

X RAM – Situar, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur

Título: El lugar de los niños en las etnografías. La recuperación de sus voces en la construcción de las relaciones y las conflictividades cotidianas.

Autor: Lic. Gustavo Enrique Rinaudo

Pertenencia Institucional: Integrante del 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

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad presentar algunas reflexiones surgidas de un trabajo socioantropológico – etnográfico sobre las relaciones y conflictividades cotidianas de los niños en una escuela y una villa de la ciudad de Córdoba. Uno de los interrogantes que ha orientado el trabajo es ¿Qué tipo de relaciones construyen los propios niños con la “materia prima” de los procesos y relaciones en los que se encuentran inmersos? La problemática de las relaciones ha concitado un amplio interés en los últimos años, en muchas ocasiones se han trazado asociaciones entre relaciones y violencia, siendo necesario un trabajo de reflexión crítica permanente para evitar miradas sustancialistas, simplistas e individualizantes de la problemática objeto de indagación. El análisis de las relaciones y conflictividades cotidianas desde las voces de los niños implicó un trabajo de acercamiento a su vida cotidiana y de acompañamiento a diferentes situaciones por las que transitan. La niñez vivida en contextos de pobreza urbana nos conecta con situaciones de dramaticidad y sufrimiento social, no como categorías estáticas que se imponen, sino que plantean un esfuerzo de lectura atenta a las maneras en que los sujetos van procesando estas vivencias y en particular desde los registros de trabajo de campo como experiencias inscriptas en una temporalidad y en recorridos construidos con otros. Para acceder al punto de vista de los sujetos fue importante un trabajo de construcción conceptual de categorías que dieran cuenta del dinamismo y variabilidad de la experiencia de los chicos, destacando su carácter procesual, transitorio y configurador de sus subjetividades. Recuperar las voces de los niños, los significados

que van construyendo a partir de sus propias experiencias nutridas de las significaciones propuestas desde varias instancias que se entrecruzan y conectan de manera múltiple y constante, entre las que se destacan: 1) las tramas escolares y los modos de regulación propuestos por esta y las modalidades de apropiación realizadas por los niños; 2) el entorno próximo, la villa como espacio configurador de relaciones y sociabilidades y 3) las “novedades” presentes contextos sociales actuales. El desafío en lograr un proceso de interpretación de sus voces, resalta la importancia de recuperar al sujeto desde su inscripción en tramas sociales y configurándose en las diferentes experiencias vividas, adquiriendo una especial relevancia la experiencia social de la niñez en cuanto momento de constitución de sus subjetividades, lo que constituye una provocación para las etnografías en los contextos educativos actuales.

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito compartir algunas reflexiones surgidas de un trabajo realizado en una escuela y una villa de la ciudad de Córdoba, Argentina, entre los años 2009 y 2011. La problemática abordada han sido las conflictividades cotidianas y las relaciones sociales que construyen los niños con la materia prima de los procesos y entramados sociales en que se encuentran inmersos. Se trabajó desde un enfoque socioantropológico – etnográfico donde la presencia prolongada en el campo, las conversaciones y las entrevistas y compartir diferentes actividades escolares y extraescolares con los sujetos, en un proceso que implicó generar relaciones de confianza que permitan acceder a su punto de vista.

La problemática de las relaciones en los últimos años ha adquirido relevancia al interior del campo educativo, construida como una preocupación y en muchos casos se han trazado relaciones entre relaciones y violencia, obturando posibilidades de comprender los fenómenos. Esto ha sido objeto de análisis y reflexión permanente a lo largo de todo el trabajo de campo, permitiendo nuevas miradas sobre la problemática y desarrollar de manera constante sensibilidades que permitan ampliar la mirada socioantropológica.

Al mismo tiempo, acercarse a los niños que viven en contextos de pobreza urbana, más allá de las construcciones conceptuales y éticas realizadas, en muchos casos se “filtran” aspectos que impiden captar procesos de construcción de las relaciones cotidianas, demandando un esfuerzo cognoscitivo y la revisión permanente de categorías

conceptuales que permitan escapar a la asociación niñez – pobreza – violencia como categorías de descripción de la realidad y visualizar la productividad cultural puestas en juego por los propios sujetos.

El trabajo se organiza en cuatro grandes apartados, en un primer momento se presenta la intensa vida social de los niños en la escuela y la necesidad de revisar los lentes desde los que se miran las relaciones y resignificar las asociaciones entre niñez, pobreza y violencia. En un segundo momento nos acercamos a la vida de los niños en la villa y hacia algunas de las situaciones que viven de manera cotidiana, en un tercer momento miramos desde las voces de los niños las conflictividades cotidianas y por último, un apartado con algunas reflexiones sobre la importancia de considerar las voces de los niños desde un enfoque socioantropológico – etnográfico.

La intensa vida social de los niños

Al inicio del trabajo, 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 y 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, lo que requiere de la intervención de las docentes.

/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 – ‘mmmmmm.....’

Mateo – ‘cállate vos que te metes’ /grita/

Doc – ‘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 que este aprendizaje se adquiere en clase, en función de las propuestas presentadas por las docentes. 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 pareciesen 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, y donde la prohibición de las interacciones entre pares y la legitimación de las relaciones entre los docentes y los alumnos, “*conduce a la negación de estos intercambios tornándolos invisibles para la institución y las personas que forman parte de la cultura de la escuela*” (Vásquez Bronfman y Martínez, 1996) produciendo una “falsa ceguera” hacia ciertos hechos cotidianos de la vida escolar.

Este es uno de los aspectos que fundamenta mi asombro e inmensa sorpresa ante la intensa vida social en el aula, que produjo ciertas rupturas con las expectativas de lo que se *quiere 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 marginales¹” y viven en contextos de pobreza urbana, 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 las identidades de los niños otorgadas por otros.

/Conversación con una docente en una de las primeras observaciones realizada en la escuela durante un recreo/

Yo – ‘vos, ¿sos docente? ¿De qué grado?’

Docente – ‘de 5° grado, doy lengua y ciencias sociales.’

Yo – ‘¿y hace mucho que estas en la escuela?’

Docente – ‘no desde ese año, comencé en marzo, tengo una suplencia.’

Yo – ‘¿y qué tal? ¿Cómo te trata la escuela?’

Docente – ‘bien, al principio me costó un poco, yo es la primera vez que doy clases en una escuela urbano marginal, el primer mes fue complicado, 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, así cobran visibilidad las diferentes narrativas construidas desde el sentido común hasta el discurso de las disciplinas científicas interesadas en dar algún tipo de respuesta a la problemática de la infancia en estos contextos sociales.

¹ La categoría social “escuelas urbanas marginales”, también utilizada en algunas investigaciones ha sido sometida a un proceso de reconstrucción conceptual y desnaturalización con la intención de despejar connotaciones, en general no será una categoría conceptual utilizada en este trabajo.

Estas narrativas son apropiadas y resignificadas por la institución y por los docentes y se convierten en una herramienta de clasificación y categorización de los niños, permiten aprehender la realidad social por parte de los sujetos involucrados en las tramas cotidianas escolares, desde cierto lugar cultural al construir distancias que encuentran legitimidad en las “modalidades de comportamiento civilizado”.

Es importante destacar el trabajo de construcción social realizado que apela rápidamente a la violencia como categoría descriptiva de la realidad, logrando constituirse en un rasgo de las personas, los grupos y las familias (Milstein, 2010) sobre todo cuando el proceso de categorización se realiza desde alguna posición de poder enmarcada en un contexto de autoridad formal o bien derivada del prestigio de la posición ocupada en el campo social por el agente que las enuncia (Thisted, 2011).

De esta manera los sujetos, en este caso los niños, son atrapados en generalizaciones de carácter negativo, donde comienza un lento y arduo proceso de articulación y relación entre niñez – pobreza y violencia, configurando destinos y trayectorias posibles para los chicos. Se puede observar como 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 los espacios que transitan de manera cotidiana, es frecuente escuchar a la directora de la escuela manifestar *‘sí, 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 corren, cuando anda la policía los detiene y así siempre son rechazados y excluidos por los demás.’ R1-09/03/2009*

Más allá del trabajo conceptual realizado sobre diferentes temáticas: niñez, pobreza, violencia, relaciones y de un trabajo sostenido de reflexión crítica sobre los supuestos previamente mencionados, que intentaron hacerlos conscientes, en un primer momento del trabajo de campo me resulto difícil visibilizar otras modalidades de relación que no fuesen peleas y conflictos, esto opero como un filtro que en muchas oportunidades obstaculizo otras miradas sobre la realidad, obturando la posibilidad de comprender la vida social de los niños.

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

La vida de los niños en la villa

Una particularidad de los niños que concurren a esta escuela, es que en su mayoría comparten un espacio habitacional: la villa, que más allá de constituir un hábitat precario donde “*se combinan algunas de las siguientes características: acceso inadecuado a servicios de agua potable, servicios de saneamiento básico y otras infraestructuras. Viviendas de mala calidad, inadecuada o informal. Hacinamiento y condiciones de vida insalubres y localizaciones en zonas de riesgo*” (Cravino, 2009). Es un espacio habitado por los sujetos, convertido en lugar portador de significados y configurador de relaciones y un espacio en que se comparte gran parte de la vida cotidiana. Esta dimensión social del lugar hace que en varias oportunidades los diálogos entre los niños tomen elementos de su cotidianeidad.

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 – ‘*Si me gustan y a vos?*’

Walter – ‘*si 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 quien se quedan ustedes?*’

Walter – ‘*una chica que pone mi papá*

/se acerca Facundo y se suma al dialogo/

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

Estas conversaciones presentan a niños que se conocen, que están al tanto de las situaciones de los demás, es claro como observan y prestan atención a las dinámicas familiares de sus vecinos y como involucran a otros en las situaciones que están viviendo.

Es por ello que resulta importante comenzar a pensar el espacio habitado, no como una dimensión física – geográfica, sino como una dimensión constitutiva de lo social (Cravino 2009), un entramado configurador de identidades y de modalidades de

relación, donde la cercanía residencial, las relaciones cara a cara, el conocimiento de las situaciones familiares, las estructuras de solidaridad, la alta densidad relacional, la circulación constante de información y el involucramiento de los niños en las situaciones familiares, van tomando cuerpo al momento de pensar en las relaciones que construyen los niños cotidianamente en la escuela, tornando más visible los múltiples atravesamientos – niños, escuela y villa – en los procesos de la cotidianeidad escolar.

Lo anterior no busca delimitar a la villa como un espacio comunitario y homogéneo, de relaciones cálidas y cordiales, es preciso reconocer la presencia de diferentes conflictividades, conflictos entre las familias y entre distintos sectores de las villas objeto de indagación, siendo necesario situarlas e inscribirlas en su historicidad, analizándolas en su dinamismo y complejidad.

Otro aspecto a destacar, son las condiciones de vida de los niños a partir de su inscripción en contextos de pobreza urbana, donde las carencias y el acceso limitado a bienes y servicios sociales configuran condiciones de posibilidad de situaciones de dramaticidad y sufrimiento social y las diferentes modalidades que van adoptando para hacer frente a las mismas.

/voy caminando con varios niños y niñas por la villa, mientras caminamos me van contando diferentes situaciones de sus familias/

Fátima – ‘la mama de ella /señala a Marianela/ la operaron los otros días y mi mamá la cura todos los días’

Yo – ‘ah sí... y de que la operaron a la mama de Mari?’

Marianela – ‘de la pansa?’

Yo – ‘y está bien?’

Marianela – ‘sí, está en casa’

Fátima – ‘hace unos días el Diego se quemó’

Laura – ‘sí se quemó, porque estaba cerca de la cocina y toco la olla’

Yo – ‘uy... pobrecito’

Laura – ‘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’(R63, 5/11/2011)

Alejandra – uno tiene lo que puede, yo le dije, vos no tenes que mentir, vos tenes lo que podes, tampoco nadie tiene una casa de lujo todos los que vienen a este colegio, uno tiene lo que puede y si tenes un techo hay que agradecer porque estas debajo de un techo y no están en la calle ni nada (Entrevista a Alejandra, 26/11/2010)

En estos relatos resulta interesante visualizar como se van construyendo experiencias sociales de niñez, si bien emergen situaciones familiares y condiciones de vida, también se han podido registrar otros relatos de situaciones de violencia y conflictos entre los vecinos, hambre, entre otros. Estas experiencias, en tanto, procesos subjetivos vividos y experimentados por los sujetos, y es aquí donde el concepto de experiencia nos ayuda a

comprender un poco más, la experiencia vivida de los sujetos, en este caso de los niños, en su articulación con procesos estructurales.

Lacapa (2006) conceptualiza la experiencia, otorgando un lugar importante a los procesos de performatividad, en tanto que, elaboración, construcción y trabajo presentes en los procesos formativos de los niños. 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 mantienen un carácter individual también expresan algo de lo compartido con otros, de lo que se hace y elabora con otros, una experiencia que resulta colectiva, en tanto puede ser 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 activa, de un involucramiento que lejos está de la simple observación distante de las situaciones y acontecimientos que se experimentan y viven en la realidad cotidiana.

Este proceso de construcción del mundo social de la niñez, nos conecta con la productividad puesta en juego en las experiencias que transitan los niños en las diferentes situaciones de su vida cotidiana. Es así como los niños construyen la realidad en determinadas condiciones, esto no equivale a una reconstrucción de las condiciones externas, sino a todo un proceso de productividad social y cultural puestos en juego, donde los sujetos encuentran múltiples posibilidades y aperturas de sentidos para construir desde lo dado.

Las conflictividades cotidianas en la escuela

Las conflictividades cotidianas² son concebidas como procesos de configuración de relaciones, experiencias que atraviesan los sujetos desde su inscripción en una trama relacional, vivenciarlas otorga la posibilidad de producir, ensayar y transformar modos de relación, están acompañadas por intensos procesos afectivos, la interrelación de estos aspectos permite a los sujetos construirse como tales.

² Pensar las conflictividades cotidianas, adjetivarlas de este modo remite a los trabajos de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta para quienes la noción de “vida cotidiana” fundamenta una opción metodológica y un recorte empírico. Se convierte en una herramienta conceptual para el análisis, permitiendo acercarse a la escuela no para mirar lo que ocurre allí diariamente, sino que orienta cierta búsqueda e interpretación de lo que se puede observar en la escuela. El concepto de vida cotidiana delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Rockwell y Ezpeleta (1983) La escuela: relato de un proceso en construcción.

Desde esta construcción conceptual y metodológica intentamos escapar a visiones sustancialistas, individualizantes y simplificadoras de la problemática y producir nuevas miradas atentas a una realidad en transformación permanente. Por ello, en el análisis se intenta escapar de la idea de conflicto tal como se lo ha trabajado en algunas investigaciones del campo educativo, que tienden en algunas ocasiones a remitir directa o indirectamente a la violencia.

A continuación se presenta un *breve relato de una situación observada en la escuela*, en el sexto grado del turno tarde, intentando rescatar aspectos significativos que permitan acercar algunas reflexiones a partir de algunas categorías analíticas construidas.

Durante el 2010 en sexto grado, se pudo observar la constitución de tres grandes agrupamientos: los varones y dos grupos de niñas, uno de los grupos de niñas permanece más alejado del resto de la clase. Durante el 2009 todos los niños conformaban un “grupo más integrado”, con permanentes interacciones en el espacio áulico y en los recreos, en el 2010 el ingreso de una niña nueva – Alejandra – quien entabla una intensa relación con Fiorella, lo que produce separaciones y enfrentamientos constantes con el resto de los niños.

En los primeros meses del año 2010, se producen algunos hechos que ubican a Alejandra como objeto de robos, burlas y descalificaciones por parte del resto de los niños, situación que se sostiene durante todo el año. Alejandra tiene una hermana, Ludmila quien asiste a sexto grado del turno mañana, al tomar conocimiento de la conflictividad existente entre su hermana y Catalina comienza a amenazar a esta última, escribiendo mensajes en los bancos del aula y en el baño, estos inmediatamente son respondidos por Catalina. La situación de malestar aumenta y las lleva a un enfrentamiento y agresión física a la salida de la escuela, cada niña va acompañada por sus amigas y amigos. En la pelea, las niñas relatan “*se fueron a las manos*” y, Catalina le “*marco la cara a Alejandra*”.

Desde la escuela, este conflicto se aborda de la siguiente manera: la docente habla con las dos niñas y propone una nueva modalidad de relación entre las mismas. Los niños dicen que las docentes no se involucran en las peleas que suceden a la salida de la escuela, convirtiéndose desde su perspectiva en un territorio ajeno a la intervención de los adultos de la institución.

El conflicto, 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 cada niña en la pelea.

De la descripción precedente me interesa *destacar algunas cuestiones* tales como: el carácter procesual y la dimensión temporal, el carácter contradictorio, los entramados relacionales que sostienen y acompañan la conflictividad, los procesos afectivos involucrados, la alternancia presente en las relaciones, los significados otorgados a las peleas, características que particularizan las relaciones sociales y conflictividades cotidianas.

Las conflictividades no son situaciones aisladas y, para comprenderlas es necesario visualizar los entramados relacionales que las conforman y deconstruirlas en el tiempo.

La *dimensión temporal* involucrada en la situación, si bien desde una mirada un tanto apresurada pareciese que el conflicto ocurre en un momento y lugar específico – en la salida de la escuela – se puede reconocer otros hechos que ocurren en la escuela desde la incorporación de Alejandra a la escuela, *‘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 R42,2010). Poder reconstruir junto a los niños los procesos desde sus vivencias e involucramiento en las situaciones hace que adquieran nuevos matices y cobren visibilidad aspectos que parecen diluirse en las prácticas cotidianas.

La conflictividad recorre otros circuitos que muchas veces escapan a la mirada de los adultos, tales como, la circulación de información por otros canales, utilizando por ejemplo los bancos y los baños, para enviarse mensajes entre las niñas.

Catalina – ‘estamos peleadas con las chicas’

Yo – ‘con quiénes?’

Catalina – ‘con la Analia, Fiorella y Alejandra’

Yo – ‘y porque se pelearon?’

Catalina – ‘porque la hermana de ellas escribieron cosas de mi en el baño’

Yo – ‘y que escribieron?’

Catalina – ‘y cosas...’

Carla – ‘guasadas’

Yo – ‘ah... malas palabras’

Catalina – ‘si’ (R42, 2010)

Para los niños estas formas de comunicación constituyen rumores y utilizan la categoría social utilizada es “*andar chichando*” producción cultural que adquiere visibilidad en “*andan hablando de mí*” categoría ampliamente utilizada sobre todo por la niñas y acompañada de una serie de percepciones y modos en que se construye la mirada del otro, como alguien que “*me mira y se está riendo*”.

Este carácter procesual de las conflictividades nos conduce a los aspectos contradictorios y ciertas ambivalencias presentes en las relaciones y conflictividades que nos permiten analizarlas desde su capacidad de ensayo y creación permanente.

Alejandra – “porque vino a buscarme a mí, porque todos decían que me iban a pegar a mí y mi hermana no quiere que se metan conmigo y como saben que yo no voy a pelear, a mí la Catalina vino y me empujo para pelear y yo me di vuelta y seguí caminando y no se... no me gusta... o sea a pesar que me agarra la loca, pero yo trato de calmarme, de no seguirla” (entrevista con Alejandra, 26/10/2010)

Si bien el conflicto y la pelea desde el sentido común pueden ser visualizados como una situación presente en los modos de resolución de las problemáticas, hay momentos de dudas, temores, miedos, el despliegue de toda una lógica que nos aleja de ciertas interpretaciones de la violencia que la presentan unida al “paso al acto y la no mediación simbólica”, complejizando la lectura que realizamos de este tipo de prácticas. Las *relaciones* y la dimensión afectiva se encuentran presentes en las conflictividades cotidianas. Alejandra ingresa a la escuela durante el 2010 y entabla una modalidad de relación particular con Fiorella que concurre a la escuela desde el inicio de su escolaridad. Las niñas conforman una modalidad particular de relación, comienzan a juntarse porque encuentran gustos y preferencias comunes, se cuentan aspectos de sus experiencias cotidianas, “*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*”, “*nosotras sentimos que nos entendemos*” lo que va configurando una trama de identificaciones comunes y produciendo un “nosotros” que las aleja y separa del resto de niños y niñas. Para reforzar su relación alegan que se defienden ante los conflictos y peleas con sus compañeros, se cuentan secretos, hicieron una promesa y se quieren como “*hermanas*”.

Las conflictividades se sostienen y cobran sentido dentro de entramados relacionales, nunca los conflictos se enfrentan en soledad. Desde la percepción de los docentes de la escuela parece que el conflicto y la pelea solo involucra a dos niñas: Alejandra y Catalina, aunque cada una lleva sus amigas, va acompañada de toda una trama

relacional que apuntala el conflicto. Alejandra, concurre con su hermana Ludmila y sus compañeras de sexto grado del turno mañana, y Fiorella “*su mejor amiga*”, mientras que, Catalina no va sola, está acompañada por Carla, Mara, Matías y Alan entre otros, todos compañeros del sexto grado de la tarde.

La situación generada, está acompañada de temores, miedos y de toda una trama argumental que nutre el conflicto y al fin llega el momento en que las niñas se encuentran a la salida de la escuela y se produce el enfrentamiento. Las niñas relatan: “*se fueron a las manos*” y, Catalina termina “*ganando*” la disputa “*marcándole la cara a Alejandra*”.

Los procesos afectivos también se encuentran involucrados en las conflictividades, entremezclados con las relaciones de amistad y familiares, al tiempo que nos muestran la intensidad con que se viven las situaciones, donde emergen sentimientos y malestares por las ofensas recibidas y realizadas y momentos para reconsiderar los motivos de los conflictos.

Fiorella – “y entonces la Karen empezó a sacar el cuero y empezó hablar mal de nosotras así, yo hice oídos sordos y si quería hablar de mí que hablara pero con mi familia y con las personas que yo más quiero que no se meta porque se mete conmigo Alejandra – si no le gusta que se metan con lo que más quiere” (Entrevista con Fiorella y Alejandra, 26/10/2010)

Desde la institución, este conflicto es abordado de la siguiente manera: la docente habla con las dos niñas y propone una nueva modalidad de relación entre las mismas. Los niños dicen que las docentes no se involucran en las peleas que suceden a la salida de la escuela, convirtiéndose desde la perspectiva de los niños en un territorio ajeno a la intervención de los adultos de la institución. Ahora bien, ¿Por qué los niños afirman que las docentes ante los conflictos no hacen nada? ¿Cuáles son sus expectativas de acción por parte de los docentes en las conflictividades? ¿Cómo se va construyendo estas expectativas reciprocas? ¿Será que esperan que los conflictos se diriman de un modo similar a lo que ocurren en la “villa³”?

El conflicto, 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 cada niña en el conflicto.

³ Fue frecuente observar que ante los conflictos ocurridos en la villa las familias despliegan un conjunto de estrategias para defender y acompañar al miembro de la familia involucrado en el hecho, desde una presencia activa

Otro aspecto a destacar son los diferentes significados atribuidos a las peleas y a los conflictos, construidas a partir de la experiencia vivida, las peleas son vistas como algo negativo, por las consecuencias que en general trae aparejado, en general, los conflictos comienzan entre los niños y 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.

Este modo de leer e interpretar las conflictividades cotidianas ocurridas en una escuela y en una villa de la ciudad de Córdoba, y considerando de manera especial la voz de los niños nos permite visualizar y realizar inferencias de los múltiples niveles implicados en las conflictividades cotidianas, los niños, las madres, sus familias, la escuela y las docentes, los espacios donde se desarrollan y dirimen los mismos, los sentidos y significaciones construidas sobre las peleas, dando lugar a lo contradictorio y heterogéneo de la vida social.

A modo de cierre...

Acercarse a las problemáticas desde la perspectiva de los niños conduce a replantear los modos con que habitualmente se leen estas situaciones, reconstruir interpretaciones que operan de modo hegemónico obturando la posibilidad de comprender y dar nuevos sentidos a las acciones.

Es relevante incluir la voz de los niños en los trabajos etnográficos, diseñar modos de acercamiento que permitan generar lazos de confianza para interactuar y “lograr en el mejor de los casos conversar con ellos” (Geertz, 1973) y de este modo aprehender la lógica que subyace en sus prácticas cotidianas.

La construcción del problema exigió además búsquedas bibliográficas un trabajo personal de crítica y reflexión permanente, con el propósito de ampliar las sensibilidades para captar la intensa vida social y reconstruir un conjunto de aprioris que funcionan de un modo irreflexivo a pesar de los recaudos tomados con anterioridad.

Las voces de los niños en la construcción y en las maneras de vivir y experimentar las conflictividades nos conducen a pensar en su carácter procesual, contradictorio y

heterogéneo, en la alternancia presente en las relaciones y la intensidad afectiva involucrada en estas prácticas sociales.

Lejos de pensar estas experiencias como individuales, son vivencias construidas en trayectorias y recorridos realizados con otros, a partir de ensayos y acciones que experimentan modos de relacionarse, con idas y vueltas, desde las que van construyendo sus subjetividades.

Al mismo tiempo es necesario inscribirlas en un momento histórico particular, donde el estado ha adquirido nuevas formas de hacerse presente en la vida social, partir de legislaciones y de nuevos actores que se acercan a la escuela y a las “villas”. Algunas de estas formas tienen muchos resabios de prácticas anteriores, otras novedosas pero lo importante es atender al proceso de interpretación y apropiación que hacen los sujetos en las relaciones cotidianas y como estas producen procesos de escolarización.

Para ello es necesario seguir avanzando en las ideas planteadas sobre la escuela por Rockwell y Achilli⁴, destacando el sentido una escuela que “se hace” cotidianamente, al tiempo que utilizan el concepto de escuela como un “campo de mediación en el que coexisten y se entrecruzan dialécticamente distintas dimensiones que la configuran y la trascienden. Dimensiones que se vinculan con las normativas e intereses estatales, con las demandas, intereses y expectativas de las familias, con las prácticas, relaciones e intereses de los maestros y niños, con el conjunto de experiencias y significaciones que los sujetos implicados producen y hacen circular”. (Achilli, 2009)

Por otra parte, en Argentina en las últimas décadas ha experimentado grandes transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que han ido delineando un proceso de reconfiguración social, un “nuevo modelo de sociedad”, con nuevas formas de sociabilidad que anclan en formas sociales precedentes y a partir de su mixtura, en sus contradicciones y tensiones se pueden develar e inscribir las conflictividades cotidianas y las relaciones sociales. Para comprender estas nuevas configuraciones sociales es necesario realizar una lectura en clave histórica, que permita establecer relaciones y conexiones entre los hechos y acontecimientos con las prácticas y las

⁴ Es importante destacar también el concepto de escuela como **configuración sociocultural múltiple**, como categoría histórica que adquiere diferentes particularidades en relación a los contextos sociales en que se desenvuelve. Para precisar esta idea se sugiere la lectura de Achilli, Elena (2009) Cap. V Escuela, familia y pobreza urbana, procesos escolares/magisteriales en la construcción del sentido de la escolaridad en Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Editor.

experiencias de los sujetos, sin perder de vista su carácter procesual, contradictorio y las mediaciones propias de cada escala de análisis de la realidad.

Por ello, las herramientas de interpretación para la comprensión de las prácticas sociales demandan considerar la realidad desde sus múltiples imbricaciones, atendiendo a su carácter relacional, a múltiples entrecruzamientos y despejar miradas sustancialistas y simplificadoras de una realidad altamente compleja y en transformación permanente.

Desde un enfoque etnográfico, las voces de los niños deben acercarnos a la realidad en que se encuentran inmersos y abrirse a múltiples trayectorias, esto no descarta la posibilidad de repetir los mismos repertorios de acción, aunque cada realidad guarda en sí misma su carácter de novedad y originalidad. Es necesario construir categorías conceptuales que nos permitan pensar la realidad y la construcción que realizan los niños en su carácter de estructuración abierta que preste atención a su dinamismo, movimiento y ductilidad y rescate los movimientos sucesivos entre lo dado y lo dándose, la capacidad de construir significaciones y la necesidad de pensar en zonas de indeterminación de los sujetos sociales. (Zemelman, 1997)

Bibliografía

- Achilli, Elena (2009) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Cravino, María (2008) Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales. Buenos Aires: Edita UNGS
- Geertz, Clifford (2005) [1973] La interpretación de las culturas. Barcelona: Editorial Gedisa
- Heller, Agnes (1998) [1970] Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península.
- Milstein, Diana (2010) Violencia escolar, por supuesto. Las violencias de una categoría. Buenos Aires: Topia. (publicación on line) www.topia.com.ar/articulos/violencia-escolar-supuesto-violencias-una-categoria
- Nicastro, Sandra y Greco, María (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones
- Pallma, Sara y Sinisi, Liliana (2004) Tras las huellas de la etnográfica educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. pp. 121-138.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983) La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Pablo, Brasil, junio de 1983.
- Rockwell, Elsie (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. México: Paidós.
- Ruggiero, María. (2009) Por que se pelean los chicos en la escuela. Como se desencadenan los conflictos. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Thisted, Jens Ariel (2011) Niños supuestos, niños negados, niños resilientes, niños ADD... en Batallan y Neufeuld Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires: Biblos.
- 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.