

Relaciones y conflictividad cotidiana en sexto grado desde el punto de vista de los niños¹

Gustavo Enrique Rinaudo

Acercándonos a la problemática

Este trabajo tiene por finalidad presentar un trabajo etnográfico que 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 uno de los ejes centrales de investigación en ciencias sociales. En el caso de la niñez, los contactos cotidianos, los mecanismos de acercamiento y alejamiento, los principios de clasificación que orientan las modalidades de relación social 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, un objeto de investigación y tratamiento de diferentes especialistas. En muchos casos la lectura y los procesos interpretativos de las distintas experiencias han estado atravesados 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 en la emergencia de los conflictos en las escuelas. Así se han generado procesos que interrelacionan pobreza, niñez y violencia, categorizando a los

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.

niños como “violentos”, sin reparar en los efectos de esta interpretación en las prácticas sociales y escolares.

Esta problemática no ha estado ajena a la cotidianidad 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 llegue a la escuela con la inquietud de realizar un trabajo de investigación donde se aborden las conflictividades cotidianas y las relaciones sociales de los niños, 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...”*, semejante expectativa 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 la cotidianidad escolar, buscando un acercamiento a los conflictos y a las relaciones sociales.

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 las 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 involucraban 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 fue adquiriendo otros matices y develando otras características mientras avanzaba mi presencia en el campo, participando de situaciones cotidianas que permitían comprender el entramado de relaciones en su complejidad. Los niños afirmaban que en la escuela *“se llevaban bien todos”*, con el tiempo fue adquiriendo otros sentidos estas categorías sociales utilizadas por estos para interpretar sus relaciones, no sin esfuerzo y sin un trabajo de reflexión crítica permanente, lo que me permitió ampliar la mirada antropológica sobre el objeto de estudio.

Así en las primeras entrevistas realizadas la escuela y con los adultos en la “villa”, la problemática de las relaciones encontraba una conexión inmediata con la “violencia”, construida como una gran “problema social” para la escuela y

las familias, al mismo tiempo construida como una práctica que involucra a los sujetos de manera individual, sin prestar atención al carácter procesual, dinámico y al entramado relacional presente en los conflictos y en los vínculos de los niños.

De esta manera fue necesario sostener un trabajo de análisis crítico y reflexivo permanente en relación a la problemática construida que permitiera dar cuenta de su complejidad y de la diversidad de prácticas implicadas en la construcción del objeto. Esto permitió que emergieran y cobraran visibilidad los contactos cotidianos, las modalidades de acercamiento y alejamiento, la redes de solidaridad y cooperación, los principios de clasificación y categorización que orientan diferentes modos de relación social construidas por los niños, pudiendo despejar miradas obnubiladas por la problemática de la violencia.

Las relaciones sociales y los enfrentamientos cotidianos son producto de múltiples relaciones existentes entre las representaciones y las categorías propias de las prácticas sociales, requieren de un trabajo de vigilancia epistemológica y reflexión constante que permita su construcción como objeto de estudio en la tensión permanente entre las representaciones del sentido común y categorías conceptuales que orientan el trabajo de investigación.

De la misma manera en que la sociedad produce una asociación entre las relaciones y la violencia, se agrega un componente que actúa a modo de categoría explicativa, es la dimensión social de la pobreza, que pareciese 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 relaciones causa - efecto. Así 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 también fue objeto de procesos de reflexividad lo que posibilitó abrir nuevos interrogantes que ampliaron las maneras de leer e interpretar esta realidad y al mismo tiempo permitieron buscar categorías conceptuales que orientaran la tarea.

Desde este acercamiento a la realidad y a partir de un laborioso trabajo que fue adentrándose a la realidad en una escuela y una "villa" de la ciudad de Córdoba, atendiendo a la perspectiva de los niños para poder re-construir los conflictos cotidianos y las relaciones sociales de estos en objeto de estudio, se

fueron generando interrogantes² 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?

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” y su inscripción en procesos sociales e históricos más amplios. De esta manera la problemática planteada exigió un análisis en simultaneidad de la dimensión institucional, comunitaria y del sujeto, 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 cotidianidad 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 de 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 constante y la tensión entre acercamiento –

² 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.

distanciamiento permiten 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, que me permitió 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 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 las conflictividades cotidianas y las relaciones sociales, 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 un trabajo de reflexión crítica permanente, la construcción de 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 espontáneas y los registros de diario de campo fueron herramientas privilegiadas a lo largo de todo el trabajo. Con la intención de recuperar el punto de vista de los niños, me mostré interesado en sus comentarios, seguí sus conversaciones, pregunte y me acerque a sus espacios, sin ser invasivo y esperando ser invitado a sus actividades cotidianas en la escuela y en la “villa”. Participo de diferentes 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 villa³, entre otras – lo que me permitió generar un vínculo de confianza e intimidad y de esta manera acceder al mundo de significaciones que organizan el universo de las relaciones.

En la escuela, después de realizar trámites para ingresar a la institución, conocer y ser conocido por los docentes fue una vía de accesibilidad, establecí

³ La decisión de utilizar la palabra villa fue resultado de una revisión bibliográfica, considerando aspectos conceptuales y éticos. 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.

conversaciones espontaneas con los mismos a partir de preguntas abiertas sobre las modalidades de relación de los niños en la escuela que orientaron la observación. En un primer momento centre mi atención en el turno mañana, realice observaciones de clases, recreos y mantuve conversaciones con varios niños. Al mismo tiempo circulaba por la villa y entablaba conversaciones con las mujeres, indagando sobre las actividades cotidianas, juegos y la escolaridad de los niños.

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 realizaba 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 y que en algún momento obturo la mirada antropológica⁴.

Estos primeros acercamientos me 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 encontrarme 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 seguí a los niños de quinto y sexto grado en el 2009 y 2010, con la intención de realizar una comprensión del carácter procesual y dinámico propio de las relaciones sociales.

La estrategia metodológica ha sido un desafío y una construcción, ha exigido un trabajo de reflexión crítica permanente que permitiera recuperar los modos propios de los niños de contar su historia. Fue necesario prestar

⁴ A lo largo del trabajo he realizado un esfuerzo por trabajar mis prejuicios hacia las representaciones de carácter negativas expresadas por las docentes sobre los niños y sus familias y de esta manera intentar agudizar mi escucha-registro de los sentidos construidos por la escuela y los docentes sobre las conflictos y las modalidades de relaciones de los niños, constitutivas en última instancia de las conflictividades cotidianas.

atención a como los niños perciben el mundo social dominado por el sentir, decir y hacer de los adultos (Milstein, 2008).

La particularidad del trabajo con niños y en la intención de acceder a su punto de vista, hizo necesario construir herramientas conceptuales y metodológicas que den cuenta de 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 cotidianidad lo que les permite dar sentido a sus experiencias, convirtiéndose en una realidad propia y creada por los propios niños, está no es resultado de una copia del mundo social ni un efecto de los procesos de trasmisión 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

La posibilidad de observar las relaciones sociales, los conflictos y los enfrentamientos de los niños de sexto grado en una escuela en contextos de pobreza urbana, durante un periodo prolongado de tiempo, me permitió formular algunas líneas de análisis y producir un acercamiento a la comprensión de la problemática objeto de indagación.

En el aula, son pocos los niños o al menos esto contradice mis expectativas – encontrar una aula con muchos niños y niñas – solo me encontré con un grado conformado por 14 niños.

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).

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 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, lo que requiere de la intervención de las docentes.

Esta intensa vida social se modifica en parte durante 2010, la distribución de los niños en el aula adopta la forma tradicional, se conforman filas con bancos donde se sientan dos niños por cada banco. Se puede apreciar la conformación de agrupamientos que se mantienen constantes, un grupo de cinco varones, un grupo de tres niñas, un grupo de dos niñas que permanecen alejadas del resto y dos niñas que permanecen solas, agrupamientos que condicen con la distribución de los niños en el espacio físico del aula⁵.

El grupo conformado 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. Entre las mismas se había conformado un particular modo de relación. Comenzaron a juntarse porque encontraron que tenían gustos y preferencias comunes, se contaban 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”*. 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, pero su alejamiento durante 2010 produjo algunos conflictos, en especial con otra niña Catalina, que constantemente se enfrenta y se pelea con Alejandra. Al mismo tiempo, cuando Alejandra no

⁵ En cada clase observada se realizó un plano que permitió ver la ubicación de cada niño, la movilidad y cambios en los periodos observados.

concorre a la escuela, Catalina se ubica al lado de Fiorella con la intención de restablecer el vínculo de años anteriores.

En los conflictos suscitados entre Catalina y Alejandra se puede apreciar un proceso con tiempos y 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 una búsqueda de distanciamiento, que se manifiestan a través de su vestimenta, gustos musicales, formas de hablar y comportarse. Esta modalidad no es unidireccional, sino más bien adquiere un carácter relacional, ya que el otro grupo de niñas también produce prácticas de distanciamiento y diferenciación social.

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

En tanto que, el otro grupo así las categoriza:

Catalina – ‘se hace la chora’

Yo – ‘como 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 choriar’

Analia – ‘una vez ya se lo robaron’

Carla – ‘¿quién?’

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

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

En un primer momento no comprendía a que hacían alusión con “chorita”, con el tiempo pude 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 de manera diferente acercamientos, distanciamientos y conflictos de manera permanente y operando en simultaneidad.

Las relaciones sociales y los conflictos cotidianos de los niños en la escuela se caracterizan por su carácter procesual, dinámico y por su inscripción en una temporalidad. Los enfrentamientos no son situaciones aisladas y, para comprenderlas es necesario visualizar los entramados relacionales que se conforman y deconstruirlos en el tiempo.

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. En un momento, el conflicto adquiere un mayor nivel de intensidad que enfrenta a las dos niñas y se conforma una trama relacional que acompaña y sostiene el enfrentamiento.

Alejandra tiene una hermana, Lourdes que concurre a sexto grado del turno mañana, que al tomar conocimiento del conflicto existente entre su hermana y Catalina comienza a amenazar a esta última, escribiendo mensajes en los bancos del aula y en el baño, 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 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 – ‘sí’

Yo – ‘y que 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 estos para referirse a los rumores “*andan hablando de mí*”, “*yo sabía que estaban hablando de mí, porque me miraban y se reían.*” Esta práctica social, de hablar del otro, en algunas ocasiones ocurre y en otras, es atribuido por los niños a las conversaciones de los demás con los que se mantienen relaciones de enfrentamiento y rivalidad.

Los conflictos vividos por los niños adquieren diferentes sentidos en función de las diferentes experiencias vividas o conocidas por los mismos. Los varones al menos desde el plano discursivo, 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)

Los enfrentamientos son afrontados de manera conjunta, no están solo, siempre hay otro niño que acompaña, ayuda, separa, defiende y la evitación de las peleas se puede atribuir a los daños que se debe soportar luego – dolor y golpes infringidos sobre los cuerpos – y además por la percepción de mayores problemas que pueden sucederse, como puede ser la intervención de la policía en la situación.

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 Araceli 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)*

Las situaciones de enfrentamiento y conflicto entre las niñas se sostiene durante la mayor parte del año, con ciertas particularidades 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 cierto momento del conflicto, 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 llevo sus amigas y amigos, fue acompañada de toda una trama relacional que apuntala el conflicto. Lourdes concurre con sus compañeras de sexto grado del turno mañana, con su hermana Alejandra y Fiorella, mientras que, Catalina no fue 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 Karen se largaron a pelear acá afuera del colegio y yo decía que no peleen y los chicos venían y decían, “si, si la Karen” 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 *“si, porque ella hace un mes atrás, la hermana vino que me iba a hacer cagar a mí y no me hizo cagar, se hacia 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, mueven todo en entramado afectivo que contribuye a significar las situaciones, así los miedos y los temores, como el requerimiento de enfrentar la situación ofrecen una posibilidad a la imprevisibilidad y a plantear que puede haber otras formas resolutivas del hecho.

Cuando las niñas se encuentran a la salida de la escuela y se pelean, estas relatan: *“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, 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 porque suceden a la salida de la escuela⁶, convirtiéndose desde su visión en un territorio ajeno a la intervención de los adultos de la institución.

Una de las particularidades que desata el conflicto, que en un principio ocurre entre Alejandra y Catalina e involucra 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 el conflicto. Desde el relato de las niñas, en el encuentro de sus madres se aprecia cómo se construyen artefactos de distinción *“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”.*

Es importante detenerse en algunas cuestiones, por una parte, en los límites de la escuela y como se ponen en tensión en los intentos realizados por las familias por resolver la situación conflictiva y por otra parte, la activación de estrategias conocidas y utilizadas habitualmente por los sectores populares para enfrentar este tipo de situaciones.

Trabajar más el involucramiento de las familias en el conflicto y la resolución en espacios extraescolares

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”.

Se puede considerar que las modalidades de resolución de conflictos en los sectores populares, y más específicamente en la villa, requieren de la presencia de familiares, que intervienen con la intención de proteger, cuidar y enfrentar al otro.

La sociabilidad familiar y vecinal en contextos de pobreza urbana es un aspecto con mucha fuerza en los intercambios cotidianos. Según Míguez e Isla

⁶ 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 fuera de la escuela y la extensión del conflicto hacia el afuera que realizan los niños.

(2009), “en antropología existe una larga tradición etnográfica que indica que las redes espacialmente situadas de sociabilidad familiar y vecinal desempeñan un importante rol en los vínculos de reciprocidad (o intercambio) y constituyen parte de las estrategias de supervivencia de los pobres en contextos urbanos. Esta dependencia es posiblemente el contexto que hace que estas sean (ver original) mismas relaciones potencialmente más violentas cuando surgen conflictos en ellas, ya que “hay mucho más en juego” dentro de esa relación”.

Falta trabajar la trama conflictiva, las posiciones ocupadas por los niños, los procesos afectivos, la dinámica de alternancia, etc.

Incluir más las voces de los niños

Hay que balancear el escrito, avanzar más en la situación analizada.

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.

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 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, desde el punto de vista de los niños, se generaron en un tiempo, involucraron tráficos de información y conformaron entramados relacionales que acompañaron a cada uno de los “contrincantes”. En síntesis, en el conflicto, existe una conformación de agrupamientos y de relaciones sociales, que exige para su comprensión una lectura en su dinámica temporal, procesual y de las múltiples dimensiones de análisis: del sujeto, de la institución y de la villa.

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.

La particularidad de esta investigación es la indagación sobre las relaciones sociales y conflictividades de los niños que habitan una villa y barrios empobrecidos de la ciudad de Córdoba, particularidades que necesitan ser reconstruidas y analizadas.

Al mismo tiempo, el atravesamiento de la institución, con las modalidades de resolución previstas para los conflictos entre los niños, que traza separaciones entre el adentro y el afuera, no condicen con la separación realizada por los niños y sus familias, aspecto que requiere de la ampliación de los registros de trabajo de campo.

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.

Revisar en función de los agregados en apartado anterior

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Santa Fe: Laborde Editor
- (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Santa Fe: Laborde Editor
- Bertely Busquets, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Cravino, M. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: UNSAM Edita
- León, Emma y Zemelman, Hugo (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. España: Antrhopos editorial.
- Milstein, D. (2006a) *Y los niños, ¿Por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños*. Avá, n 9, agosto de 2006.
- (2006b) *Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas*. Sociedad e Cultura V 11, n. 1, junio 2008. pp. 33-40
- Neufeld, M. y Thisted, J. (1999) *“De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba
- Pallma, S. y Sinisi, L. (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 (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.

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

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.