumnos, más allá de que en las prácticas concretas muchas veces llegan sin su guardapolvo o bien lo llevan puesto y durante la jornada escolar se lo sacan.

Germán para asistir al ensayo se viste de alumno, parece inscribir los ensayos de la murga en la lógica escolar y nos ofrece algunos indicios de la importancia de esta práctica en las experiencias escolares de estos niños. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que “ser alumno es comprender e interiorizar las experiencias de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares y socializarse en el juego de los grupos de pertenencia y de referencia”, de este modo la escuela se convierte en un espacio habitable y habitado por los chicos.

Esta situación se hace comprensible al inscribirla en la particularidad de la escuela, donde el año anterior, en el 2009, ante los conflictos los niños saltaban los muros del edificio y buscaban ayuda en sus familiares. Algo se transformó en la vida cotidiana escolar, algo de otro orden se introdujo a partir de la murga.

Las murgas surgieron asociadas a la fiesta del carnaval y se conforman en relación a una pertenencia barrial, “se presentan como una expresión de la cultura y de la música popular con mayor poder identificador y ha logrado desarrollar sentidos de pertenencia en importantes sectores populares” (Fornaro, 2002). Emergen con un fuerte sentido contestatario y crítico a partir de una complejidad de códigos verbales y no verbales, expresiones musicales, gestualidad y vestuarios específicos.

La murga es una expresión típica del Río de La Plata, en especial de Uruguay y Buenos Aires, con el tiempo se extendió al resto del país, adquiriendo características específicas en cada lugar; en Córdoba en los últimos años se ha constituido en una actividad convocante de niños y jóvenes de sectores urbanos empobrecidos, hay algo que seduce, capta el interés, entusiasmo y produce procesos identificatorios entre los sujetos.

El cuerpo en sus diferentes formas de expresión, gestualidad y afectación se torna relevante, los movimientos de brazos, los diferentes pasos, las coreografías, el baile y un ritmo musical particular que acompaña el desfile realizado por la murga, nos invita a mirar un aspecto que le otorga su especificidad –la gestación de un trabajo colectivo– en el caso que analizamos acuerdos de colaboración entre los niños y las maestras, distribución de roles y tareas, todos involucrados en una misma acción, compartiendo algo en donde ponen mucho esfuerzo y empeño.

La murga, en tanto producción cultural, nos acerca a una estética particular, parecen diluirse las distancias sociales construidas entre las maestras y los niños, si la concebimos como una práctica configuradora

de identidades sociales, y considerando los aportes de Merlino (2014) la murga se hace portadora de una identidad y una práctica de constitución de sujetos sociales.

“En la murga se narran historias, la especificidad de su forma de narrar es un narrar-se, no una repetición de hechos pasados... la experiencia de sí, lo que el sujeto introduce como horizonte de problematización es parte fundamental de la constitución de la subjetividad” (Merlino, 2014).

Esta murga cuenta una historia de niños que danzan y bailan junto a sus maestras, muestra docentes atentas a las necesidades de los chicos, que se ofrecen para acompañarlos y cuidarlos en actividades que concitan su atención, narran lo que está pasando en ese momento en la escuela, nos hablan del sentido que le otorgan al poder vivir y compartir algo juntos, los encuentra en una acción concreta.

Los ensayos de la murga y el acto de fin de año permiten entrever algunos indicios de las experiencias escolares y las huellas que dejan en los sujetos, experiencias cotidianas que implica abordar el proceso escolar como un conjunto de prácticas y relaciones... como una trama compleja en la que interactúan procesos sociales y culturales (Rockwell, 1995) que dan lugar a la producción de los sujetos a partir del encuentro con lo ofrecido y lo dado desde la escuela²⁷.

La propuesta de la escuela es apropiada por los niños; los espacios y los tiempos escolares se ocupan de un modo distinto, la experiencia resulta significativa y constituye un acontecimiento constitutivo de su experiencia infantil en el tránsito por la escuela primaria.

Es importante destacar el lugar de las maestras en tanto adultos, que ofrecen acompañamiento y cuidados, a partir de un trabajo artesanal que logran en su quehacer cotidiano, quizás sin un proceso de reflexión consciente, más bien como parte de las lógicas que subyacen a las prácticas sociales; su involucramiento en los ensayos constituye un sostén y una plataforma necesaria para el desarrollo y la configuración de las relaciones de los niños en la escuela.

²⁷ Es importante leer esta práctica en la singularidad de la escuela, la presencia de una directora nueva que imprime otras lógicas a la institución y Marina la docente nueva de cuarto grado, ambas transitan por la escuela durante el 2010 y, por otra parte, considerar nuestro análisis en el marco de procesos y políticas educativas locales y nacionales de una época de reconocimiento de derechos ciudadanos y de sostenimiento y apuesta a la educación pública.

Otro aspecto importante a analizar fue el momento de elegir el nombre de la murga, dos niñas de sexto grado recorrieron todos los grados de la escuela para realizar una consulta, al llegar a cuarto grado se dirigen a la docente y le dicen:

Niñas: Señor, ¿nos deja hablar con los chicos? Tenemos que elegir el nombre de la murga.

Docente: Sí.

Niñas: ¿Qué nombre les gustaría para la murga? [comienzan a surgir diferentes nombres que son escritos por las dos niñas en el pizarrón]

Guillermo: Los pibes de la escuela C [C hace alusión al nombre de la escuela]

Alejandro: Tocando en la escuela C.

Morena: Bailando y cantando.

Germán: Los angelitos negros.

Docente: No me parece ese nombre, es discriminatorio.

[a partir de ese momento todos comienzan a decir los angelitos negros, no observo gestos o movimientos visibles para ponerse de acuerdo] (R52, 16/11/2010).

Al final el nombre que obtiene más votos es “los angelitos negros”, en uno de los últimos ensayos antes del acto de fin de año, Germán uno de los alumnos de cuarto grado me cuenta:

Yo: ¿Cómo se llama la murga?

Germán: Los angelitos de C [la C alude al nombre de la escuela]

Yo: ¿Y no eran los angelitos negros?

Germán: Sí, pero a la señorita directora no le gustó (R54, 03/12/2010).

Más allá del nombre que adoptó finalmente la murga, destaco el trabajo realizado por los niños para defender su propuesta y su idea, de un modo casi invisible e implícito deciden el nombre y a diferencia de lo que la escuela considera como estigma, ponen en juego otros significados y sentidos que forman parte de su cotidianidad. Al tiempo que ocurre un proceso de negociación con los adultos de la escuela para decidir el nombre de la murga, pareciese que nadie pierde, de una forma u otra, los chicos y los adultos aparecen representados en el nombre adoptado.

El significado de angelitos negros, desde una primera apreciación podría sugerir una visión estigmatizante hacia el otro, no obstante, a lo

largo del trabajo de campo fue una constante escuchar a los niños hablar de hadas, enanos que aparecen por la noche y de brujas, entre otros, como un intento de procesar y explicar muchos de los acontecimientos que transcurren en la villa.

Así para los niños “angelitos negros” adquiere un significado diferente y quizás contrapuesto a los sentidos atribuidos por las maestras de la escuela, nos acerca a procesos de simbolización y productividad cultural que será necesario indagar y profundizar en futuros acercamientos a los sujetos.

* * *

La posibilidad de realizar trabajo de campo durante tres años, acompañar a los niños en su tercer, cuarto y quinto grado nos dio la posibilidad de observar aspectos procesuales de las relaciones sociales, la emergencia y despliegue de situaciones conflictivas en la cotidianidad, conocer las tramas de relaciones familiares y comunitarias y vislumbrar las modalidades de funcionamiento institucional.

Mirar desde el punto de vista de los niños ha sido todo un desafío, seguir sus conversaciones para conocer sus vivencias y experiencias, conocer su cotidianidad y de este modo acceder a su mundo de significaciones y a las formas de organización de sus relaciones.

El entusiasmo y el interés de los niños en estas actividades –el campeonato de fútbol, el jugar a diario al fútbol en la escuela y los ensayos de la murga– muestran la eficacia de la institución para leer e incorporar en sus prácticas institucionales actividades desarrolladas por los chicos en el espacio extraescolar, y otorgarle un estatuto institucional, logrando incorporar estas prácticas al acervo escolar en cuyo juego se metabolizan y redefinen, al tiempo que disminuye la conflictividad entre los alumnos y se involucran las maestras en estas acciones.

Las dos propuestas realizadas por la escuela –la murga y el campeonato de fútbol– constituyen y forman parte de esa compleja trama social y cultural que configuran las experiencias formativas de los niños; estos receptan las actividades y participan activamente en las mismas desplegando distintas formas de apropiarse y resignificar lo ofrecido, convirtiendo en suyo lo ajeno, negociando significaciones a partir de las que construyen sus experiencias en la escuela.

Desde estas descripciones se intenta hacer visible el carácter activo

y constructivo de los sujetos en los procesos de construcción social de la escuela, como algo que se hace, en conformación constante, dispuesto a la apertura y modificación constante. Del mismo modo las relaciones parecen configurarse y reconfigurarse al calor de esos procesos y de la conflictividad que atraviesa la escuela.

El enfoque etnográfico ha permitido un acercamiento a estas situaciones, hemos capturado la perspectiva de los niños, dando lugar a la reflexividad permanente sobre los supuestos propios, ampliando el horizonte de lo registrable a partir de nuevas sensibilidades construidas en el campo, a partir de diferentes modos para aproximarnos y conocer con mayor detenimiento a nuestros “informantes”.

Así desde el diálogo sostenido con los niños y tal como lo propone Milstein (2009), un diálogo colaborativo, pude aproximarme a las prácticas cotidianas de los niños, a diferentes vivencias y experiencias, nos han mostrado cómo significan los diferentes sucesos constitutivos de la experiencia infantil y sus procesos de escolarización.

También aparece ante nosotros otra faceta sobre la escuela estudiada, esta se constituye como un ámbito de construcción de relaciones y tramitación de situaciones conflictivas, como un espacio que alberga y contiene las conflictividades cotidianas y logra presentar propuestas que surgen a partir de una mirada atenta a las necesidades de los alumnos y nos conecta con la preocupación y el interés por las vivencias de estos en su tránsito por la institución educativa.

Capítulo 7. Relaciones y conflictividades en la villa

7.1. Tramas de relaciones y conflictividades en la “villa”

Como mencioné anteriormente, durante el transcurso del trabajo de campo fui adentrándome en la dinámica de relaciones producidas en la escuela y en la “villa”, por momentos con mayor intensidad en alguno de estos ámbitos. En este capítulo me aproximaré al entorno próximo donde transcurre la vida de los niños –la villa¹– para mirar desde cerca las tramas de relaciones que estos tejen, acercándome a sus prácticas cotidianas para caracterizar los lugares utilizados para reunirse y jugar, las relaciones y los enfrentamientos que suceden, prestando especial atención a las significaciones puestas en juego en estas situaciones.

Esta aproximación me permitió complejizar y enriquecer la lectura de diferentes situaciones que acontecían en la escuela, al mismo tiempo que resultó un encuentro significativo con otras facetas de la experiencia infantil, que describiré a continuación dando cuenta de una serie de vivencias cotidianas que contribuyen a la configuración de relaciones y conflictividades en los entornos próximos, observando cómo se nutren, se imbrican y diferencian los espacios donde desarrollan su cotidianeidad².

El ingreso a la “villa” estuvo precedido de un trabajo realizado du-

¹ Una descripción del lugar y de su cotidianeidad se realizó en el primer capítulo de este trabajo.

² Uno de los supuestos con los que inicié el trabajo de campo era la relación existente entre lo que acontecía en la escuela y en la villa, consideraba a este último como un espacio determinante y dejaba un margen reducido de posibilidad a la escuela como espacio de configuración de las relaciones entre los niños. Se realizó un importante esfuerzo reflexivo y conceptual para poder echar luz a las tramas de relaciones y mirar desde otro lugar lo que acontece en ambos espacios sin desconocer sus relaciones e implicancias mutuas.

rante los años 2000-2003³, el lugar me resultaba conocido y aunque muchos aspectos se habían modificado, el desafío para este momento era descubrir desde la mirada de los niños cómo era la vida allí, dejarme guiar y sorprender por sus relatos a partir de compartir con estos diferentes espacios, recorrer y caminar juntos el territorio mientras establecía diálogos muy interesantes.

Para conocer las vivencias y experiencias de los niños en la villa y recuperar sus voces, un paso necesario era encontrarlos, tenía que buscarlos y acercarme a ellos, ahora bien ¿cómo hacerlo?

En un primer momento me acerqué a algunas mujeres –sus madres y sus abuelas – que conocía con anterioridad, ellas fueron una especie de puerta de entrada a los chicos por la confianza que habilitaban estas figuras.

Ellas relataban que los niños utilizaban los patios de las viviendas para reunirse, allí “juegan todos juntos”, enfatizaban esta idea que entraba en contradicción cuando mencionaban que evitaban los encuentros con chicos de otros sectores o con algunas familias con las que tenían conflictos.

Yo: Y acá en Los Paraísos ¿con quiénes se juntan tus hijos?

Laura: Y con los chicos de acá, siempre vienen a jugar acá al patio, todos están acá.

Sara: Si los varones también juegan al fútbol, a la pelota.

Yo: ¿Y en dónde juegan?

Sara: Y acá en el patio.

Yo: ¿Y en la canchita no?

Sara: Solamente los sábados y los domingos, los otros días no, porque se pelean mucho y para que no haya problemas juegan acá.

Yo: ¿Y con quiénes pelean?

Laura: Con los chicos del fondo (R4, 03/04/2009).

Yo: ¿Y con quiénes se juntan ellos?

Noemí: Y con unos primos y con los chicos que viven acá (R13, 03/08/2009).

³ Durante esos años realicé un trabajo con niños desde los lineamientos de la psicología social y comunitaria como parte de un equipo de prácticas de la cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria de la Facultad de Psicología, UNC, esto me permitió conocer el lugar y parte de su historia, a las familias y las tramas de relaciones que establecen, las instituciones educativas ubicadas en el sector y otros actores sociales como centros de salud, ONG, iglesias, entre otros.

Yo: Y los niños... ¿cómo se relacionan? ¿A qué juegan?

Martina: Y juegan mucho al fútbol, se juntan acá en la canchita, son un montón y si no en la casa de mi hermana [me señala la casa] que tiene todo cerrado y juegan ahí.

Yo: ¿Y quiénes se juntan?

Martina: Todos.

Yo: ¿Todos?

Martina: Sí, todos.

Yo: ¿Los de aquella parte también?

Martina: Sí, ahora estamos bien, muy unidos, hemos vuelto a juntarnos entre todos como antes, con los de La Trepilla, de La Cala, los de 17 de agosto [nombres de villas ubicadas contiguamente] (R17, 21/08/2009).

Estos primeros relatos de las mujeres dan algunos indicios para pensar cómo se desarrollaban las relaciones de los niños en la villa, varios aspectos llaman la atención: la utilización de los patios como espacios donde juegan los chicos, la categoría social “todos juntos” en alusión a las personas con las que se mantienen relaciones asiduas y algunas delimitaciones y clasificaciones territoriales que serán desarrolladas a continuación.

Los patios son utilizados como espacios de encuentro para los niños, en general son de amplias dimensiones, con árboles frondosos que brindan sombra en la época estival, en algunos se pueden observar algunas plantas con flores o aromáticas. Están delimitados por cercos de alambre y recubiertos por telas de media sombra, lonas, cañas y otros materiales reciclados que hacen difícil la visión al interior de la vivienda, esto contribuye a delimitar los espacios de cada familia.

El diseño particular que adquieren los cercos de las viviendas se contraponen a lo observado en los años 2000 y 2003, donde los patios solo estaban demarcados por alambres perimetrales y la visión hacia el interior de las viviendas resultaba sencilla y fácil, lo que propiciaba un contacto más asiduo entre los vecinos. Esta nueva delimitación de los patios como espacios privados nos ofrece algunas pistas para pensar en otras formas de configuración de las relaciones entre los vecinos.

A partir del 2006 muchas familias se mudaron a una cooperativa de viviendas cercana y en la villa quedaron los hijos mayores de los primeros grupos que habitaron el lugar, quienes fueron conformando sus familias, al tiempo que se instalaron nuevos habitantes de villas cercanas y de países limítrofes. Esta nueva conformación de la trama de relaciones

con muchos recién llegados que pueden ser percibidos como extraños ha contribuido a fragilizar las relaciones de confianza construidas tras largos años de residencia compartida y nos ayuda a comprender la utilización de telas y cercos que mencioné anteriormente como un intento por delimitar los espacios propios de cada grupo familiar y marcar ciertas distancias.

Las mujeres me habían dicho que los niños se reunían y jugaban en los patios de las viviendas y esto me permitió formular algunos interrogantes: ¿por qué utilizaban los patios y evitaban otros espacios como las canchitas, los amplios senderos o las partes del frente de sus casas?, espacios que en años anteriores eran ampliamente utilizados. Además cabe destacar que los patios elegidos para que los niños se reúnan a jugar eran de algún familiar cercano.

Segovia plantea que,

en las últimas décadas las transformaciones de las ciudades como resultado de una serie de cambios económicos, tecnológicos y culturales han incidido en la modificación del espacio social, con implicancias en la emergencia de pseudo espacios públicos y nuevas formas de reorganización real y simbólica de los espacios en la ciudad. El espacio público tiende a ser abandonado y percibido como una amenaza y aparece una tendencia al refugio en espacios privados como son la casa o el barrio... instalando una manera diferente de vivir, pensar y relacionarse en la ciudad (2007: 15).

Este planteo alude a las transformaciones de los espacios públicos en las grandes ciudades latinoamericanas, ahora bien ¿cómo se traducen estas modificaciones al interior de la villa? ¿Cómo se han producido estas transformaciones en la utilización de los espacios sociales de la villa atentos a su inscripción en una trama social más amplia de la cual forma parte?

Gran parte de los trabajos sobre los espacios públicos aluden al sentimiento de inseguridad y amenaza como intento de explicación de la retirada de los espacios sociales más amplios y una especie de reaseguro en lugares propios de cada familia, comúnmente denominados como privados y/o domésticos; se consolida una tendencia a construir y percibir lo público como una amenaza, constituyendo una de las alternativas elaboradas por los sujetos no salir, no exponerse y refugiarse en los espacios privados.

Así los patios de cada familia parecen constituirse como un “espacio

intermediario” (Breviglieri, 2014) entre lo privado de lo doméstico y lo público de los pasillos y canchas de la villa; los patios tienden a convertirse en un espacio que ofrece seguridad y tranquilidad para las familias, allí “tiene todo cerrado y juegan ahí” y tal como lo afirma Noelia “Sí, a mí me gusta eso, pero yo no los dejo salir mucho porque tengo miedo que les peguen o les hagan algo y para evitar problemas es mejor que se queden acá” [en alusión al patio de la casa] (R61, 18/05/2011).

Así parece restringirse la circulación de los niños por otros espacios de la villa, con el propósito de evitar malentendidos y conflictos entre los adultos. Este relato tiende a reiterarse cada vez que llegan a la villa nuevos residentes, con la particularidad de que estos nuevos o recién llegados tienden a imponer sus formas y entran en conflicto con los habitantes del lugar generando diversas situaciones, así parecen medir fuerzas con la intención de buscar respeto y ser reconocidos por los demás; situación que parece mantenerse por un tiempo hasta que los diferentes grupos se re-conocen unos a otros y los enfrentamientos quedan suspendidos por un tiempo permitiendo una convivencia más tranquila.

En los periodos de mayor conflictividad entre las familias, estas se ven obligadas a generar estrategias de cuidado, tal como lo mencionan Sara y Noelia, “es preferible que los niños permanezcan en los patios de cada vivienda”, mejor si se trata de un familiar cercano para evitar posibles conflictos y peleas, restringiendo el tránsito de los chicos por la villa, y si bien en algún punto resulta eficaz para reducir las situaciones conflictivas nos muestra cierta fragilidad en la estrategia construida por los adultos, ya que los niños de manera constante e insistente tienden a utilizar y ocupar diferentes espacios de la villa con sus juegos.

Otro de los aspectos que llama la atención es que los niños juegan “todos juntos”. ¿A qué aluden con esta afirmación? ¿Quiénes forman parte del “todos”? Al indagar sobre esto me encontré con que los niños en general se reunían con sus familiares –hermanos, primos, tíos– esto guarda relación con las tramas de relaciones familiares y con una organización particular del espacio territorial y los usos de la tierra en la villa; las viviendas de cada familia que podríamos suponer como “unidades habitacionales independientes, en algunas cohabitan sobre una base familiar ampliada y comparten, en diverso grado: territorio y hábitat, equipamiento doméstico, gastos y otras dimensiones de la organización doméstica” (Gutiérrez, 2005).

En la villa donde se realizó el trabajo, la ubicación de las viviendas

no es aleatoria, guarda relación con las relaciones de parentesco, cada familia al llegar al lugar fue ocupando un territorio de grandes dimensiones, con el transcurso del tiempo y en los procesos de recomposición familiar, es decir, cuando el grupo se agranda e integra nuevos miembros, estos se ubican en un espacio cercano y próximo, vale decir, en el lote ocupado inicialmente, esto habilita que los contactos sean asiduos y permanentes, como también que los niños se encuentren de manera frecuente con sus familiares. Con esto no afirmo la existencia de un tipo de relación endogámica, ya que las familias y los chicos se relacionan en simultaneidad con diferentes grupos familiares, pero considero que los lazos de parentesco permiten comprender parte del modo en que los niños construyen sus relaciones y tramitan las conflictividades cotidianas en la villa.

Otro aspecto que se desprende de los relatos de estas mujeres son las delimitaciones territoriales construidas por los habitantes de la villa, “los de allá”, “los de acá”, “los del fondo”.

[está relatando con quiénes no se juntan sus hijos]

Laura: Con los chicos del fondo.

Yo: ¿Con los hijos de Martina?

Sara: No, con ellos no, los nietos de Martina, creen que son los propietarios de ese territorio y no quieren que otros niños jueguen ahí (R4, 03/04/2009).

Estas marcaciones del lugar remiten a prácticas cotidianas de un andar, de personas que recorren y circulan el territorio (De Certeau, 2000), marcas que contribuyen al armado de una geografía de las relaciones, muestran distancias, cercanías, lugares evitados o esquivados en los recorridos y también resaltan la apropiación de ciertos espacios de la villa que las familias delimitan como propios.

A partir de esta primera aproximación a la trama de relaciones de los niños en la villa desde el punto de vista de los adultos, me propuse indagar las vivencias y experiencias cotidianas desde la perspectiva de los chicos, ¿Qué tenían para decirnos? ¿Cómo construían sus relaciones a partir de los soportes materiales y simbólicos ofrecidos por los adultos significativos? ¿Cómo trabajaban con las vivencias del entorno próximo y los universos simbólicos del lugar donde viven? Así pude observar cómo algunos de los aspectos mencionados por los adultos se mantienen, otros adquieren nuevos matices y aparecen producciones propias de los niños que nutren la construcción de las relaciones con otros.

7.2. La villa desde la perspectiva de los niños

A partir de los primeros contactos con la escuela y con estas mujeres fue posible conocer a los niños e invitarlos a narrar sus experiencias y vivencias sobre las relaciones en la villa; para ello fue necesario acercarme a sus actividades cotidianas y dejarme guiar por ellos, seguirlos en el despliegue de su cotidianeidad, con respeto y cuidado para no intimidarlos y permitirles que me invitaran e incluyeran en sus conversaciones, desde una escucha activa y un interés real por sus vivencias.

Tomando los comentarios de las mujeres me acerqué a los patios, allí los encontraba reunidos a “todos juntos”, cinco, seis, ocho o más niños y niñas compartiendo las tardes y los momentos libres, y establecí diálogos para comprender lo que sucedía.

Yo: ¿Y ustedes acá a qué juegan?

Federico: Al fútbol.

Julia: A la casita.

Mariela: A la sogá.

Yo: ¿Y en dónde juegan?

Daniel: En la canchita.

Yo: ¿En cuál? [los niños señalan la cancha grande y otra más]

Yo: ¿Y quiénes se juntan ahí?

Mariela: Todos los chicos.

Yo: Todos los chicos de acá.

Carmen: Sí, todos.

Yo: O sea los de acá, los que viven para allá [señalo]

Federico: No, no nosotros no... con los mugrientos del... no...

Mariela: Nos juntamos a jugar siempre.

Yo: ¿Y quiénes son los mugrientos?

Fabio: Los de La tropilla, los de allá.

Yo: Los de allá, ¿cuáles?

Fabio: Los de La Cala y los de más allá también.

Yo: Ah... los nietos de Martina.

Carmen: Sí, con ellos tampoco nos juntamos.

Mariela: No, porque son malvados, con ellos no nos juntamos.

Yo: ¿Y a qué más juegan?

Carmen: A la escondida.

Federico: Sí, pero a la noche.

Julia: Sí a la casita, si vamos para allá [señalan una casa donde no vive nadie, se termina la conversación y me invitan a conocer la casita, voy con ellos, me muestran las habitaciones] “Acá es la cocina, acá la pieza,

mirá la ventana le falta una parte de un vidrio”, “ahora juguemos al fútbol” [en el patio hay dos arcos improvisados con postes de madera, se ubican en cada uno y comienzan patear la pelota, participo del juego por un rato] (R27, 15/09/2009).

En su relato aparecen diferentes prácticas lúdicas desarrolladas de manera habitual –la casita, el fútbol, la sogá y la escondida, entre otros– juegos que enmarcan y hacen a experiencias de niñez, actividades que guardan relación con la concepción de la infancia como etapa diferenciada en la vida de las personas y con especificaciones particulares dentro de la cultura occidental. Es importante destacar lo que dicen los niños, ya que contribuye a poner en cuestión la visión de algunas maestras y padres entrevistados que afirman que estos no juegan y aluden a dos motivos como un intento por explicar esta situación, por una parte, el proceso de mutación de la experiencia infantil y por otra parte, las difíciles condiciones sociales de pobreza en que viven.

Al respecto rescato el planteo de Sandra Carli (1999: 13) en alusión al “comentario cotidiano que señala que ‘los niños son diferentes hoy’ se asienta en una verdad: los niños son siempre testigos y contemporáneos de un presente histórico frente al cual la percepción e interpretación de los adultos se halla mediada por la inscripción del pasado en su memoria generacional”. Los adultos parece que desean constatar en los chicos sus propias experiencias, sin reconocer que el devenir del tiempo instaura transformaciones en nuestras percepciones y en las formas en que estos viven sus experiencias de niñez.

Los adultos hemos atravesado la niñez como experiencia vital, pero una vez adquirido el estatus de la adultez el niño se convierte en alguien diferente y desconocido, las distancias que separan sus experiencias se tornan amplias, y esto muchas veces dificulta comprender y atender sus necesidades y requerimientos.

Pensar la niñez en contextos de pobreza urbana y las restricciones que atraviesan y forman parte de sus experiencias, si bien reconozco los diferentes tipos de carencias materiales que condicionan sus existencias, esto aunque parezca una banalidad no debe impedirnos observar que el juego y otras prácticas esperables para este momento del ciclo vital sucedan.

De la conversación que sostuve con los niños se destacan los espacios elegidos para jugar, así los patios y las canchitas próximas se convierten en entornos para divertirse y encontrarse con otros, ahora bien ¿con quiénes se encuentran allí?

Los niños afirman que juegan “todos juntos”, al interrogar esta categoría “todos” comienzo a descubrir que se convierte en “algunos”, aludiendo a delimitaciones territoriales de la villa como “los de acá” y “los de allá”, instrumentos semánticos que ayudan a marcar distancias y trazar fronteras con villas próximas como La Cala y La Tropicilla, ubicadas a una distancia cercana, que para un observador desprevenido podría tratarse de un mismo territorio.

Estas delimitaciones geográficas nutren principios de clasificación que orientan las relaciones cotidianas, “nos juntamos con los de acá, con los de allá no”; la vivencia del espacio cotidiano hace que los lugares sean significados como propios y ajenos. Esto tiene su correlación con los agrupamientos que producen, los chicos se encuentran de modo sistemático con sus familiares, la cercanía residencial contribuye a que los contactos sean frecuentes; así a partir de las operaciones semánticas –los de acá y los de allá– se pueden obtener indicios para delimitar algunos agrupamientos posibles que facilitan la emergencia del “nosotros” a partir de delimitaciones espaciales como es “ser de acá” y de manera simultánea en el mismo proceso por oposición se construye a “los otros”, con los que mantienen ciertas distancias y separaciones en sus interacciones cotidianas.

Estos “otros” son construidos a partir de adjetivaciones negativas como “niños malvados”, “dueños de aquella parte”, “los mugrientos de allá”, que en conjunto con las recomendaciones de las madres de juntarse a jugar en los patios, tiende a coproducir una delimitación de las posibilidades de encuentro con otros niños y de los lugares por los cuales transitar.

En esta construcción del “nosotros-otros” operan lógicas de clasificación, “producidas por la práctica, en determinadas condiciones de existencia... se trata de esquemas de percepción, de apreciación y de acción que se adquieren mediante la práctica y se ponen en obra en estado práctico sin acceder a la representación explícita” (Bourdieu, 2007: 86).

Estas delimitaciones territoriales y los principios de clasificación de “los otros” adquieren relevancia para comprender los lugares elegidos y evitados por los niños para circular en el territorio. En una oportunidad acompañé a un par de ellos desde la escuela hasta sus casas y me mostraron el camino que recorren de manera habitual. Al salir de la escuela, tomamos una calle asfaltada y al pasar por un sendero que ingresa a la villa, les propongo ir por allí, trayecto que yo recorría siempre para llegar

de la villa a la escuela y viceversa, a lo que responden para mi sorpresa: “no, nosotros siempre vamos por acá”, transcribo la conversación:

Yo: ¿No vamos por ahí?

Carmen: No, nosotros siempre vamos por acá.

Yo: Ah... ¿y nunca van por ahí?

Daniel: Algunas veces sí, pero nos gusta por acá (R32, 29/09/2009).

De esta manera me muestran sus recorridos y trayectos –pasar por aquí y no por allá– sus pasos marcan los lugares por los que circulan y son los propios sujetos, en este caso los niños, quienes ponen a trabajar una serie de operaciones discursivas, de enunciaciones peatonales, en términos de Michel de Certeau, “sus maneras de hacer” a partir de prácticas cotidianas y del espacio vivido contribuyen a producir el propio espacio donde viven. El transitar por ‘acá’, indica un recorrido, marca un camino que contribuye a configurar

un orden espacial que organiza un conjunto de posibilidades (por ejemplo, mediante un sitio donde se puede circular) y de prohibiciones (por ejemplo, a consecuencia del muro que impide avanzar). Pero también desplaza e inventa otras pues los atajos, desviaciones o improvisaciones del andar, privilegian, cambian o abandonan elementos espaciales (De Certeau, 2000: 110).

Estas prácticas organizadoras de la ciudad, en este caso invenciones elaboradas por los niños para vivir en la villa, producidas en tránsitos cotidianos por lugares significativos, permite que puedan construir un “acá” y su contrapartida un “allá” por donde evitan circular, espacios que son esquivados en sus recorridos y caminatas, y que adquieren otra dimensión al considerar la distribución de las familias en el espacio geográfico de la villa, justamente en el camino evitado por los chicos se ubican las viviendas de “los mugrientos”, categoría social utilizada por estos para construir a los “otros”.

En estas prácticas productoras del espacio se puede dar cuenta de un proceso de producción cultural, los lugares adquieren significados y su elaboración no se realiza en soledad, sino en el interjuego con el discurso de los adultos, al recuperar las diferenciaciones construidas por las mujeres en relación a sus vecinos y los espacios de la villa, es decir, toman aspectos de un universo simbólico compartido por los habitantes

del lugar y son puestos en tensión con sus vivencias y experiencias cotidianas con otros niños.

Al mismo tiempo, permiten establecer algunas inferencias sobre las tramas de relaciones que los niños construyen cotidianamente, y ofrecen algunos indicios de lo cercano y lo lejano en una dimensión espacial y geográfica, con la tendencia a transformarse en distancias interpersonales; de este modo el espacio geográfico deja de ser un escenario en el que transcurren diferentes situaciones para convertirse en uno de los aspectos que nutren las dinámicas relacionales y nos ayuda en la comprensión de las situaciones conflictivas.

7.3. Una modalidad de encontrar a los niños en la villa

Además del acercamiento a los niños mediado por las mujeres y de las posibilidades que ofrecía la presencia sostenida en la escuela fue necesario buscar algún espacio donde estos se reunieran o encontraran, para ello entre los meses de abril y noviembre del 2011 participé de las actividades realizadas por estudiantes de psicología en la villa⁴. Estas se desarrollaban en un salón comunitario y en “el poste”, este último es un lugar reconocido y valorado de manera positiva por los habitantes, ubicado frente a un kiosco⁵, que si tuviéramos que realizar una cartografía de la villa, este se ubica justo al medio.

Los encuentros se realizaban los días jueves de 15 a 17 horas, asistían un promedio de 25 niños y niñas, sus edades oscilaban entre los cuatro y los once años. Cada jornada comenzaba con un saludo en ronda donde todos podían mirarse y se presentaba la propuesta de trabajo para ese día: diferentes juegos, alguna actividad plástica o artística, tales como dibujar y pintar, lectura de cuentos, armar títeres, pintar con témperas, construir maquetas de la villa, entre otras, finalizaba con un saludo y se acompañaba a los niños de regreso a sus hogares.

⁴ Actividades enmarcadas en el Programa de Prácticas Preprofesionales del Contexto Social y Comunitario de la Facultad de Psicología de la UNC; cada año en el periodo comprendido por los meses de marzo y diciembre realizaban sus prácticas un equipo de tres o cuatro estudiantes acompañados por profesionales psicólogos de los centros de salud de la zona.

⁵ El kiosco es de una vecina muy querida y respetada por todos, en el 2005 se mudó a un barrio cercano de viviendas construidas por una cooperativa, pero mantiene su negocio en la villa.

Observar a los niños en este espacio me permitió reunirlos en un solo lugar, encontrarme con los chicos de “acá” y de “allá” tomando la clasificación elaborada por ellos e intentar visualizar cómo se van conformando las tramas de relaciones en un ambiente al que asisten con entusiasmo, donde las actividades si bien son planificadas por un equipo externo recuperan sus intereses y expectativas.

En los años en que realicé el trabajo de campo conocí aproximadamente a 40 niños y niñas que me mostraron cómo era el lugar donde vivían y transmitieron sus vivencias cotidianas, seguí con mucha atención las relaciones y algunos enfrentamientos que ocurrían, lo que me permitió acceder a la trama de conflictividades y a las modalidades en que se dirimían en el accionar cotidiano.

Cada semana acompañaba a los estudiantes en los recorridos por la villa para buscar a los niños que concurrían al espacio, esto me permitió caminar con ellos por el territorio y escuchar diferentes relatos de situaciones cotidianas, conocer a sus familias y al finalizar las actividades propuestas para cada jueves esta caminata se reiteraba.

En estos recorridos pude construir una relación de mayor confianza y seguir con mucha atención sus relatos y me asombró el conocimiento que tenían sobre distintas situaciones familiares, su preocupación y las estrategias elaboradas para ayudar a los niños que atravesaban alguna situación difícil, como por ejemplo una enfermedad, como así también la posibilidad de referenciar el lugar donde vivían los chicos que asistían al espacio.

[Voy caminando con varios niños y niñas de la villa, mientras caminamos van relatando situaciones familiares]

Fátima: La mamá de ella [señala a Gloria] la operaron los otros días y mi mamá la cura todos los días.

Yo: Ah sí... ¿y de qué la operaron, Gloria?

Gloria: De la panza.

Yo: ¿Y está bien?

Gloria: Sí, está en casa.

Fátima: Hace unos días el Ángel se quemó.

Lucía: Sí se quemó, porque estaba cerca de la cocina y tocó la olla.

Yo: Uy... pobrecito.

Lucía: Sí, mi mamá tuvo que llevarlo al médico y le dieron cosas para que le ponga donde se quemó.

Fátima: Sí, nosotros lo estuvimos cuidando los otros días, estuvimos jugando con él.

[Mientras caminamos por la villa, Susy de 4 años, hermana de Fátima, me muestra dónde viven los demás niños, señala con quiénes se junta, conoce a casi todas las familias del lugar]

Susy: Acá vive Irina, acá Gloria con su mamá Victoria, acá la Lucía con su mamá y sus hermanos, acá Sofía, Bianca y Ernesto (R64, jueves 01/06/2011).

Estos niños conocían las diferentes situaciones que atraviesan las familias, estaban al tanto de las estrategias organizativas propuesta por cada grupo familiar para ayudar y acompañar a otros, y se involucraban en el cuidado y atención de aquellos chicos que han tenido algún problema y requerían de su ayuda.

Desde la perspectiva de los niños pude conocer el lugar donde viven –la villa– observar la distribución de las familias en el territorio, que como advertí anteriormente responde a un patrón de relaciones de parentesco, es decir, la ubicación de las viviendas, las cercanías y las distancias entre unas y otras, manifiesta un patrón de ocupación de los territorios en contextos de pobreza, modalidad que ha sido descrita en otros trabajos de investigación⁶.

Esta particularidad otorga cierta densidad a las tramas de relaciones y hace que los niños sigan con mucha atención la cotidianidad de las familias y de los vecinos, aspecto que será de utilidad cuando se analice en uno de los apartados siguientes las peleas y los enfrentamientos que ocurren.

7.4. Las actividades realizadas por los niños y las niñas

Cada jueves los niños realizaban diferentes actividades junto a las estudiantes de psicología, observarlos a todos juntos, centrados en una tarea con mucho entusiasmo y proponiendo qué hacer, fueron aspectos a los que presté atención, voy a transcribir un extracto de un trabajo de sistematización de prácticas, donde el equipo relata una de las actividades desarrolladas durante ese año.

⁶ Uno de los pioneros fue el de Lomnitz (1975) quien centró su interés en la indagación de las redes de intercambio y reciprocidad entre los “marginados” de México, quien muestra en su trabajo una fuerte tendencia a establecerse junto o cerca de parientes. En Córdoba, desde otra perspectiva, los trabajos de Alicia Gutiérrez (2005) dan cuenta de esta modalidad de conformación del espacio físico en las villas.

En uno de los primeros encuentros les comentamos a los/as niños/as la idea de fabricar entre todos un muñeco que pertenezca al grupo o lo que ellos quisieran, que nos identifique e integre en algo en común para el que todos participaron. La idea los entusiasmó, y en un afiche los chicos se fueron turnando para escribir las propuestas de sus compañeros: hacer un espantapájaros, un títere, un muñeco; luego anotaron los materiales que necesitaríamos. Al finalizar hicimos una votación en la que por mayoría se decidió hacer un muñeco con palos, telas, lanas, botones, etc. Para el siguiente encuentro nos estaban esperando bastante ansiosos preguntando si habíamos llevado los materiales para la confección del muñeco.

Al dar inicio a la actividad nos sorprendió la manera en que rápidamente se organizaron por grupos para y según las tareas: un niño se encargó de atar los palos en forma de cruz para formar el cuerpo “tengo más fuerza que las chiquitas... usted téngalo, que yo lo ato fuerte”. Por otra parte, otro grupo ya se había encargado de cortar las telas para la vestimenta, una de ellas tenía la tela y otra cortaba ayudada por una de nosotras, detrás algunas iban dando consejos acerca de cómo hacerlo. En medio del proceso de construcción llegó una mamá quien se sumó a la tarea ayudando y dando ideas de cómo hacer la cabeza que era lo que faltaba. Entre varios hicieron la forma de la cabeza con una tela, y la rellenaron. Luego dos hermanos se encargaron de pegar botones que formaban los ojos, la nariz y boca, también con témperas le dibujaron las pestañas. Otros iban cortando flores de tela e hilvanando botones para hacerle collares. Los materiales e instrumentos no eran muchos, pero los chicos compartían las cosas distribuyéndose las tareas de acuerdo a las mismas: “Después de vos me toca a mí la tijera”, “vos pintá y yo le hago el collar”; “no tiene manos, yo las hago”; “yo le hago la cara”. Una vez terminado le eligieron el nombre “Princesa de Mar”, “porque nos gusta”, con el cual estuvieron todos de acuerdo (Rodríguez Ponsico, Rufail y Steijman, 2012).

Así pude observar su predisposición y entusiasmo por hacer algo en conjunto, deciden juntos qué hacer y se organizan para ello, se ayudan, colaboran y distribuyen tareas para lograr una acción en común. Este tipo de actividades se reiteraron en el transcurso del año, de las más diversas —plásticas, talleres de murga y de fotografía, juegos, entre otros— donde podían compartir un momento de trabajo, organizarse para hacer algo con otros, entablar conversaciones, reírse y disfrutar.



Fotos de los niños realizando la actividad del muñeco.

El “espacio del poste”⁷ tal como ellos lo denominan, es un momento esperado con mucho entusiasmo y otorga una dinámica diferente en su cotidianidad. Sin duda, aquí también ocurrirían situaciones de peleas y enfrentamientos en las que me detendré en el apartado siguiente, pero me interesó destacar estos aspectos para que la mirada que podamos construir sobre las relaciones de los niños no aparezca sesgada solamente por las situaciones conflictivas.

7.5. Las peleas y los enfrentamientos de los niños en la villa

El 2011 se puede caracterizar como un año diferente, tal vez desde la percepción de alguien que recién llega a un lugar en posición de inves-

⁷ En el nombre otorgado al lugar donde se realizan las actividades se pueden reconocer diversos “contextos de interacción” (Achilli en Santillán, 2009) que involucra a los niños y agentes externos a la villa, en este caso, un equipo de estudiantes de psicología, contextos que articulan sentidos significativos, a partir de un entrecruzamiento de palabras, “el poste” como categoría nativa y la idea de “espacio” provista por las estudiantes, de esta manera los sujetos a partir de una recuperación selectiva de repertorios forjados en distintos espacios sociales, construyen el espacio de reunión de todos los jueves.

tigador, si consideramos los conflictos ocurridos entre los niños. Como se anticipó, participé de las actividades lúdicas y recreativas que realizaban estudiantes de psicología. Cada semana me llamaban la atención las peleas y las modalidades de tramitarlas o de transitar por las mismas.

En una de aquellas tardes sucedió un enfrentamiento que involucró a las niñas y nos muestra una dinámica particular de las relaciones y conflictividades que parece reiterarse durante la mayor parte del año.

[El equipo de estudiantes y psicólogos está por iniciar el trabajo con los niños, en general realizan un recorrido por la villa para buscar a los chicos que participan de las actividades, ese día el lugar elegido para realizar los juegos es “el poste”]

Fátima: Señor, no la busque a Marcela.

Fabiana: Sí, no la busque, ella nos pelea a nosotras siempre.

Estudiante de psicología: Sí, pero ustedes saben que al espacio pueden venir todos los niños de la villa.

Fátima: Sí, pero ella nos pelea.

Yo: ¿Y cómo las pelea?

Fátima: Y comienza a decir cosas de mi mamá.

Fabiana: Sí, dice cosas de las mamás.

[Una de las estudiantes de psicología va a buscar a Marcela y vuelve con ella]

Fátima: Che, vos por qué viniste, pendeja petera [dirigiéndose a Marcela]

[las dos niñas se acercan, se miran, hay gestos desafiantes y Fátima la agarra de los pelos a Marcela]

Estudiante de psicología: Basta chicas [las separa]

[se acercan Fernando, Hernán y Susy, los dos últimos son hermanos de Fátima y se suman a la pelea, las estudiantes intentan separar y que no se peleen. Marcela se va a su casa. Al rato vuelve con un niño en brazos, con Lucía y su amiga Elena]

Fátima: ¿Qué te pasa a vos? Vos te hacés la mala cuando está Elena, te vamos a hacer re cagar.

[Marcela se acerca caminando por uno de los pasillos de la villa que conecta con “el poste”, con un niño más pequeño, de aproximadamente 2 años en brazos, se da todo un juego de miradas, sostienen las miradas]

Susy: Sí, qué querés acá...

Estudiante de psicología: Bueno chicas, vayan para su casa porque se van a pelear, basta.

[Marcela con el niño en sus brazos y Lucía comienzan a caminar len-

tamente y alejarse del lugar, se dan vuelta y emprenden el camino rumbo a su casa, se alejan unos metros y sale corriendo Fátima]

Estudiante de psicología: Fátima, basta [también sale corriendo detrás de ella. Fátima se acerca a Marcela y de atrás le tira el pelo, esta se da vuelta rápidamente, se miran]

Estudiante de psicología: Bueno, basta chicas, Marcela andá para tu casa [en un tono de voz más alto]

[al rato viene Marcela, su mamá y Emilio su hermano]

Mamá de Marcela: Profe, le están pegando a mi hija.

Yo: Sí, mirá ya le hemos dicho varias veces que no peleen, pero no nos hacen caso [siento un poco de miedo, no sé cómo será la reacción de la madre]

[se acerca a Fátima, parece que hablan, están lejos para escuchar qué dicen, la mamá de Marcela termina de hablar con la niña y se vuelve junto a Marcela y Emilio a su casa]

[sigue la actividad planificada por el equipo de estudiantes, están realizando un trabajo manual para el día de la madre, pintan una caja con témperas, los niños están distribuidos en tres mesas, surgen algunos conflictos por las témperas, los colores y los pinceles, no alcanzo a registrar todo, hay muchos niños aproximadamente 30, Sofía está pintando su caja y cuando busca témperas en otra mesa le pinta parte del trabajo a Susy]

Susy: [llora y con un grito dice] Mira... [le muestra su dibujo a su hermana Fátima]

Fátima: ¿Qué le hiciste pendejita?

Sofía: Nada.

Fátima: Pendeja y la concha de tu madre.

Sofía: ¿Quéeee? [grita]

[se levantan y se agreden físicamente, Sofía le rasguña parte del torso a Fátima]

Fátima: ¿Qué tengo acá? [dirigiéndose a sus hermanos Hernán y Susy]

Hernán: Te rasguñó esa.

Fátima: ¿Qué te dicen gata a vos? Gata y la puta que te parió.

Estudiante de psicología: Chicas ¿qué pasó? Basta.

Sofía: Vos serás gata, pendeja de mierda.

Fátima: Cállate pendejita petera.

[se levantan y se agreden nuevamente, entre una de las estudiantes de psicología y yo intentamos separarlas para evitar que se sigan golpeando]

[Llega Amelia, la madre la Fátima, muy arreglada, no viene de la casa, había salido]

Estudiante de psicología: Mira, no sabemos qué pasa con los chicos,

pero Fátima está peleando todo el tiempo con Marcela y ahora con Sofía.

Amelia: Y sí... a mi hija todos le pegan... [sigue caminando, entra al kiosco de Mónica]

[al rato nuevamente vienen caminando por un pasillo de la villa Elena, Marcela, Lucía y Emilio, con una postura erguida, parecen caminar a la par, aunque un paso más adelante está Elena, luego le sigue Marcela y un poco más atrás, pero a muy corta distancia están Emilio y Lucía]

Fátima: Ah mira... ahora te vas hacer la mala porque estás con la Elena.

Fabiana: Si ahí vienen todos esos a pelear, mira.

Estudiante de psicología: Bueno basta, ¿qué pasa hoy?

[ya se han levantado, han dejado de pintar y se han acercado ambos grupos, parece que dispuestos a todo, yo también me acerco]

Estudiante de psicología: Chicas basta ya, acá no venimos para pelear.

[Elena, Marcela, Lucía y Emilio se vuelven a su casa y Fátima, Fabiana, Susy y Hernán vuelven a las mesas para continuar con la actividad] (R70, 13/10/2011).

En el enfrentamiento se reiteran algunos aspectos analizados en capítulos anteriores, tales como una trama relacional que sostiene los conflictos, los niños no están solos cuando pelean con otros, están acompañados por familiares y amigos, se activan redes de parentesco que buscan brindar cuidados y protección; las posiciones de “agresor-agredido” se modifican de manera constante, van rotando al ritmo de relaciones que se transforman de manera insistente configurando dinámicas de alternancia que confieren características particulares a las relaciones; los insultos y el nombre de la madre que generan malestar y enojos en los sujetos involucrados; la situación descrita no constituye un hecho aislado se inscribe en una dinámica temporal donde distintos hechos preparan y anteceden las contiendas, entre otros.

No obstante, de la descripción presentada se pueden extraer algunos aspectos que desagregaré a continuación y pondré en juego procesos reflexivos para comprender qué sucedió en función de una serie de interrogantes, tales como, ¿qué está en juego en las relaciones que los niños establecen? ¿Qué sentidos son disputados en estas peleas y enfrentamientos? ¿Qué construyen en las vivencias de estas situaciones? ¿Qué implicancias tiene para los niños participar en estas tramas de relaciones conflictivas? ¿Qué particularidades se imprimen en estas disputas considerando la villa como espacio social configurador de

prácticas y relaciones sociales? Estas preguntas buscan trascender una visión de carácter negativo con la que generalmente son percibidos los conflictos y ofrecer una perspectiva atenta a las vivencias de los sujetos implicados.

A partir de los registros y del análisis del proceso de observación pude destacar que en general una niña participa en todas las peleas, es Fátima quien se enfrenta con Marcela y Elena y también con Sofía; la escena relatada parece reiterarse una y otra vez durante todo el 2011, con modificaciones constantes; Fátima enfrentándose con Sofía o con Marcela, se insultan, se tiran del cabello, entrecruzan miradas, se golpean con sus puños, se rasguñan, se tiran con piedras; lo fugaz de las peleas hace que resulte difícil y complejo describir y captar la cantidad de movimientos y el despliegue de diferentes habilidades corporales utilizadas.

La presencia de algunas niñas en las situaciones conflictivas no puede hacernos perder de vista la presencia de otros –niñas y niños– también involucrados de diferentes modos, ya sea desde una presencia que acompaña, con argumentos que alientan los enfrentamientos y peleas y también con sus cuerpos ya sea propiciando o recibiendo golpes, tal como pudimos apreciar en el episodio descrito.

Si consideramos a las peleas y los enfrentamientos como parte de los procesos de construcción y reconstrucción de las relaciones y como aspectos constitutivos de los procesos formativos de los niños, desde los aportes de Simmel podemos destacar la existencia de repercusiones recíprocas en las interacciones de los individuos y comprender la complejidad inherente a estas situaciones. La sociabilidad “hace que el ser humano entre con los otros en una relación de estar juntos, de actuar unos para otros, con otros, contra otros, en una correlación de circunstancias, es decir, que ejerce efectos sobre otros y sufre efectos por parte de otros” (Simmel, 2002).

Esta visión me permite construir otra mirada sobre los conflictos y descubrir las posibilidades que ofrecen a los sujetos involucrados. De este modo, las peleas podrían ser un momento de estar juntos, de actuar para y con otros, un espacio de interacción y de producción de efectos recíprocos, de ensayos y de construcción de sí mismos y de los demás; de esta manera nos desprendemos de algunas aproximaciones que centran su atención en los aspectos negativos y enfatizamos la potencia de las mismas para establecer relaciones y reunir de diferentes modos a los niños en un mismo espacio.

Una de las posibilidades que ofrecen los enfrentamientos a estas niñas es una aproximación a su constitución como mujeres, donde a través de una serie de ensayos sucesivos contornean sus definiciones de femineidad. A pesar de las transformaciones en las representaciones y sentidos que organizan las prácticas de género⁸ en la sociedad actual, en ciertos grupos persisten algunos patrones del patriarcado que ordenan y dividen las prácticas de las mujeres y los varones.

Así las habilidades corporales que utilizan las niñas en las peleas, como los rasguños, tirarse del cabello y los insultos, son formas utilizadas por las mujeres y entran en contraposición a las empleadas por los varones, quienes recurren con mayor frecuencia al uso de la fuerza física a través de golpes. En estos episodios de confrontación física es posible observar normas diferenciales respecto al uso de la violencia física... en las peleas “se hacen hombres” y “se hacen mujeres”, no solo en el plano simbólico sino fundamentalmente de la materialidad de los cuerpos, en las representaciones y concepciones que se encarnan o corporifican (Tomasini, 2014: 222-223).

La posibilidad de constituirse en experiencias subjetivas opera en dos planos, por una parte, en la producción de una serie de prácticas y ensayos de cómo “ser mujeres” y, por otro lado, requiere del sustento de tramas relacionales, donde la presencia de los demás resulta fundamental para conocerse y ser reconocidas por otros, desagregar estos dos aspectos nos ayudará a comprender las vivencias de los niños en los conflictos y su carácter productivo.

En estas contiendas los hermanos asumen un papel importante, sea para activar el conflicto o para ofrecerse como alguien que brinda ayuda en un momento difícil, así podemos pensar en los usos que los niños hacen de las relaciones de parentesco, dispuestas como algo que se hace y con las que se hace algo (Bourdieu, 1997, 2007) a partir de un trabajo constante de mantenimiento o de cuidado de una red privilegiada de relaciones.

El parentesco no se basa solo en criterios biológicos que unen a los

⁸ Marina Tomasini (2014) plantea que una persona generizada implica un trabajo activo en las interacciones cotidianas; concibe al género como un hacer relacional y situado que tiene a otros/as como referente constante. Advierte la necesidad de situar el concepto dentro de una matriz heteronormativa, para captar los significados de ciertas prácticas que reúnen las representaciones y concepciones de lo masculino y lo femenino donde la heterosexualidad se presume como natural y se ubica en la posición de la sexualidad verdadera.

sujetos a partir de una misma línea sanguínea, también se asienta en aspectos simbólicos que nutren y condicionan las relaciones e interacciones que los chicos despliegan en su cotidianidad. De este modo, podemos observar una serie de situaciones que apuntan a sostener un principio de solidaridad, en este caso entre hermanos, que contribuyen a lo que Bourdieu ha denominado espíritu de familia.

Defenderse en las peleas, iniciar una persecución al que golpeó a un hermano, hacer notar que otro los ha golpeado, llorar para mostrarse débiles ante una agresión, la estrategia de manejo de las edades, ser menor o mayor en la franja etaria de la niñez, son algunas de los usos y producciones realizadas por los niños para hacer uso de los beneficios prácticos del parentesco.

[Marcela le pega a Susy en el brazo y esta llora, grita]

Susy: Marcela me pegó, mira [señala su brazo y lo dice llorando, Susy tiene 4 años]

[Fátima y Hernán, sus hermanos mayores, persiguen a Marcela por todo el patio del salón comunitario y le pegan, esta se va a su casa] (R68, 29/09/2011).

[varios niños trabajan en una mesa, cada uno tiene una hoja, pintan con témperas un dibujo para el día de la madre]

Susy: Mira... [señala su dibujo, llora, grita, Susy tiene 4 años]

Fátima: ¿Qué le hiciste pendejita?

Sofía: Nada.

Fátima: Pendeja y la concha de tu madre.

Sofía: ¿Quéeee? [grita]

[se levantan y se agreden físicamente, Sofía le rasguña parte del torso a Fátima] (R70, 13/10/2011).

[Se produce una pelea entre Hernán, su hermana Susy y el resto de las niñas, Hernán toma de la mano a su hermana y se van del comedor] (R65, 18/08/2011).

En estos registros es clara la utilización que hacen de las edades, los hermanos mayores se involucran en las peleas siendo convocados por los de menor edad, centran sus acciones en defenderlos del presunto agresor. Parece desplegarse una dinámica de interacción donde los más pequeños hacen notar “la agresión recibida”, lo hacen de un modo muy elaborado, con sus llantos y gritos resaltan lo que sucedió, y así montan una escena

que los muestra como víctimas, inocentes e indefensos, al tiempo que convoca a los hermanos mayores para defenderlos y protegerlos.

Estas situaciones son vivenciadas por los niños con mucha seriedad, se convierten en una especie de ensayo de las relaciones con otros, acompañados por una variedad de emociones como el enojo y la bronca, la impotencia y la perplejidad ante situaciones que no fueron buscadas en función de la situación ocupada en la pelea. También, y esto es importante de destacar, nos conecta con experiencias ligadas al malestar y al sufrimiento, muchas veces para las niñas y los niños no resulta grato involucrarse en enfrentamientos, por momentos estos son vivenciados con mucho pesar y preocupación.

7.6. La presencia de las madres y las abuelas en las situaciones conflictivas

Los usos del parentesco también involucran a los adultos, las madres les dicen a sus hijas “que no peleen” y las abuelas se constituyen en un actor significativo; estas últimas cuando toman conocimiento de situaciones conflictivas que comprometen a sus nietos, los toman del brazo e inician una caminata juntos hasta la casa del supuesto agresor y allí entablan diálogos con los padres de este con la intención de evitar la repetición de los hechos, no obstante, las situaciones se reiteran una y otra vez.

[Sofía y Bianca pelean con Marcela y Elena, llegan a su casa, al rato sale su abuela Raquel, con las niñas tomadas de su brazo, se dirige a la casa de Marcela y Elena, habla con las madres de cada una de las niñas]

Yo: ¡Hola Hilda! ¿Cómo le va? [Hilda es la madre de Sofía y Bianca]
Hilda: Mal con estas chicas, mirá cómo le han dejado la boca, aquellas chiquitas le han tirado una piedra y ellas no han hecho nada, fui a hablar con las madres para decirles y mostrarles cómo le dejaron la boca a Sofía, yo les enseño que no tienen que pelearse con nadie y ellas nunca pelean con los otros niños, ellas no saben defenderse (R64, 01/06/2011).

Las particularidades que adquiere la organización del espacio físico en la villa, donde las viviendas se ubican atendiendo a relaciones de parentesco, en este caso Raquel, la abuela de Sofía y Bianca vive en una casa contigua a la de las niñas, en lo que podríamos delimitar como un

mismo lote, y aunque cada una de las familias cuenta con espacios propios para desarrollar sus actividades domésticas, esta cercanía permite un intenso y rápido tráfico de informaciones para tomar conocimiento de las situaciones que experimentan los integrantes del grupo familiar.

Al mismo tiempo la cercanía residencial de los distintos grupos familiares, con senderos que comunican y delimitan espacios a transitar y recorrer; y el conocimiento que los sujetos portan del lugar que habitan les permite identificar los espacios ocupados por cada familia y ubicar dónde viven, de esta manera las madres y las abuelas se orientan al momento de acercarse a otras viviendas para entablar diálogos.

Estos aspectos nos permiten pensar a la villa, no solo en las precarias condiciones de vida sino también considerar el espacio en su dimensión física y simbólica y atender a los usos realizados por los sujetos; si recuperamos los aportes de Cravino (2008a) quien destaca la necesidad de introducir la variable social en las concepciones del espacio y aprender a observar cómo la espacialidad producida por los sujetos en sus prácticas cotidianas, es decir, en sus recorridos habituales por el lugar y en la construcción de las proximidades y distancias, nos ofrece pistas para pensar su contribución en la configuración de las relaciones y en los modos de resolución y tramitación de las conflictividades cotidianas.

En las conversaciones y observaciones realizadas durante el trabajo de campo solo una madre le indica a su hija que debe defenderse ante las agresiones de otros de manera explícita, situación que presento a continuación.

[Varias mujeres están tomando mates en el patio de Mónica, llega Fátima llorando]

Fátima: Mamá, la Marcela me pegó.

Amelia: Pero qué te dije yo a vos, defendete, tenés que romperle la cabeza a esa pendeja para que no te joda más [la mira a Marcela que permanece en el pasillo, fuera del patio de Mónica] y vos pendeja papuda de mierda, dejá de pegarle a mi hija, ya te he dicho a vos [Marcela mira] (R76, 26/10/2011).

En este caso en particular Fátima, la niña que ocupa la posición de agredida, ante la respuesta de la madre parece sentirse protegida y defendida, y Marcela, la otra niña, supuesta agresora, recibe un llamado de atención que le provoca malestar. Esta situación se reitera una y otra vez, parece anudar la situación conflictiva en una tensa calma, que hace

que el conflicto parezca detenerse al menos por un instante, así la transitoriedad se convierte en una de las particularidades de la construcción de las relaciones y conflictividades de los niños.

A partir del análisis de las intervenciones realizadas por los adultos ante las situaciones conflictivas que involucran a los niños se encuentran dos modalidades contrapuestas, por una parte, iniciar conversaciones con otros adultos para evitar la reiteración de los conflictos y buscar lo que se considera una posible solución: que las niñas dejen de pelear y que las madres hablen con sus hijas, aunque parecen anticipar que la controversia persistirá en cuanto presuponen que las otras madres “no les dicen nada a sus hijas”, y por otro lado, una situación contraria utilizada con menor frecuencia donde se incita a las chicas a defenderse, estrategia que solo fue utilizada de manera explícita por una de las madres.

En ambos casos se trata de una forma particular de concebir las prácticas de protección y cuidado hacia las niñas, ambas modalidades van mixturándose en el despliegue de la cotidianeidad, no permanecen rígidas y estáticas, más bien adquieren cierta movilidad de acuerdo al desarrollo de las situaciones que atraviesan las familias y la evaluación realizada de las mismas.

Algunas de las mujeres de la villa perciben en la madre de Marcela una aparente despreocupación por su hija, esto parece entrar en contradicción al analizar algunas situaciones registradas, más bien nos muestra una madre preocupada por su hija, que por momentos no encuentra o no sabe qué hacer.

[Estoy conversando con Elena y Marcela en uno de los pasillos de la villa, de pronto vemos que se acerca caminando la madre de Marcela junto a su hijo Emilio, la madre lleva un cinto en la mano, las niñas salen corriendo]

Yo: ¡Hola! ¿Cómo les va?

Madre: Bien, ¿no viste a Marcela por acá?

Yo: Sí, se fueron por allá, ¿pasó algo?

Madre: Sí, andan pegándole a Fátima.

[sigo recorriendo la villa y al llegar al sector donde viven Marcela y Elena, las niñas me preguntan]

Marcela: Profe, usted le dijo a mi mamá por dónde andábamos.

Yo: No, ella solo me preguntó si las había visto y le dije que habían pasado por acá, solo eso le dije, ¿por?

Marcela: Porque me retaron, todo por culpa de la Fátima, pendeja papuda (R69, 05/10/2011).

Existe una clara preocupación de la madre de Marcela para evitar la continuidad de las peleas con Fátima, salir a buscarla por la villa a la siesta bajo un sol intenso, con un cinto como modo de amenaza de un posible castigo físico es un indicio de su interés por la niña, quizás la modalidad adoptada de brindar cuidados pueda entrar en tensión con las pautas de crianza actuales utilizadas por otros grupos sociales, no obstante, la preocupación se hace presente y contornea una forma de ser madre, de ofrecer cuidados y mostrarse atenta a las situaciones por las que atraviesa su hija.

En otro de los registros podemos inferir un “no saber qué hacer” ante la reiteración de los conflictos.

[En la salida de la escuela me encuentro con algunas de las niñas, han venido a buscar a uno de sus hermanos]

Fátima: Hoy a la mañana volvimos a pelear con Marcela.

Yo: Sí, ¿por qué...?

Fátima: Porque ella sigue insultando a mi mamá.

Laura: Sí, se agarraron allá, en la canchita y se pegaban patadas.

Yo: ¿Y estaban ustedes solas?

F 1: No, todos y la mamá de la Marcela.

Yo: ¿Y ella no las separó?

Laura: No, esperó que terminaran de pegarse, se pegaban patadas en la cabeza, de todo y recién ahí las separó y se llevó a Marcela para la casa.

[mientras conversamos iniciamos una caminata hacia la villa, cruzamos una calle, ingresamos a la villa y nos dirigimos hacia sus casas, de repente veo que se acercan caminando por el mismo pasillo Elena, Marcela y Emilio. Las niñas con las que estaba conversando Fátima, Laura, Robertito y su mamá apuran su paso y se dirigen hacia su casa]

Elena: ¡Hola profe!

Yo: ¡Hola! ¿Cómo están?

Marcela: Bien.

Yo: Che, ¿qué pasó esta mañana?

Marcela: Nos volvimos a pelear con esas pendejas (R73, 14/10/2011).

Si bien el relato está mediado por la percepción de los niños, la presencia de la madre de Marcela en la escena, quien espera que dejen de golpearse para llevar a su hija a la casa, nos permite hacer algunas conjeturas acerca de un “no saber” cómo manejarse en esa situación, parece haber agotado todas las alternativas y posibilidades; no sabemos qué ocu-

rió al llegar a la casa, seguramente hubo algún “reto o llamado de atención”, aunque desde la perspectiva de las niñas esta mujer no hizo nada.

Durante el desarrollo del trabajo de campo en la villa, cuando se producían situaciones conflictivas entre los niños, era frecuente que Mónica, la dueña del kiosco ubicado justo en frente del “poste”, lugar donde se realizaban las actividades, saliera y con fuertes gritos llamara la atención de los niños y así las peleas parecían diluirse por un momento. Esta forma de intervención era muy diferente a la utilizada por las estudiantes de psicología, quienes en general tendían a llamar la atención e iniciar un diálogo con los sujetos involucrados en la contienda, estrategia que no siempre lograba su cometido, calmar la situación y evitar la continuidad de los enfrentamientos. Esta forma adoptada por las estudiantes guarda relación y presenta atisbos similares a las modalidades utilizadas por las maestras en la escuela.

Esto me lleva a formular una serie de interrogantes: ¿qué expectativas tienen los niños de la posición que deben ocupar los adultos en las peleas que ocurren entre ellos? ¿Cómo delimitan los roles de sus familiares y de otros adultos en los enfrentamientos que los involucran? ¿Cómo construyen y elaboran a partir de sus propias vivencias las diferencias de expectativas en relación a los lugares ocupados por sus familiares y otros adultos en las contiendas?

7.7. Tramas argumentales en las situaciones conflictivas

Como mencioné anteriormente las abuelas ocupan un lugar significativo en los procesos de socialización de los niños y tratan de mediar en las situaciones conflictivas a través de consejos “hacerlos entrar en razón” y poner algunos límites con firmeza, así lo relata Martina, abuela de Elena:

¡Sí, mirá, esas pendejas son terribles, tienen una boca, los otros días las escuchaba y salí, les dije, ¡no puede ser las cosas que dicen, cállense, basta!, tuve que salir porque ya el José, mi hijo, estaba por ir a pegarle a Amelia, la madre de Fátima, y todo por culpa de estas chinitas, y me las traje para acá y les dije: ¿ustedes qué quieren? ¿Quieren que lo metan preso a tu papá? ¿Que él le pegue a esta mujer, ella lo denuncie y se arme una...? ¿Qué buscan? Pero no entienden, porque la siguen y la estaban convenciendo a la Pamela [una de las hijas menores de Martina, tía de Elena] para que se prendiera con ellas y fuera a pelear con estas chicas. Se ponen a hablar entre ellas... y les decía: ¡ya basta! córtela. Pero esto

viene porque la mamá de la Elena la crió así y la dejó acá con el padre y la madre de la Marcela no le dice nada (R74, 15/10/2011).

Martina habla con su nieta y las amigas de esta, las aconseja y en un intento de anticipación advierte acciones futuras en el caso de no interrumpir estas conversaciones, constituidas en tramas argumentales⁹ que nutren y organizan las conflictividades y hacen una contribución específica a la inclusión de otros, en este caso a familiares y amigos en los enfrentamientos.

Los niños en su elaboración artesanal de los hechos, arman una trama discursiva que acompaña, sostiene y en algunos casos parece iniciar los enfrentamientos, dedican un tiempo importante de sus tardes para conversar y allí construir e imaginar al otro como adversario. Estos diálogos se configuran a partir de diferentes escenas que despiertan emociones convocantes y necesarias para los enfrentamientos, esto hace que en algunas oportunidades las peleas sean buscadas e incitadas por los propios sujetos.

En el caso analizado, las niñas disponen de un conocimiento de situaciones que acontecen en la villa y lo instrumentan como parte de una trama argumental que organiza y sostiene las conflictividades. En la cita precedente se observa cómo las niñas se muestran atentas a las relaciones amorosas de los adultos de la villa, conocen de amoríos y de engaños, los comentan, esto forma parte de sus conversaciones y en algunas ocasiones lo que debe permanecer en secreto es develado y conocido por los adultos involucrados en la trampa amorosa. Tal es el caso de Fátima que hace pública una relación que debía permanecer oculta lo que parece generar condiciones propicias para que Marcela y Elena puedan pelear e infringir golpes sobre Fátima.

[Fátima está dibujando junto a su hermana Susy en el patio del comedor, al rato salen del salón comunitario Marcela y Elena]

Marcela: Che vos pendeja papuda ¿qué te pasa conmigo? [se dirige a Fátima]

[Fátima continúa dibujando, mirando la hoja]

Marcela: ¿Por qué le dijiste a mi papá que yo sabía que la Nancy se acostaba con el José? Mirá cómo me dejaron [muestra una marca en su pierna] si me agarró con el cinto y me dijo que era una lenguda.

⁹ Vale recordar que en el Capítulo 6 analicé la contribución de los chismes en las situaciones conflictivas que ocurrían en la escuela.

[Fátima sigue dibujando, Marcela se acerca y le tira el cabello y comienzan a pelear dándose golpes] (R68, 29/09/2011).

Las niñas muestran su enojo con Fátima, le hacen notar que transgredió una especie de acuerdo tácito de la vida social, hizo pública una relación que debía permanecer silenciada ¿se le escapó o existió intencionalidad de develar un secreto para generar conflictos? Interrogantes que no encuentran respuestas, al menos desde lo que las niñas tenían para decir en ese momento, si logran poner en escena una situación donde todas las involucradas aprenden ciertas reglas, códigos y expectativas recíprocas de los procesos de sociabilidad.

En este enfrentamiento las chicas descubren cómo los rumores pueden convertirse en instrumentos para construir realidades, para generar conflictos y rivalidades, así el conflicto se presenta como un momento que condensa aprendizajes sociales en todos los sujetos involucrados.

Otro aspecto relevante es la edad de las niñas, el ciclo vital que atraviesan, Marcela, Elena y Fátima comienzan a aproximarse a lo que nuestra sociedad denomina pubertad, los cambios corporales están próximos y en algunos casos han comenzado, el encuentro con la sexualidad como experiencia vital distante y próxima al mismo tiempo y ciertos decires cargados de contenidos sexuales emergen como parte de sus conversaciones y nos ofrecen algunos indicios del modo en que contribuyen a organizar las relaciones con otros.

Comienzan a prestar atención a los varones, los miran y buscan otras formas de presentarse ante estos, para ello arreglan sus vestimentas y cabellos con la intención de agrandar, ser miradas y captar su atención; los enamoramientos se vuelven frecuentes y en algunos casos algún varón es objeto de rivalidades y controversias, al respecto Marcela y Elena relatan una situación que involucra a Fátima.

Marcela: Profe, profe, matamos a una chica.

Yo: ¿Cómo que mataron a una chica? [lo digo con asombro, sé que no han matado a nadie]

Elena: No, no matamos a nadie [se ríen] le pegamos a Fátima.

Yo: Sí, ¿por qué? ¿Qué pasó?

Marcela: Esa pendejita se culió al Chuchi en la escuela.

Yo: ¿Quién es el Chuchi?

Elena: Un chico que le gusta a ella [a Marcela]

Yo: Ah... ¿y a vos te gusta el Chuchi? (R69, 05/10/2011).

Así el Chuchi se convierte en objeto de disputas de Marcela y Fátima y contribuye en la elaboración de relatos legitimadores de los enfrentamientos, donde se mixturán contenidos que acontecen en la realidad y otros que parecen responder a procesos imaginarios y simbólicos puestos en juego en la niñez para afrontar la complejidad del crecimiento, en un intento de tramitación de lo vivido; en la situación analizada matar a alguien y mantener relaciones sexuales en la escuela refieren a situaciones que no acontecieron y se puede observar cómo en la narración de la vivencia parecen entremezclarse la seriedad que le imprimen al hecho con un cuota de humor y risas. De esta manera, la descripción realizada por las niñas nos pone en contacto con un modo particular de construir y procesar la realidad social propia de la niñez.

7.8. Montar la escena de la conflictividad

En el primer registro que presenté en este capítulo, para aproximarme a la pelea que ocurrió entre Fátima y Marcela, en el marco de las actividades desarrolladas por las estudiantes de psicología, uno de los aspectos que llama la atención es la escena montada por los niños; Marcela y Elena acompañadas por otros niños en su mayoría familiares caminan lentamente por uno de los senderos de la villa que conecta con “el poste”, lugar donde se encontraban los demás chicos, en su caminar intentan captar la atención de Fátima.

Su andar es a la par, sus cuerpos se ubican a una distancia muy próxima, recorren el sendero con pasos lentos casi calculados; Marcela lleva un niño pequeño en sus brazos, de dos años de edad aproximadamente, a su lado está su amiga Elena, a menos de medio metro se ubican tres de sus primos, Lucía, Fernando y Mayca, también se suma Emilio el hermano de Marcela, juntos marchan adoptando ciertas posturas corporales, lo hacen erguidos, desafiantes y hasta con actitud provocadora, caminan rumbo al encuentro de una de sus rivales: Fátima.

Fátima está entretenida con otros niños, dibuja en una de las mesas, parece no percatarse de la situación aunque presta atención, cuando los niños que venían caminando se encuentran a una distancia próxima se produce un intercambio sostenido de miradas, parecen medir sus fuerzas y su capacidad de enfrenamiento; se vive un clima de tensión, el miedo y el temor permanecen ocultos, ninguna de las dos niñas baja la mirada hasta que Fátima increpa a las otras niñas, se acerca rápidamente y las

agrede físicamente, aunque el niño en brazos parece convertirse en un escudo de defensa y de evitación para los golpes.

Le Breton (2009) nos ayuda a pensar en la utilización que los sujetos hacen de los gestos, las miradas y el cuerpo en las interacciones, para ello propone la metáfora de la interacción como danza, donde

la escena de la interacción dibuja una figuración simbólica de los cuerpos en el espacio. A imagen de la conversación, evoca una coreografía en la que los movimientos concertados de los partenaires se atraen y responden sutilmente, creando un ritmo, una coherencia. Las palabras, los giros de la exposición, los desplazamientos, los gestos, las mímicas y las posturas se realizan en sincronía y el cambio de posición en uno entraña el de otro, aunque solo sea para mantener una disposición propicia para el intercambio (p. 99).

De esta manera se puede reflexionar sobre los gestos y los movimientos de los cuerpos cargados de significación, moldeados en las relaciones con otros y en los procesos de socialización, lo que faculta la posibilidad de comunicar y de un entendimiento mutuo puesto al servicio de la interacción.

Este código compartido permite una comprensión recíproca de los gestos y de las posturas corporales, posibilita a los sujetos habilitar estrategias de desciframiento y de accionar sobre el mundo; la cabeza y el cuerpo bien erguido tienen una significación particular en nuestra cultura y en una situación de pelea nos dan indicios de valentía y coraje; el caminar juntos y a la par, con un ritmo acompasado nos muestran un uso preciso de las distancias del otro, distancia íntima que ofrece y demuestra el acompañamiento del otro.

También las miradas juegan un papel importante en la escena construida por las niñas, quienes parecen tocarse con los ojos, incitan a la acción y esto no pasa desapercibido; mirar a un contrincante forma parte de una estrategia en la conflictividad, por eso el empeño en sostener las miradas durante un periodo de tiempo, de allí su carácter expresivo, producto “de un aprendizaje preciso y minucioso que forma parte de la socialización y de una serie de prescripciones que gobierna la mirada” (Le Breton, 2009: 204) así en las relaciones sociales y como parte de un mismo proceso y en simultaneidad se aprenda a mirar y a ser mirado por los demás.

Otro aspecto a destacar de la escena es la presencia de otros, tal como

ocurre en los conflictos analizados en la escuela, los niños no están solos, van acompañados por otros con los que mantienen relaciones próximas, de parentesco y amistad, con altos componentes afectivos, recordemos que Marcela va acompañada de su hermano, su mejor amiga y los primos de esta última, lo que pone a su disposición una cuota de seguridad y confianza para enfrentar la situación conflictiva. El caminar juntos e ir con otros parece convertirse en una muestra que confirma su valentía y coraje; logran construir una imagen que demuestran a los demás y a sí mismas, la de “hacerse las malas” recuperando su perspectiva.

Paulín y Martínez (2014) al analizar la conflictividad en escuelas de nivel medio plantean algunas cuestiones que nos pueden orientar en la comprensión de esta situación, haciendo las salvedades necesarias al caso.

Las actuaciones que denotan un saber hacer con el cuerpo (despliegue de tácticas y demostraciones de fuerza) y que implican la construcción de fachadas valoradas grupalmente (“hacerse el/la malo/a”, “hacerse el/la choro/a”), en algunas situaciones de enfrentamiento físico pueden dar lugar a que alguien gane respeto por medio de la demostración de sus capacidades (Sennet, 2003), pero resultaría condición indispensable que dicha actuación no sea percibida como abusiva. En otras palabras, pelear para defenderse, para dar respuesta a otro que me agrede, sería significado de manera positiva por el grupo; pero pelear a alguien que se encuentra en una situación de indefensión, o al menos en cierta desventaja, sería significado como algo abusivo y en ese sentido valorado negativamente por el grupo, que intentará intervenir en esa situación de maltrato, para detenerla o evitarla (Paulín y Martínez, 2014: 135-136).

Fátima en su enojo y premura por defenderse ante la provocación de Marcela y Elena queda atrapada en la trampa que los niños elaboraron, los golpes que imparte sobre Marcela pueden interpretarse como un acto abusivo, agredir a una mujer con un niño en brazos implica asumir una posición de cobardía, perdiendo cierto respeto y reconocimiento por parte de los otros contrincantes.

Es interesante cómo las niñas en la estrategia de enfrentamiento utilizan prácticas relacionadas con las construcciones de género, a partir de una práctica maternal como es cargar a un niño pequeño en brazos, una matriz de femineidad constitutiva de las identidades de género, y si bien muchas de estas construcciones hegemónicas han sido puestas en tensión y discusión en la sociedad argentina actual, en el caso que

analizamos son puestas al servicio de la conflictividad, producen un juego de representaciones, por un lado, cuando cargan a un niño en brazos se muestran débiles, y por otro lado, cuando caminan juntas y erguidas muestran una actitud desafiante y provocadora, todo en un mismo instante, en la fugacidad de una pelea, aspectos que en su combinación otorgan características particulares al enfrentamiento.

La escena descripta y analizada nos aproxima a los procesos de sociabilidad y a procesos de productividad cultural puestos en acción por los sujetos para atravesar y tramitar las situaciones conflictivas que atraviesan en su cotidianeidad. Los conflictos condensan momentos de aprendizaje social de ese ser y estar con otros, donde se ensayan diferentes prácticas y habilidades necesarias para la vida social y la convivencia con otros.

Aprender a mirar, ser mirado por otros, demostrar valentía y esconder el temor, defenderse ante las agresiones del otro, hacerse respetar, manejar sus cuerpos en las contiendas, elaborar relatos que permitan construir al adversario y legitimen los enfrentamientos son algunos de los aspectos que pude identificar y analizar en estas situaciones conflictivas vivenciadas por los niños en la villa, procesos que los implica con un alto contenido afectivo y pone en funcionamiento procesos de producción simbólica que contribuyen a sus experiencias formativas.

* * *

En este capítulo hemos logrado identificar algunos de los aspectos desde los que se construyen las relaciones y conflictividades cotidianas de los niños en la villa. Los observé en diferentes actividades, compartiendo y haciendo con otros, involucrados en las diferentes actividades propuestas, son chicos y chicas que se ayudan, se escuchan, se interesan y se muestran atentos a las vivencias de los demás.

Podemos destacar el lugar habitado por los niños, cargado de significaciones elaboradas a partir de su participación en experiencias sociales concretas, de un recorrer el espacio que les permite construir delimitaciones espaciales, que son utilizadas para construir categorías para clasificar a los demás y orientarse en sus relaciones cotidianas con otros.

Aparece una tensión entre las prescripciones realizadas por los adultos en torno a los lugares que deben utilizar los niños para reunirse y encontrarse, así los patios de cada vivienda aparecen como espacios le-

gitimados para ser ocupados y jugar, y si bien los niños toman esta indicación, en algunas oportunidades escapan de esta restricción y utilizan otros espacios como las canchitas y el canal para encontrarse con otros.

Otro aspecto relevante es la posición ocupada por las madres y en particular las abuelas a partir de su involucramiento en las situaciones conflictivas que involucran a los niños, estos parecen sentir y percibir el acompañamiento y la protección ofrecida. Al mismo tiempo nos aproximamos a adultos que se muestran predispuestos a sostener un lugar que brinda contención a las experiencias de niñez, con diferentes matices, a veces con aciertos y otras veces no.

Observé, presencié y fui partícipe de algunas de las situaciones conflictivas que involucran a las niñas, las describí de manera minuciosa y las analicé, así descubrí las tensiones, emociones, miradas y todo un aprendizaje acerca de las relaciones, de un modo de estar con otros que se teje de manera artesanal en las diferentes experiencias vividas por los niños.

Vale destacar el rol protagónico de algunas niñas en las peleas, la presencia de sus familiares y amigos, y la utilización de una serie de estrategias que nutren la conflictividad, tales como el tráfico de información, algunos insultos y montar escenas captaron nuestra atención. No obstante, y a pesar de la fuerza con que se imponen ante nuestra mirada algunos de los sucesos observados, es importante advertir que muchos niños aun cuando están presentes en el desarrollo de situaciones conflictivas, no se involucran, permanecen a una distancia próxima que les permite continuar con las actividades ofrecidas en los espacios a los que concurren, percibí su malestar e incomodidad cuando suceden las peleas y los enfrentamientos, claramente no disfrutaban de estas situaciones, “no la pasan bien” y allí cobra sentido la recomendación de los adultos “no se metan” y la indicación de jugar en los patios de las viviendas “es mejor que jueguen aquí en la casa para evitar problemas”.

Las niñas que protagonizan las situaciones conflictivas atraviesan estos hechos desde sus emociones, aparecen diferentes sentimientos –enojos, tristeza, sufrimiento, frustraciones, coraje por citar algunos–, y se podría armar una extensa lista, que se anudan y contribuyen a la conformación de experiencias de sociabilidad, es decir, un modo de ser y estar con otros, que resulta del involucramiento en experiencias y vivencias sociales concretas y de todo un aprendizaje de la vida social.

También me parece importante destacar que los niños y las niñas se reúnen y juegan con otros –juegan a la pelota, la escondida, “el vie-

jito”, entre otras— esto nos aproxima a una serie de prácticas vinculadas a las experiencias de niñez y si bien se encuentran atravesadas por las dificultades propias de los contextos de pobreza, esto no debe hacernos perder de vista la etapa vital por la que atraviesan y romper con algunas miradas de los adultos de la escuela y la villa que plantean que “los chicos no juegan como antes”.

Por último, es preciso destacar que en el trabajo de campo realizado en la villa me encontré en mayor medida con niñas, la estrategia que implementé dejó de lado muchas de las prácticas realizadas por los varones para construir sus relaciones y atravesar situaciones conflictivas, esto constituye una tarea pendiente que será objeto de indagación en un trabajo de investigación próximo.

Capítulo 8. Reflexiones finales

A lo largo del trabajo, busqué responder una serie de interrogantes planteados al iniciar este camino de aproximación a las relaciones sociales y situaciones conflictivas, que vivían los niños en una escuela y en una villa, ubicada en la zona oeste de la ciudad de Córdoba. Uno de los propósitos principales fue recuperar el punto de vista de los sujetos y que, desde sus voces, relataran sus experiencias. Para ello, la etnografía constituyó un enfoque de trabajo que me permitió adentrarme en situaciones que muchas veces pasan desapercibidas, reflexionar sobre las implicancias en el campo y problematizar la realidad desde categorías conceptuales, sin perder de vista los hechos concretos que se desplegaban ante la mirada atenta que rige los procesos de investigación.

En el escrito se han presentado los principales hallazgos: la intensa vida social en las aulas, que supuso considerar los enfrentamientos entre los niños como partes de sus procesos de sociabilidad; la presencia de otros en las disputas y las tramas argumentales de las que se nutren; los procesos de clasificación que orientan los acercamientos y los distanciamientos entre los chicos; el uso de las relaciones de parentesco y de amistad para brindar y ofrecer cuidados y protección; los gestos, las miradas y los usos del cuerpo en las peleas; las posiciones asumidas por los adultos, principalmente por las maestras, las madres y las abuelas en los conflictos y el lugar de la escuela como configuradora de relaciones a través de diferentes propuestas, entre otras.

En este apartado podría recuperar los principales hallazgos del trabajo de campo, pero esa no es la intención, más bien la propuesta es presentar en las líneas siguientes algunos de los aprendizajes obtenidos y generar nuevos interrogantes sobre la problemática abordada.

Fue un desafío complejizar la mirada sobre las situaciones observa-

das, romper con visiones individuales y restringidas de los sujetos involucrados en las confrontaciones. De este modo, inicié un proceso que me permitió interpretar los hechos desde una perspectiva relacional y detenerme en las configuraciones que se desplegaban. Aprendí a escuchar los relatos de los sujetos —niños, niñas, maestras y adultos de la villa— sin caer en apreciaciones rápidas: puse en suspenso y en duda lo que iba descubriendo, lo tensioné con categorías conceptuales para poder describir las situaciones y recuperar los significados otorgados por los actores sociales. Así, algunas palabras que resultaban conocidas adquirirían otros sentidos, esto me condujo a agudizar la curiosidad y destinar mayor tiempo a la indagación y la pregunta, esfuerzo necesario para comprender la lógica puesta en juego en las prácticas.

Acompañar a los niños durante varios años de su escolaridad me permitió: comprender situaciones, estar atento al carácter procesual de las relaciones y sus transformaciones, comparar las posiciones ocupadas por los adultos de la institución y cotejar cómo la escuela iba encauzando diferentes estrategias para acompañar a sus alumnos en su tránsito cotidiano. Pude observar de qué manera este acompañamiento en algunas oportunidades tenía una clara intencionalidad y en otros, era parte de ensayos y experimentaciones en las que se desenvuelve la cotidianeidad escolar.

La observación participante de las relaciones y las situaciones conflictivas de los niños y las niñas en la escuela y en la villa me aproximó a la mirada de los sujetos con respecto a las experiencias que vivenciaban. En consecuencia, transformé mi concepción sobre los enfrentamientos, dejé de concebirlos como hechos que involucran individualidades y pude inscribirlos en tramas de relaciones que incluyen a un conjunto de actores, comprender su dimensión temporal y, como parte del ejercicio analítico, deconstruir momentos.

Este proceso interpretativo me permite sostener que las relaciones son producto de una construcción y de una elaboración trabajosamente producida por los sujetos y, pude constatar el carácter productivo y performativo para los niños.

El concepto de *sociabilidad* adquirió relevancia para ampliar la visión de los hechos, de esos modos de ser y estar con otros, en los que los conflictos lejos de constituir “aspectos negativos” son partes de las relaciones y resultan significativos para aprehender la vida social, transformando y siendo parte de las experiencias formativas.

Al concebir las situaciones conflictivas como partes de la vida social, los enfrentamientos adquirieron nuevos sentidos y, desde la noción de *conflictividades cotidianas*, me propuse pensar las diferentes experiencias que involucraban a los niños. En estas emerge una forma de hacer con otros, que implica momentos y decisiones tomadas en situaciones particulares dentro de entramados relacionales. Este modo de aproximación a la realidad me permitió atender a la complejidad, a las capacidades de invención, a lo imprevisible y a las contradicciones propias de la vida social.

También me detuve en las emociones que acompañan y configuran las situaciones y experiencias de los niños, entre ellas puedo mencionar: enojos, broncas, temores, miedos, amor, entre otras, como un conjunto de afectividades construidas en el marco de relaciones sociales y que forman parte del entramado de significaciones que hacen a la cultura. Las emociones son aprendidas en situación, requieren de múltiples ensayos y una suerte de experimentación que permite a los sujetos, en este caso a los niños, orientarse, conducirse y aprehender la vida social.

Fue significativo recuperar los relatos de los niños sobre las relaciones y los enfrentamientos y poder capturar los procesos de simbolización y de productividad cultural, para registrar cómo se explican a sí mismos las situaciones que viven. Pude visibilizar un conjunto de sentidos provistos por la escuela, sus familias y sus entornos próximos y, así, apreciar los procesos de resignificación que introducen los sujetos en su tránsito por las experiencias.

El modo en que se configuró el campo me condujo a acercarme y construir con mayor detalle situaciones que involucraban a las niñas. El trabajo se fue direccionando a estos hechos, en los que la presencia concreta de estas, ocupando lugares centrales en momentos claves del trabajo de campo¹, me llevó a seguirlas, dejarme orientar por ellas en lo que ocurría y prestar atención a sus voces, para documentar los sucesos que forman parte de sus experiencias cotidianas. Me gustaría subrayar que si bien este modo de trabajo investigativo parcializó la mirada de las situaciones y procesos que dieron cuerpo a los capítulos de esta investigación, las niñas me dieron una oportunidad para introducirme en

¹ Esto aparece con mayor contundencia en el trabajo de campo que realicé en la villa, al sumarme a un espacio propuesto por estudiantes de psicología y psicólogos, muchas de las actividades presentadas –artísticas y plásticas, lectura de cuentos, juegos didácticos, entre otros– resultaban más atractivas y convocantes para las niñas y en menor medida para los varones.

escenarios complejos, en los que solo se accede desde la confianza generada en los vínculos construidos en el campo.

No fue parte de una elección hablar de las niñas, fue el hilo conductor construido en el trabajo de campo, fueron ellas quienes me contaron y me permitieron saber más del mundo de sus relaciones. Tengo claro que queda pendiente para otros trabajos conducir la exploración hacia senderos que permitan profundizar en los entramados conflictivos en los cuales los varones tengan mayor presencia.

Hay una serie de cuestiones que me siguen preocupando y que comparto a continuación. Con respecto a las situaciones descritas que involucran a los niños, surgen preguntas en relación con las categorías de “compañeros, amigos y hermanos” utilizadas por los chicos en la escuela para categorizar las modalidades de relación con sus pares. Al respecto, me llama la atención la necesidad expresada por las niñas de construirse como “hermanas”, en tanto modo de relación que garantiza seguridad y confianza, como si no alcanzara con ser *amigas*. ¿De qué fragilidad relacional nos hablan estas posiciones asumidas? ¿Qué resguardos o reaseguros portan las relaciones de parentesco para estas niñas en la escuela? ¿Qué significados se condensan en la noción de “hermanas”? Interrogantes que requieren de un próximo proceso de indagación.

Otro aspecto que demanda una mirada atenta son los relatos de los varones de sexto grado en relación con su participación e involucramiento en situaciones conflictivas, ellos afirman “es mejor no meterse... porque después llegan los problemas más grandes, les acusan a las madres”, “van y te denuncian” (Entrevista a Josué, Alan y Matías, 26/11/2010). De su decir surgen interrogantes: ¿a qué aluden con problemas “más grandes”? ¿Qué implica para ellos “no meterse”? ¿Por qué aparece la presencia de las madres como alguien que puede solucionar situaciones? ¿Por qué no mencionan a las maestras como un agente que puede encauzar la conflictividad?, en la denuncia ¿sugieren la presencia de la policía para resolver conflictos? Estos dichos expresados por los varones abren una línea para profundizar.

También es importante detenerme en algunos enfrentamientos que, desde la perspectiva de los niños, comenzaban cuando los demás les decían el nombre de la madre, esto les generaba malestar y enojos. Me llevó un tiempo comprender esta situación, como en los diálogos entre los niños al nombrar mujeres: “Amanda”, “Graciela”, “Lorena” esto les producía enojos. Al respecto, considero relevante sostener una mirada

atenta en la estrategia desarrollada para transitar los conflictos, y de este modo, comprender con mayor precisión los diferentes sentidos que allí se ponen en juego.

Los niños sostienen que las maestras no se involucran en la resolución de las situaciones conflictivas que los afectan, situación que se extiende a los espacios organizados por estudiantes de psicología y por psicólogos en la villa. Me pregunto: ¿cuáles son las expectativas de los chicos? ¿Qué esperan del accionar de los docentes en los enfrentamientos? ¿Por qué las acciones implementadas no satisfacen lo que los alumnos esperan? ¿Cuáles son los puntos de encuentro entre las expectativas construidas en los entornos próximos y los modos adoptados por los adultos en espacios escolares? Estos interrogantes nos invitan a trazar nuevos caminos para conocer las lógicas organizadoras de las expectativas de los niños hacia el lugar ocupado por los adultos en las conflictividades cotidianas.

Queda pendiente, también, profundizar en los posicionamientos asumidos por las maestras en las situaciones conflictivas, para describir con mayor precisión sus perspectivas. De este modo, sería posible avanzar en la comprensión de la tensión constante ante hechos que parecen dejarlas perplejas y que generan sensaciones de desborde o dan anclaje a propuestas de acción para resolver la conflictividad en la escuela.

Considero que este trabajo de investigación etnográfica me permitió conocer en profundidad y describir aspectos de la vida cotidiana de los niños, acercarme a sus vivencias y experiencias, observar la complejidad en el hacer de los sujetos, desde una mirada atenta a la construcción social de la escuela que trasciende los límites del edificio escolar, recupera insumos de los entornos próximos y se inscribe en un contexto social determinado.

La apuesta fue generar un espacio de reflexión y de producción de conocimientos desde la implicación en un espacio particular —en una escuela y en una villa de la ciudad de Córdoba—, que permitan una mejor comprensión de la realidad de estos niños y, sin ánimo de generalizar, contribuya al hacer cotidiano en las escuelas primarias. Esta es la intencionalidad última que guió y orientó el quehacer en estos años de investigación.

Bibliografía

- Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Santa Fe: Laborde Libros Editor.
- Achilli, Elena (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Santa Fe: Laborde Libros Editor.
- Avila, Olga Silvia (2007). “Nuevas configuraciones sociales y educación. Sujetos, instituciones y prácticas”. *Cuadernos de Educación*, Año V, Nº 5, julio. Córdoba: FFyH, UNC.
- Avila, Olga S. (comp.) (2015). *Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. Córdoba: UNC.
- Batallan, Graciela y Neufeld, María (coords.) (2011). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bermudez, Natalia y Previtali (orgs.) (2014). *Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e “inseguridad” en Córdoba*. Córdoba: UNC.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blázquez, Gustavo (2006). “Nenas cuarteteras: hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en los bailes de cuarteto”. En M. Dalmaso y A. Boria, *Discurso social y construcción de identidades: mujer y género*. Córdoba: Programa de Discurso Social, CEA, UNC.

- Blázquez, Gustavo (2008). “Negros de alma. Raza y procesos de subjetivación juveniles en torno a los bailes de cuarteto (Córdoba, Argentina)”. *Estudios en Antropología Social*, Vol. 1, N° 1, julio.
- Bourdieu, Pierre (1993). “Espacio social y poder simbólico”. En *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Buenos Aires: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1999a). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1999b). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Bourdieu, Pierre ([1980] 2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean y Passeron, Jean ([1973] 2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Breviglieri, M. (2014). “La vie publique de l’enfant”. *Participations. Revue de sciences sociales sur la démocratie et la citoyenneté* (coord. M. Berger et J. Charles), 2/2014: 97-123.
- Calvo, Beatriz (1992). “Etnografía de la educación”. *Nueva Antropología*, Vol. XII, N° 42, México.
- Carli, Sandra y otros (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Carli, Sandra (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Cendales, Lola y Mariño, Germán (2001). “Los mapas mentales. Una estrategia para realizar investigación cualitativa”. *Revista Aportes*, N° 56 – Dimensión Educativa, septiembre.
- Cravino, María (2008a). *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: Edita UNGS.
- Cravino, María (org.) (2008b). *Los mil barrios (in)formales. Aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires: Edita UNGS.
- De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

- Dubet, Francois; Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia y Corea Cristina (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Espoz Dalmaso, Maria e Ibañez, Ileana (2009). “Tramas hechas cuerpo(s): una estrategia de lectura de las vivencias de niños/as y jóvenes que habitan *Ciudad de mis sueños*”. En Carlos Figari y Adrián Scribano (comps.), *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología*. Buenos Aires: Fundación Ciccus-Clacso.
- Fasano, Patricia (2006). *De boca en boca. El chisme en la trama social de la pobreza*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Fornaro Marita (2002). “Los cantos inmigrantes se mezclaron... La murga uruguaya: encuentro de orígenes y lenguajes”. *Trans-Revista Transcultural de Música*, N° 6 (artículo 9). [En línea] <http://www.sibetrans.com/trans/trans6/eli.htm> [Consulta: 3 de noviembre de 2021].
- Girard, Rene ([1972] 2005). *Del deseo mimético al doble monstruoso en La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Goffman, Erving ([1959] 2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guber, Rosana ([1991] 2008). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, Alicia (2005). *Pobre', como siempre... Estrategias de reproducción social de la pobreza*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gutiérrez, Gonzalo (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba 2003-2013: historia reciente de su dinámica*. Córdoba: Unión Educadores de la Provincia de Córdoba - Alaya Editorial.
- Holstein, Adriana (1999). “La experiencia de la diversidad en los grupos escolares”. En María Neufeul y Jens Thisted (comps.), *De eso*

- no se habla...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jaramillo, Jesús (2018). *Masculinidades al andar. Experiencias de socialización en la niñez urbana de Neuquén*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kessler, Gabriel; Svampa, Maristella y González Bombal, Inés (coords.) (2010). *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- LaCapra, Dominick (2004). *Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, David (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- León, Emma y Zemelman, Hugo (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. España: Antrhopos editorial.
- Lenoir, Remy (1993). “Objeto sociológico y problema social”. En P. Champagne, *Iniciación a la práctica sociológica*. México: Editorial Siglo XXI.
- Lomnitz, Laritsa ([1975] 1987). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Maldonado, Mónica (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maldonado, Mónica y otros (2011). “La sociabilidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes”. En Batallan y Neufeld, *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Mateos, Paula (2006). “Trayectorias y aprendizajes sociales de chicas y chicos en situación de calle”. En Sandra Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Merlino, Martin (2014). “La fiesta del carnaval y la murga como sostenes de la cultura popular y de la identidad de los pueblos”. [En línea] http://redlgc.ning.com/profiles/blogs/la-fiesta-del-carnaval-y-la-murga-como-sostenes-de-la-cultura?xg_source=activity [Consulta: 16 de julio de 2015].

- Milstein, Diana (2008). "Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas". *Sociedade e Cultura*, Vol. 11, Nº 1, jan/jun., pp. 33-40.
- Milstein, Diana (2009). *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Milstein, Diana; Clemente, Angeles; Dantas-Whitney, Maria; Guerrero, Alba Lucy y Higgins, Michael (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Neufeld, María y Thisted, Jens (1999). "*De eso no se habla...*" *Los usos de la diversidad cultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nicastro, Sandra y Greco, María (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Noel, Gabriel (2009a). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: Unsam Edita.
- Noel, Gabriel (2009b). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Paulín, Horacio y Martínez, Soledad (2014). "«Hacerse respetar». Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela". En Horacio Paulín y Marina Tomasini, *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
- Paulín, Horacio y Tomasini, Marina (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Pinilla, M. (2006). "Las representaciones gráficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia". Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Antropología, Rosario, Argentina, julio de 2005 y en el XI Congreso de Antropología en Colombia, Santa Fe de Antioquia, Antioquia.
- Planas, María y Rodríguez, Olga (1999). *Itinerarios de aprendizaje y apropiación. Un estudio sobre el recreo en la escuela primaria*. Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. FFyH, UNC (Mimeo).
- Redondo, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obsesión*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Rinaudo, Gustavo (2003). *Las estrategias de afrontamiento utilizadas por los niños de sectores urbanos marginales para lograr su permanencia en la institución escolar*. Informe Final Beca de Extensión Universitaria - UNC (Mimeo).
- Rockwell, Elsie (1995). "La dinámica cultural en la escuela". En Amelia Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2011). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?". En Graciela Battallan y Maria Rosa Neufeld (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Rockwell, Elsie (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antropología esencial / Elsie Rockwell*. Compilado por Nicolas Arata, Juan Carlos Escalante, Ana Padawer. CABA: Clacso.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.
- Rodríguez Ponsico, F.; Rufail, V. y Steijman, M. (2012). Trabajo Final Integrador "Reflexiones sobre la ética en un abordaje comunitario con niños y niñas, y la comunidad de Costa Canal". Programa de Prácticas Preprofesionales Contexto Social y Comunitario, Facultad de Psicología, UNC (Mimeo).
- Ruggiero, María (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela. Cómo se desencadenan los conflictos*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Santillán, Laura (2009). "Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires". *Etnográfica*, 13(2): 265-289.
- Santillán, Laura (2011). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Schlemenson, Silvia (1997). "Subjetividad y escuela". En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Noveduc.

- Segovia, Olga (2007). *Espacios públicos urbanos y construcción social: hacia un ejercicio de ciudadanía*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Simmel, Georg ([1917] 2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Sinisi, Liliana (1999). “La relación nosotros - otros es espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”. En M. Neufeuld y J. Thisted, “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad cultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Southwell, Myriam (2012). *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Flacso, área educación, Argentina.
- Tammarazio, Andrea (2016). *Ciudades a pie. Etnografía sobre un proceso de urbanización*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Tomasini, Marina (2014). “Juegos, disputas y enfrentamientos. Una narrativa sobre la gestión de la vida social en la escuela”. En Horacio Paulín y Marina Tomasini, *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
- Vásquez Bronfman, Ana y Martínez, Isabel (1996). “La cara oculta de la luna: las interacciones entre alumnos en la clase”. En *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. España: Edit. Paidós.

Colección Tesis

Títulos publicados (disponibles en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/553>)

Las implicancias de la Unión Europea en la política exterior de España (1996-2004): el tratamiento de las migraciones en las relaciones bilaterales con Ecuador

Silvana E. Santi Pereyra

La palabra, la política, la vida. *Estética y política* en las trayectorias y producción intelectual de Eduardo Galeano y Francisco Urondo: 1955-1976

Gabriel Montali

“Me voy para estudiar, estudio para volver”. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo

Carla Falavigna

Editoriales literarias en el cambio de siglo: entre el mercado, la autogestión y el disfrute cultural

Lucía Coppari

Territorialidad y resistencias campesinas: el conflicto de Los Leones (Mendoza, Argentina)

Gabriel Liceaga

Literatura y narcotráfico en Colombia (1994-2011). La construcción discursiva de la violencia en la novela colombiana

Vanessa Solano Cohen

Escuela, Estado y sociedad: una etnografía sobre maestras de la Patagonia

Miriam Abate Daga

Oficialismo y oposición en gobiernos posneoliberales en el Cono Sur: los casos de Kirchner-Argentina y Tabaré Vázquez-Uruguay

Iván Tcach

Prácticas de resistencia de los productores familiares en el agro uruguayo

Virginia Rossi Rodríguez

Los lineamientos y estrategias del desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo 1960-2014. Análisis crítico

Guillermo Jorge Inchauspe

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sociohermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad

Florencia D'Aloisio

Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela

Gabriela Beatriz Rotondi

“No era solo una campaña de alfabetización”. Las huellas de la CREAM en Córdoba

Mariana A. Tosolini

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.

Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

Adriana Bosio

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

Virginia Tomassini

La cirugía estética y la normalización de la subjetividad femenina. Un análisis textual

Marcelo Córdoba

La extensión rural desde la comunicación. Los extensionistas del Programa ProFeder del INTA en Misiones frente a sus prácticas de comunicación con agricultores

Francisco Pascual

Artes de hacer en Encuentros Culturales de la Provincia de Córdoba, 2010- 2013

Florencia Páez

Estados locales y alteridades indígenas: sentidos sobre la inclusión habitacional en El Impenetrable

Cecilia Quevedo

La integración de la Región Norte de San Juan y la IV Región de Chile (La Serena y Coquimbo)

Laura Agüero Balmaceda

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de Villa del Rosario

Edgardo Julio Rivarola

Análisis de una estrategia didáctica y de los entornos digitales utilizados en la modalidad B-Learning

Liliana Mirna González

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

María Eugenia Danieli

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo “Pro-Vida” en la Argentina

José Manuel Morán Faúndes

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina. Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba (1991-2011)

Jorge Gabriel Foa Torres

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y 2003

Juan Manuel Reynares

Marxismo y Derechos Humanos: el planteo clásico y la revisión posmarxista de Claude Lefort

Matías Cristobo

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los movimientos sociales

Agustín Zanotti

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y conflicto

Julián González

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

Enrique Santiago Martínez Luque

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

Santiago José Polop

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008

Florencia Molinatti

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación entre comunicación y ciudadanía

Susana M. Morales

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

Juliana Huergo

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística de Witold Gombrowicz

Cristian Cardozo

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

María Eugenia Gastiazoro

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

Lucía Gavernet

Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC

Gonzalo Gutiérrez

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso *Ningún Hogar Pobre en Argentina*

Mariana Jesús Ortecho

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

María Magdalena Uzín

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

Alicia Vaggione

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

María Mónica Veramendi Pont

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

Carmen Cecilia González

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

Ana María Ciarallo

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

Janneth Karime Clavijo Padilla

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

Marcela Rosales

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

María Teresa Garibay

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

Mónica Buraschi

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

Georgia E. Blanas