

Relaciones sociales y conflictividad cotidiana en sexto grado. Una aproximación al punto de vista de los niños¹

Gustavo Enrique Rinaudo

Acercándonos a la problemática

En este trabajo se aborda la problemática de las conflictividades cotidianas y de las relaciones sociales de los niños en una escuela y en una “villa” de la ciudad de Córdoba, Argentina, realizado en los años 2009 - 2011, prestando especial atención a situaciones que transcurren entre los niños de sexto grado.

En los últimos años la problemática de las relaciones sociales se ha visibilizado convirtiéndose en una temática de interés y de indagación en el campo de las ciencias sociales. En el caso de la niñez, los contactos cotidianos, los modos en que se acercan y se alejan, los principios de clasificación que orientan las relaciones sociales construidas por los niños han adquirido relevancia y se han tornado objeto de investigación a construir.

Al mismo tiempo, la problemática de las relaciones y los conflictos en las escuelas ha sido tema de discusión social, objeto de investigaciones y tratamiento de diferentes especialistas. En muchos casos, la lectura de las distintas experiencias ha estado interpelada por la dimensión de la violencia, construida como un aspecto negativo, que deja a la institución educativa perpleja sin posibilidad de ejercer una de sus funciones primordiales, como es la de transmitir la experiencia generacional y desarrollar procesos educativos; al tiempo que obtura la posibilidad de producir dispositivos institucionales reguladores de las relaciones y las prácticas.

El sentido común ha visto una conexión y una relación causal entre las condiciones materiales de existencia y en especial los contextos de pobreza urbana y la emergencia de los conflictos en las escuelas. Así se han generado procesos que interrelacionan pobreza, niñez y violencia, categorizando a los niños como “violentos”, sin reparar en los efectos de esta interpretación en las prácticas sociales y escolares.

¹ Una primera versión de este escrito fue presentado en las VII Jornadas de Investigación y Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, a lo que se agregó extractos de otra Ponencia presentada en las II Jornadas de Etnografía y Procesos Educativos en Argentina, organizadas por el IDES - CAS, Agosto de 2012, ambos escritos fueron revisados y modificados para su publicación.

Esta problemática no ha estado ajena a la cotidianeidad de la escuela donde se realizó el trabajo, es tema de conversación y preocupación en los pasillos, en sala de maestras, en reuniones de padres, en los recreos, pareciese que ha inundado y captado la atención de toda la institución. En marzo de 2009, cuando llegamos a la escuela con la inquietud de realizar un trabajo de investigación donde se aborden las relaciones y los conflictos de los niños, fuimos recibidos con mucho entusiasmo y expectativas, buscaban que les ayudáramos a comprender *“lo que les pasa a los chicos... no entendemos cómo pasan del juego a la pelea...”*, semejante expectativa causaba un poco de temor y ubicarnos en el lugar de expertos no era la intención; más bien nos proponíamos participar en diversas situaciones que hacen a la cotidianeidad escolar, y así comprender lo que sucedía.

De la misma forma que los enfrentamientos y peleas eran una preocupación de la escuela, también lo eran para las familias; en los recorridos iniciales por la “villa” y en conversaciones espontaneas con algunas mujeres, estas también manifestaban su inquietud y perplejidad por las maneras en que los niños desarrollaban sus juegos y actividades cotidianas, por *“las peleas en la escuela, que también involucran 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 con el tiempo fue adquiriendo otros matices y develando otras características, al participar de situaciones cotidianas que permitían comprender el entramado de relaciones en su complejidad. Los niños afirmaban que en la escuela *“se llevaban bien todos”*, categorías sociales que fue necesario aprehender² para comprender otros sentidos con los que interpretaban sus relaciones.

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”, construida como un gran “problema social” para la escuela y las familias, como una práctica que involucra a los sujetos de manera individual, sin prestar atención a su carácter procesual, dinámico y al entramado relacional presente en los conflictos y en los vínculos de los niños.

En un primer momento quedamos atrapados en esta mirada; cuando pudimos realizar un corrimiento y una ruptura con estas nociones a través de un trabajo de reflexión crítica³, comenzaron a emerger y cobrar visibilidad los contactos co-

² Este proceso de aprehensión y comprensión de los sentidos otorgados a las relaciones y a los enfrentamientos llevó un tiempo y requirió un ejercicio permanente de revisar supuestos y categorías conceptuales que fueron ampliando la mirada antropológica para construir el objeto de estudio.

³ En estos procesos de reflexión crítica pudimos avanzar y construir las relaciones sociales y los enfrentamientos cotidianos como producto de múltiples relaciones existentes entre las representaciones y las categorías propias de las prácticas sociales, producciones que requieren de un análisis constante que permita su construcción como objeto de estudio en la tensión permanente entre las representaciones del sentido común, las propias prácticas de los sujetos y las categorías conceptuales que orientan el trabajo de investigación.

tidianos, las modalidades de acercamiento y alejamiento, la redes de solidaridad y cooperación, los principios de clasificación y categorización que orientaban diferentes modos de relación social construidas por los niños, logrando despejar miradas obnubiladas por la problemática de la “violencia”.

En los últimos años, diferentes procesos sociales han contribuido a producir una frecuente asociación entre las relaciones y la violencia; además si agregamos la pobreza como un componente que actúa a modo de categoría explicativa, que parece atravesar la escuela y los procesos de escolarización de manera casi directa, en algunos casos sin ningún tipo de mediación; así se comienzan a configurar miradas un tanto simplistas que restan particularidades y complejidades al fenómeno en observación.

Las condiciones sociales de existencia de los niños que habitan en territorios surcados por la pobreza urbana y en este caso en particular que habitan lo que se denomina “villas”, hace que los mismos sean construidos a partir de una serie de aspectos estigmatizantes y etnocéntricos que se recuperan para interpretar y actuar sobre la problemática⁴.

A partir de este acercamiento a la realidad y de un laborioso trabajo de interrogación fuimos adentrándonos a una escuela y una “villa” de la ciudad de Córdoba, atendiendo a la perspectiva de los niños con la intencionalidad de re-construir los conflictos y las relaciones, generando una serie de interrogantes⁵ que han orientado el trabajo ¿Cómo se configuran las conflictividades cotidianas y las relaciones entre los niños en la escuela y cómo emergen los lazos y experiencias gestados en los espacios barriales? ¿Qué papel juega en la constitución de estos vínculos, el entrecruzamiento entre la lógica institucional y la lógica comunitaria? ¿Qué tipo de relaciones construyen los propios niños con la “materia prima” de los procesos y relaciones en los que se encuentran inmersos?, entre otros.

El objeto se construyó atendiendo a la perspectiva de los niños, con los desafíos y reparos metodológicos que esto implica, con una mirada atenta a sus experiencias y a las interpretaciones que hacen de situaciones y vivencias cotidianas en la escuela y en la “villa” y en un intento de inscribirlas en procesos sociales e históricos más amplios.

⁴ La particularidad de trabajar con sujetos que habitan en villas, con “niños villeros” también fue objeto de procesos de reflexividad abriendo nuevos interrogantes que ampliaron las maneras de leer e interpretar la realidad y al tiempo que impulsaban la búsqueda de categorías conceptuales que orientaran la tarea.

⁵ Estos interrogantes forman parte del Proyecto de Tesis de Maestría en Investigación Educativa con mención socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados – UNC. Título: “Escuela y niñez: conflictividades cotidianas y relaciones sociales en contextos de pobreza urbana” Directora: Mgter. Olga Silvia Avila.

De esta manera la problemática planteada exigió un análisis de los sujetos y al mismo tiempo institucional y comunitaria, conformando tramas interrelacionadas al mismo tiempo que conservan su especificidad. La tarea consistió en realizar las mediaciones necesarias que permitan 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, 2000; Leon y Zemelman, 1997; Garay, 1996 y Avila, 1996)

Enfoque socioantropológico – etnográfico

El trabajo se inscribe en un enfoque teórico metodológico socioantropológico – etnográfico, donde a partir de un trabajo directo, prolongado y horizontal con los sujetos se busca una aproximación al punto de vista del actor, en este caso los niños. El acercamiento a la realidad implica teorías que orienten el trabajo de campo y sean lo suficientemente flexibles para ser problematizadas a partir de la experiencia de observación.

Se busca 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 posibilitaran la comprensión de esta realidad, no sin obstáculos y sin avances y retrocesos.

A lo largo de todo el trabajo sostuvimos una posición de desconocimiento y duda sistemática, que permitió conocer de un modo diferente experiencias y prácticas que, tal vez por efectos de los procesos de naturalización, se tornaban cotidianas y quedaban invisibilizadas a la mirada. Para ello, fue necesario estar atentos a lo que insiste y a lo novedoso, indagando sobre los sentidos que subyacen a las prácticas y a las palabras que las acompañan, sin dar nada por supuesto.

Acceder al punto de vista de los niños de los conflictos y las relaciones, se convierte en un desafío y obliga a tomar una serie de resguardos epistemológicos y metodológicos. En general, son muy pocas las etnografías que dan lugar a las voces de los niños, a la emergencia de la interpretación realizada por los propios chicos, por ello resulta relevante construir dispositivos de obtención información y una serie de actitudes por parte del investigador que permitan que estos puedan expresarse.

La observación participante, las entrevistas, las conversaciones espontaneas y los registros de campo fueron herramientas privilegiadas a lo largo de todo el trabajo. Con la intención de recuperar el punto de vista de los niños, nos mostramos interesados en sus comentarios, seguimos sus conversaciones, preguntamos y nos acercamos a sus espacios, sin ser invasivos y esperando ser invitados a sus activi-

dades cotidianas en la escuela y en la villa⁶. Participamos de diferentes momentos y situaciones en las experiencias de los niños – 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 nos permitió generar vínculos de confianza e intimidad y de esta manera acceder al mundo de significaciones que organizan el universo de sus relaciones.

En la escuela, después de realizar trámites para ingresar a la institución, conocer y ser conocidos por los docentes fue una vía de accesibilidad; establecimos conversaciones espontáneas con éstos⁷ a partir de preguntas abiertas sobre las modalidades de relación de los niños que orientaron las primeras observaciones. En un primer momento centramos la atención en el turno mañana, realizamos observaciones de clases y recreos, mantuvimos diálogos con varios niños y registramos algunas situaciones con precisión. Al mismo tiempo circulábamos por la villa y conversábamos con las mujeres, indagando sobre las actividades cotidianas, juegos y la escolaridad de los niños⁸.

Estos primeros acercamientos nos permitieron constatar 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 porque consideraban importante que sus hijos pudieran relacionarse con niños de otros barrios.

Al comenzar las observaciones en el turno tarde, además de encontrarnos con una mayor cantidad de niños de la villa, pude apreciar mayores niveles de conflictividad en las relaciones, percepción que se contrapone con la visión de las docentes. En dicho turno seguimos a los niños de quinto y sexto grado en el 2009 y 2010, considerando una aproximación de carácter procesual y dinámico de las relaciones.

La estrategia metodológica ha sido un desafío significativo para alcanzar una construcción que permitiera recuperar los modos propios de los niños de contar su historia. Fue necesario prestar atención a como los niños perciben el mundo

⁶ La decisión de utilizar la palabra “villa” fue resultado de una revisión bibliográfica, considerando aspectos conceptuales y éticos-políticos. Siguiendo el planteo de Cravino (2009) “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.

⁷ En las entrevistas y conversaciones con los docentes trabajamos los prejuicios propios hacia las representaciones de carácter negativo expresadas por las maestras sobre los niños y sus familias para poder agudizar la capacidad de escucha y registro de los sentidos construidos por la escuela y los docentes sobre los conflictos y las modalidades de relaciones de los niños.

⁸ En estos primeros acercamientos a la escuela y a la villa, mantuvimos una actitud de espera, dejándonos sorprender por la novedad, prestando especial atención a 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, donde a pesar de su puesta en cuestión, por momentos obturó la mirada antropológica y la capacidad de comprender.

social dominado por el sentir, decir y hacer de los adultos (Milstein, 2008), particularidad que exige un trabajo analítico que recupere los procesos de simbolización y construcción de la realidad propia de la niñez.

En el proceso de elaboración infantil del mundo social, los niños realizan un proceso de apropiación conceptual y simbólico de diferentes significaciones sociales que circulan y forman parte de su cotidianeidad dando sentido a sus experiencias, convirtiéndose en una realidad recreada por los niños; ésta no es resultado de una copia del mundo social ni un efecto de los procesos de transmisión realizados por los adultos, se trata de un proceso más complejo que involucra procesos de apropiación simbólica que permiten construir y otorgar significaciones a la realidad social, encontrándonos con modos propios de los niños para contar - relatar su historia y sus experiencias.

Entre las relaciones y los conflictos de los niños de sexto grado

Observar y mantener conversaciones con los niños de sexto durante un periodo prolongado de tiempo, nos permitió formular algunas líneas de análisis y aproximarnos a la comprensión de la problemática objeto de indagación.

En el ingreso a sexto grado esperabamos encontrar un aula colmada de niños y niñas, para nuestra sorpresa esto no fue así, solo nos encontramos con catorce chicos aproximadamente.

Durante el 2009, los niños se ubicaban en el aula en pequeños grupos o bien conformaban un semicírculo, resultado de la intervención de la docente con la finalidad de *'reducir la presencia de conflictos entre los niños y que se unieran más'* (Mabel, docente de 5º grado, 27/07/2012).

Al inicio del trabajo, llegar al aula era encontrarnos con un universo de relaciones y de interacciones sociales muy rico y variado, nos 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 que hacen a la cotidianeidad escolar y que por efecto de lo que Vázquez y Broffman (1996) denominan *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 que requiere de la intervención de las docentes.

En el 2010 esta intensa vida social se modifica por diversos motivos, en parte, la distribución de los niños en el aula adopta la forma tradicional, se conforman filas con bancos donde se sientan dos niños en cada uno. Se puede apreciar agrupamientos que se mantienen constantes, un grupo de cinco varones, uno de tres

niñas, otro de dos niñas que permanecen alejadas del resto y dos niñas que permanecen solas, configuraciones grupales que guardan relación con la distribución de los niños en el espacio físico del aula⁹.

El grupo constituido por las dos niñas que permanecen alejadas del resto, compuesto por una niña, Alejandra, que ingreso a la escuela en 2010 y otra niña, Fiorella, que concurría desde el inicio de su escolaridad. Las niñas han configurado un particular modo de relación, comenzaron a juntarse porque encontraron que tenían gustos y preferencias comunes y 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. (Entrevista con Fiorella y Alejandra, 26/11/2010)

De esta manera se configura una trama de identificaciones comunes y se produce 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”.

Fiorella, durante el 2009, mantenía relaciones cercanas y compartía actividades con el resto de los niños; su alejamiento durante 2010 produce algunos conflictos, en especial con una de las niñas, con Catalina, que de manera constante se enfrenta y se pelea con Alejandra. Al mismo tiempo, cuando Alejandra no concurre a la escuela, Catalina se ubica al lado de Fiorella con la intención de restablecer el vínculo de años anteriores.

En los enfrentamientos suscitados entre Catalina y Alejandra se puede apreciar un proceso que se inscribe un momento de la historia de la relación entre las niñas, con diferentes niveles de intensidad, que comienza al inicio del ciclo lectivo, cuando las niñas se conocen y reconocen sus diferencias y las rechazan. Si bien, desde el relato de Alejandra existe una búsqueda constante de acercamiento y de diluir los conflictos, en sus prácticas se observa de manera persistente intentos de distanciamiento que se manifiesta a través de su vestimenta, gustos musicales, formas de hablar y comportarse. Este juego no es unidireccional, sino más bien adquiere un carácter relacional, las otras niñas también producen prácticas donde se expresan distancias sociales.

De esta manera en aquellas tardes de la escuela, durante su sexto grado estas niñas realizaron un arduo trabajo para distanciarse, marcando fronteras entre

⁹ En cada clase observada se realizó un plano que nos permitió ver la ubicación de cada niño, la movilidad y cambios en los periodos observados.

unas y otras, la particularidad de este proceso es la utilización de diferentes modalidades para expresar distancias sociales y al mismo tiempo la pretensión de un acercamiento que tal vez busca responder a los requerimientos y demandas de la escuela en relación a lo esperable en las relaciones que los niños deben establecer.

Las separaciones de estos dos grupos de niñas se acompaña de un proceso de construcción de categorizaciones y atributos asignados al “otro”; uno de los grupos las califica como “*negritas*”, categoría social ampliamente utilizada para estigmatizar, producir distanciamientos y dejar en posiciones de desigualdad social y cultural al otro.

En tanto que, el otro grupo también construye categorizaciones:

Catalina - ‘se hace la chora’

Yo - ‘¿cómo la chora?’

Catalina - “se hace la linda o agrandada”/habla en relación a Fiorella y Alejandra/

Analia - ‘son humientas’

Catalina - ‘se hace la linda con el teléfono y tiene novio, se lo van a chorar’

Analia - ‘una vez ya se lo robaron’

Carla - ‘¿quién?’

Catalina - ‘el Carlitos, un chiquito de 1° grado’

Analia - ‘la chica de blanco /habla de Alejandra/ se hace la agrandada y se va a ir a un colegio de monjas’ (R38-12/10/2010)

En un primer momento no comprendíamos a que hacían alusión con “chorita”, con el tiempo pudimos seguir la línea de sentidos y apreciar como esta categoría se iba uniendo con “*se hace la que*”, “*humientas*”, y “*agrandadas*”. Estos principios de categorización circulan de manera permanente en los discursos de los niños de ambos grupos y van produciendo diferentes acercamientos, distanciamientos y conflictos operando de un modo permanente y en simultaneidad.

En este sentido, las observaciones realizadas nos permiten comprender como los enfrentamientos entre niños que surgen en la escuela no son situaciones aisladas y resulta necesario visualizar los entramados relacionales que se conforman y deconstruirlos en su dinámica temporal. Las relaciones sociales y los conflictos cotidianos entre los niños se caracterizan por su dinámica procesual inscripta en una temporalidad signada por entretelones y matices que los propios niños imprimen, en el fluir de múltiples encuentros y tensiones.

Durante 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 a lo largo de todo el año. A partir del relato de los propios sujetos involucrados, en un momento el conflicto adquiere un mayor nivel de intensidad que enfrenta a las dos niñas; se configura un juego de tensiones y disputas involucrando a quienes forman parte de las relaciones más cercanas de las niñas, que acompañan y sostienen el enfrentamiento.

Alejandra tiene una hermana, Lourdes que concurre a sexto grado del turno mañana, que al tomar conocimiento de la pelea existente entre su hermana y Catalina comienza a amenazar a esta última, escribiendo mensajes en los bancos del aula y en el baño, espacios y lugares que escapan a la mirada de los adultos, que inmediatamente son respondidos por Catalina, así lo relatan las niñas:

Catalina - 'estamos peleadas con las chicas'

Yo - '¿con quiénes?'

Catalina - 'con la Fiorella y Alejandra'

Yo - '¿y porqué se pelearon?'

Catalina - 'porque la hermana de ellas escribieron cosas de mi 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'

Priscilla - '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)

Estos mensajes, en tanto que, tráfico de información y comunicación desde la perspectiva de los niños es percibido como generador de conflictos, desde su decir: "*andar chichando*", categoría social utilizada por éstos para referirse a prácticas de circulación de información, para ser más precisos tomando sus voces: "*andan hablando de mí*", "*yo sabía que estaban hablando de mí, porque me miraban y se reían.*"

Llama la atención como esta práctica social, de hablar del otro, en algunas ocasiones ocurre y en otras, es atribuida por los niños a las conversaciones de los demás con los que se mantienen relaciones de enfrentamiento y rivalidad, situación que requiere de un análisis de mayor complejidad.

Los conflictos vividos por los niños adquieren diferentes sentidos en función de las experiencias vividas o conocidas; los varones al menos desde el plano dis-

cursivo, evitan las peleas y plantean lo siguiente:

Josué - ‘ellos se pelean y nosotros tratamos de separar, nos peleamos a las trompadas, si caíste al piso fuiste’

/se ríen/

Yo - ‘¿qué pasa?’

Matías - ‘te pegan patadas’

Josué - ‘cuando te agarran, te pegan’

Yo - ‘y les gusta pelear a ustedes’

Josué - ‘no’

Matías - ‘no, porque después llegan los problemas más grandes, les acusan a las madres’

Josué - ‘van y te denuncian’

Yo - ‘¿en la policía te denuncian?’

Josué - ‘claro, si y así se arma el quilombo’ (entrevista con Josué, Matías y Alan, 26/11/2010)

Las situaciones de peleas se enfrentan de manera conjunta, no están solos, siempre hay otros niños que acompañan, ayudan, separan, defienden y existe la posibilidad de evitar enfrentamientos a partir de la percepción de mayores problemas, de una serie de anticipaciones, de lo que puede suceder, como puede ser la intervención de las familias y hasta de la policía en la situación, así como al dolor y los golpes infringidos sobre los cuerpos.

Las niñas comparten en parte estos sentidos, aunque la percepción del involucramiento de la policía en la situación no es visualizada como posibilidad, más bien hacen alusión a las consecuencias negativas que pueden traer las peleas, así lo dice Alejandra:

Y sabe cómo yo soy, mi mamá dice “la Alejandra es tonta”, en el sentido de tonta porque no me gusta pelear, no me gustan los problemas, porque sé que los problemas no son problemas comunes, van muy lejos los problemas de peleas”, “comienzan con cosas simples y después se vuelven más peligrosas”. (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010)

Así los enfrentamientos adquieren un carácter de peligrosidad, no por ello son evitados, pelear o no hacerlo es parte de las experiencias formativas de los sujetos, los constituye como tales, en esta línea es necesario despejar las miradas moralistas sobre las buenas relaciones¹⁰ e intentar comprender la complejidad

¹⁰ Con este supuesto no queremos enfatizar una tendencia presente en el pensamiento hegemónico que tiende a naturalizar o sustancializar las prácticas violentas sobre ciertos sujetos, en especial las poblaciones que viven en contextos de pobreza, más bien hacemos alusión a condiciones constitutivas a la producción de las subjetividades actuales, a la materia prima con que los sujetos deben asir y enfrentar el mundo social y constituirse como tales.

de la problemática.

Las situaciones de enfrentamiento y conflicto entre las niñas se sostiene durante la mayor parte del año, adquieren las particularidades de la dinámica de alternancia propuesta por Ruggiero¹¹ (2009) donde los acercamientos y los distanciamientos se suceden de manera permanente, así vemos como se amigan, se enojan, conversan, se juntan y se pelean.

En un momento del año, por algunas situaciones ocurridas, el malestar aumenta y las lleva a un enfrentamiento y agresión física a la salida de la escuela. Desde la visión de los adultos el conflicto parece involucrar solo a dos niñas, a Alejandra y Catalina. No obstante al reconstruir el hecho con las niñas están sosteniendo que cada una llevó sus amigas y amigos, se acompañaron con sus respectivos grupos de relaciones, quienes contribuyeron a apuntalar la conflictividad.

Alejandra fue junto con Fiorella y su hermana Lourdes, esta última concurrió con sus compañeras de sexto grado del turno mañana, mientras que, Catalina tampoco estuvo sola, fue 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, Alejandra recuerda:

Mi hermana y la Catalina se largaron a pelear acá afuera del colegio y yo decía que no peleen y los chicos venían y decían, “sí, si 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. (Entrevista a Alejandra, 26/11/2010)

En tanto que Catalina menciona:

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... y según ella me iban a patotear, pero se ve que no y bueno pero no me la ganaron. (Entrevista con Catalina, 26/11/2010)

Así los enfrentamientos no son vividos de una manera simple y sencilla, generan diferentes sentimientos, configuran procesos afectivos desde los que se significan las situaciones, así los miedos y los temores, como el requerimiento de enfrentar la situación ofrecen una posibilidad a la imprevisibilidad y nos llevan a plantear que pueden existir otras formas de resolución de las situaciones.

Cuando las niñas se encuentran a la salida de la escuela y se pelean, estas re-

¹¹ Ruggiero retoma los planteos de René Girard, (1995) *La violencia y lo sagrado*, cap. VI Del deseo mimético al doble monstruoso.

latan: “*se fueron a las manos*” y, Catalina termina “ganando” la disputa “*marcándole la cara a Alejandra*”. Al mismo tiempo, parece que por un instante el enfrentamiento y la disputa obturan la posibilidad de sentir miedo y temor; se hace necesario apelar a todas las capacidades subjetivas y corporales para defenderse y enfrentar la situación.

Desde la institución, el 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 porque suceden a la salida de la escuela¹², convirtiéndose desde su visión en un territorio ajeno a la intervención de los adultos de la institución.

Cabe recordar que desde la perspectiva de las niñas, estas le comunican a la directora sobre la situación de enfrentamiento y manifiestan que “*esta no hizo nada, se quedó ahí sentada como si nada*”, no actuó al menos desde sus expectativas, lo que nos lleva a formular interrogantes en relación al modo en que las maestras ocupan su lugar en la escuela, un espacio de acompañamiento y sostenimiento como adultos del devenir de los niños en tanto sujetos sociales, instaurando una relación de asimetría necesaria.

Por otra parte, también nos hace pensar en las anticipaciones que pueden obturar acciones en las docentes, ¿Cómo y para que intervenir si muchas de estas situaciones parecen tener un final preconcebido?, donde parece no existir otras posibilidades cuando en realidad se trata de prácticas que están configurándose, por lo tanto sujetas a modificaciones constantes.

También nos hace interrogarnos por las expectativas de los niños ¿qué actuación esperan de las docentes ante este tipo de situaciones? Quizás se encuentre algún tipo de respuesta en los modos en que las familias operan en la villa cuando surgen peleas entre los niños; desde la percepción de los chicos, los adultos toman un lugar protagónico, “*van y los defienden*”, situación que adquiere otras características en el marco de la institución escolar.

Otra de las particularidades del enfrentamiento ocurrido entre Alejandra y Catalina y al entramado relacional de compañeros y amigos de la escuela, es el involucramiento de las madres de las dos niñas, quienes se encuentran fuera de la escuela y traban una discusión acerca de la responsabilidad de cada niña en la pelea.

Desde el relato de Alejandra, en el encuentro de sus madres se aprecian expectativas y modos diferentes para resolver situaciones conflictivas, al tiempo que se construyen modos de distinción.

¹² En el caso que estamos analizando la salida de la escuela se ha convertido en un lugar de resolución de los conflictos generados en la escuela, será objeto de futuro análisis e indagación, y reflexión sobre la separación construida por las docentes entre el adentro y afuera de la escuela y la extensión del conflicto hacia el afuera que realizan los niños.

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” y mi mamá la miró y se quedó callada y mi mamá no se va a largar a pelear”, “es como que a mí mamá no le gustan las negritas”. (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010)

Es importante detenerse en algunas cuestiones, por una parte, en los límites de la escuela y como son puestos en tensión en los intentos realizados por las familias por resolver la situación conflictiva en espacios extraescolares, y por otra parte, la activación de estrategias conocidas y utilizadas habitualmente en los entornos próximos, en este caso en la villa donde se desarrolló del trabajo de campo para enfrentar este tipo de situaciones.

En la villa la activación de las redes de parentesco y en este caso la presencia de las madres que intentan proteger y cuidar de sus hijas, agudizan los conflictos e implican nuevas lógicas puestas en juego para su tramitación.

Al mismo tiempo, se muestra cómo se va construyendo la imagen del otro distinto, en este caso como “negritas”, calificativo de carácter negativo ampliamente utilizado, categoría social que separa y construye una clara distancia entre “nosotros” y los “otros”, clasificaciones que terminan construyendo jerarquizaciones también al interior de la pobreza.

A modo de cierre...

Estas primeras líneas de análisis posibilitan un acercamiento a la comprensión de las relaciones sociales y conflictos de los niños de sexto grado, de una escuela en contextos de pobreza urbana, de la ciudad de Córdoba.

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 maneras de organización de sus relaciones.

Es importante detenerse en el carácter dinámico y procesual que adquieren las relaciones entre los niños. En los dos años de trabajo de campo se pudieron observar diferencias en los agrupamientos y en las modalidades de enfrentar y resolver los conflictos. En 2009, se observaron mayores interacciones entre todos los niños, mientras que, en 2010, se conformaron agrupamientos que producen diferentes categorizaciones y clasificaciones utilizadas para distanciarse y diferenciarse.

Los conflictos y, en especial, “las peleas” que desde la perspectiva de los adultos involucran a dos personas y se producen en un momento determinado, cuando son reconstruidos incorporando el punto de vista de los niños, muestran un tiempo de gestación, despliegue, tramitación, que involucra una circulación de informaciones variadas y activan entramados relacionales que acompañan a cada uno de los “contrincantes”. En síntesis, en el conflicto, existe una conformación de agrupamientos y múltiples juegos de relaciones sociales, que nos exige para su comprensión una lectura en su dinámica temporal, procesual y de las diferentes dimensiones de análisis: del sujeto, de la institución y de la villa como entorno próximo proveedor de significaciones.

Las relaciones y conflictividades de los niños en la escuela en contextos de pobreza urbana requiere agudizar la mirada hacia los múltiples atravesamientos y pensar categorías conceptuales que permitan leer y construir el objeto para poder atender a toda su complejidad.

Bibliografía

Achilli, Elena. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Rosario. Santa Fe.

— (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor. Rosario. Santa Fe.

Avila, Olga Silvia. (1996) “Instituciones educativas y contextos. Observaciones desde el trabajo de campo.” Ponencia Congreso Internacional de Educación. UBA. (Reelaborada en 2006)

Bertely Busquets, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México.

Cravino, María. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. UNSAM Edita. Buenos Aires.

Garay, Lucia. (1996) “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones” en Butelman, Ida (comp.). (1996) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós. Buenos Aires.

Girard, René. (1995) ‘Del deseo mimético al doble monstruoso’ en *La violencia y lo sagrado*. Anagrama. Barcelona.

León, Emma y Zemelman, Hugo. (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Antrhopos editorial. España.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. (1999) *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Milstein, Diana. (2006a) *Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños*. Avá, n 9, agosto de 2006.

Milstein, Diana. (2006b) *Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas*. Sociedad e Cultura V 11, n. 1, junio 2008.

Neufeld, María y Thisted, Jens. (1999) *“De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

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.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. México.

Ruggiero, María. (2009) *Por qué se pelean los chicos en la escuela. Como se desencadenan los conflictos*. Noveduc. Buenos Aires.

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*. Paidós. España.