

La perspectiva etnográfica de la infancia. Algunos usos ritualizados del habla en situaciones de conflicto.

Florencia Finger

Licenciada en Ciencias Antropológicas. UBA- Argentina

Doctoranda en la UNED (España)

florenciagora@telefonica.net

EMIGRA Working Papers núm. 50

ISSN 2013-3804



Resumen/ Abstract

El objetivo de este trabajo etnográfico es presentar a la Infancia como una noción ideológica, lo que implica reconocer a los niños como sujetos activos de su experiencia de vida, dentro de la práctica cotidiana en la que negocian legitimidades. Por lo tanto, si bien *este trabajo parte de un marco teórico* que permite considerar a la Infancia dentro de creencias sobre el desarrollo del pensamiento y el orden jerarquizado del conocimiento característico del pensamiento occidental, *aporta datos sobre acciones concretas recogidas en el patio escolar*, por las que los agentes sociales pueden entrar y salir del marco de su propia Infancia. Son actos de habla en los cuales los niños utilizan recursos expresivos que responden a finos cortes en los que parcelan la edad, que pueden ser considerados a modo de categorías relativas: “medianos”, “pequeños” o “mayores”. En virtud del contexto en que se sitúa la práctica se echará mano de la rima, emisión cantada, sin sentido, etc. u otros recursos expresivos relacionados con los usos expresivos asociados al adulto.

Las aportaciones de Anthony Giddens sobre la estructuración social, los trabajos sobre teoría cognitiva de Jean Lave, las investigaciones sobre el habla infantil de Jerome Bruner, las teorías de Pierre Bourdieu y Mary Douglas sobre las instituciones como constructores de un modelo específico de pensamiento, así como los trabajos de Díaz de Rada sobre las diferentes visiones de interpretación de la realidad puestas en evidencia en la escuela, forman parte del cuerpo teórico de esta propuesta.

Los datos que ilustran este planteamiento han sido recogidos dentro de una investigación más amplia sobre la construcción social de la Infancia dentro del marco escolar, que llevo adelante en una tesis con la dirección de Angel Díaz de Rada, en la UNED. El trabajo de campo ha sido realizado en dos centros educativos de Madrid, en la etapa de Primaria. La metodología empleada parte de la observación participante, y ha sido completada mediante entrevistas individuales y en grupo, así como historias de vida.

Palabras clave / Keywords: actos de habla, situaciones de conflicto, teorías de la infancia.

Cómo citar este artículo: **FINGER, F.** (2007) “La perspectiva etnográfica de la infancia. Algunos usos ritualizados del habla en situaciones de conflicto.” *EMIGRA Working Papers*, 50 . Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **FINGER, F.** (2007) “La perspectiva etnográfica de la infancia. Algunos usos ritualizados del habla en situaciones de conflicto.” *EMIGRA Working Papers*, 50 . Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



Objetivos y temas a tratar.

El objetivo de este trabajo etnográfico es presentar a la Infancia como una noción ideológica, lo que implica reconocer a los niños como sujetos activos de su experiencia de vida, dentro de la práctica cotidiana en la que negocian legitimidades. Por lo tanto, si bien *este trabajo parte de un marco teórico* que permite considerar a la Infancia dentro de creencias sobre el desarrollo del pensamiento y el orden jerarquizado del conocimiento característico del pensamiento occidental, *aporta datos sobre acciones concretas recogidas en el patio escolar*, por las que los agentes sociales pueden entrar y salir del marco de su propia Infancia. Son actos de habla en los cuales los niños utilizan recursos expresivos que responden a finos cortes en los que parcelan la edad, que pueden ser considerados a modo de categorías relativas: “medianos”, “pequeños” o “mayores”. En virtud del contexto en que se sitúa la práctica se echará mano de la rima, emisión cantada, sin sentido, etc. u otros recursos expresivos relacionados con los usos expresivos asociados al adulto.

Marco teórico de referencia.

Las aportaciones de Anthony Giddens (2003) sobre la estructuración social, los trabajos sobre teoría cognitiva de Jean Lave (1991), las investigaciones sobre el habla infantil de Jerome Bruner (1986, 1989, 1995), las teorías de Pierre Bourdieu (1985, 2002) y Mary Douglas (1996) sobre las instituciones como constructores de un modelo específico de pensamiento, así como los trabajos de Díaz de Rada (1996) sobre las diferentes visiones de interpretación de la realidad puestas en evidencia en la escuela, forman parte del cuerpo teórico de esta propuesta.

Giddens ha planteado, entre otros aspectos, algunos especialmente significativos. Por una parte, la importancia de considerar como conceptos de análisis social las *rutinas* que articulan la vida cotidiana, así como la consiguiente creación o construcción de *confianza* que permite esperar la *continuidad* de la vida social y que a su vez otorgan coherencia a la interrelación social, así como la reinterpretación de las convenciones por los propios agentes, una *conciencia práctica*. (Giddens, 2003:95-96, 123)

Mary Douglas ha desarrollado una reflexión crítica sobre la relación entre la organización institucional de las sociedades y la práctica social concreta. En este sentido desarrolla una crítica sobre las diferentes teorías sociológicas que pretenden explicar la vida social a partir de las diferentes maneras de ordenación y clasificación que llevan adelante sus instituciones. En el prólogo de “Cómo piensan las instituciones” propone replantear la perspectiva de análisis sobre *la cognición humana* desde una *perspectiva social*. (Douglas, 1996)

En este sentido Díaz de Rada ha analizado la relación entre dos dimensiones de interpretación de la realidad: Por una parte una visión de pretensiones universalistas, cuyas formulaciones se producen fuera del contexto de aplicación, y otra, convencional sujeta a la negociación en la práctica que a su vez le otorga coherencia. Es en la Escuela donde se ponen de manifiesto ambas visiones y su análisis implica abordar



algunos aspectos fundamentales que atañen a nuestra condición humana. (Díaz de Rada, 1996:31-41)

Siguiendo esta línea de análisis Jerome Bruner ha estudiado el habla infantil partiendo de una idea de niño como sujeto social que es participante de un proceso público y compartido de significados. (Bruner, 1995:29)

Jean Lave se interesa por la condición situacional del aprendizaje. Realiza una crítica sobre la valoración jerarquizada de los modelos de análisis de la cognición realizados en laboratorio y la práctica situacional del pensamiento. Considera fundamental centrarse en el pensamiento ligado a la acción, y por lo en una coyuntura social específica. (Lave 1991:184)

Finalmente los conceptos dinámicos de Pierre Bourdieu quien entiende metafóricamente “el espacio social como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes de fuerzas y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas contribuyendo des este modo a conservar o a transformar su estructura”, (Bourdieu, 2002:49) permiten entender los cambios de posición que los distintos agentes deben asumir en la práctica cotidiana.

Datos etnográficos que se aportan.

Los datos que ilustran este planteamiento han sido recogidos dentro de una investigación más amplia sobre la construcción social de la Infancia dentro del marco escolar, que llevo adelante en una tesis con la dirección de Angel Díaz de Rada, en la UNED. El trabajo de campo ha sido realizado en dos centros educativos de Madrid, en la etapa de Primaria. He relevado datos en relación con juegos cantados a partir de 1996, pero la mayor parte de la información destinada a la elaboración de mi tesis se centra en los últimos cinco años. La metodología empleada parte de la observación participante, y ha sido completada mediante entrevistas individuales y en grupo, así como historias de vida. Soy profesora en uno de los centros en los que he realizado y realizo mi trabajo de campo. Por esta razón y en el interés de contrastar mi información he llevado adelante parte de mis observaciones en otra escuela.

Síntesis de la argumentación.

En gran parte del discurso promocional sobre la educación, tanto desde las entidades oficiales, como en los programas electorales e incluso en los folletos publicitarios de algunos centros escolares, la escuela se define como una institución que prepara para el futuro. Esta concepción teleológica de la enseñanza -característica de las sociedades occidentales y heredera de la tradición ilustrada- tiene que ver con una visión jerarquizada de los diferentes tipos de pensamiento que ha contribuido a construir la creencia de que el <pensamiento científico>, y especialmente, como señala Jean Lave (1991), sus métodos de experimentación en laboratorio, son eficaces y fiables para ocuparse del <pensamiento cotidiano>. Pero también enlaza con una idea de la Infancia y de las edades subsiguientes, como un viaje desde la naturalización del sujeto hacia su socialización.



La Infancia puede ser entendida como una noción ideológica, es decir como una división socialmente consensuada de la ontogénesis. Anclada, sin duda, a sus determinantes biológicos, pero también y a un tiempo, a la tramitación cultural propia de la condición humana, cuando hablamos de *Etnografía de la Infancia* estamos hablando de la experiencia de sujetos sociales concretos, en este caso niños, que negocian su vida en contexto. El pensamiento infantil ha sido asimilado a modelos de pensamiento no occidentales, en muchos casos desvalorizados por los europeos, y que a su vez han sido fruto de la relación con otras sociedades llamadas “primitivas”, un atributo que debe entenderse en el marco de un orden progresivo desde lo primario hasta lo civilizado. Reconocer y tolerar al otro, tiene mucho que ver con la manera en que se entiende la alteridad, y con los estilos con que se interpreta la diferencia.

Este modelo del “otro”, como miembro incompleto de un orden universal e inevitable del desarrollo/progreso salpica la consideración de la Infancia, y de la valoración de las prácticas cotidianas y convencionales de la interacción social.

Mary Douglas (1996) explica que las instituciones “piensan” de una manera peculiar, alejadas de cualquier anclaje situacional. Comprender y tolerar al “otro” como creador y bricolajista social, implica entenderlo como sujeto y no como objeto, es en suma apreciar la diferencia o la coincidencia sin traducirlas en jerarquía, y exige entenderlo en contexto.

En suma un acercamiento etnográfico a nuestros niños como sujetos sociales *activos* de su propia infancia, nos permitirá entender mejor nuestra condición humana dejando de lado una visión adultocéntrica, y a su vez favorecer la relación respetuosa con el “otro”. En definitiva, poder asumir que nosotros somos también otros para los demás.

Algunos datos sobre la utilización de la palabra en situaciones de conflicto, recogidos en el marco de la investigación citada, pueden aportar información para la comprensión ideológica de la Infancia, y la importancia del entramado simbólico de sus relaciones sociales. Es decir, la Infancia se ejerce, se hace, se construye.

Bourdieu (Bourdieu, 1985:67) señala con claridad que la eficacia de las palabras, no está tanto en ellas sino en la autoridad de quien las pronuncia. En el caso que nos ocupa será la autoridad que confiere quien las pronuncia *en relación con* otro. Es el hecho, la práctica de esta relación, en un sitio y espacio concretos lo que pone en juego diferentes recursos retóricos que legitiman la actuación.

En el recreo, los niños toman posición en la relación con otro dentro de un abanico de cortes de edad que les permite ponerse en situación, así se definirán como *pequeños* o *medianos* o *mayores* dependiendo de con quiénes y cuándo y en qué circunstancia. Estas tomas de posición determinan los recursos expresivos del habla pertinentes. Los juegos y recursos retóricos (en este caso: emisión cantadas o habladas, sujetas o no a un soporte rítmico, utilización de rimas, etc) permiten flexibilizar el código cultural, hacerlo propio y generar identificaciones móviles, que tienen su territorio en la imaginación. Son los agentes de la acción social y la situación en contexto los que determinan su ámbito de eficacia. No implica que son el único estilo de



habla que esos mismos agentes pueden usar, sino que dependiendo de su posición se echará mano del correspondiente.

Las categorías o finos cortes en los que se divide la edad, reflejan los procesos de identificación del otro y de la propia subjetividad. Esto exige que debamos distinguir para el análisis, por una parte la acción misma, la práctica en el contexto con los recursos y juegos que tienen que ver con los cortes de edad, y por otra parte la utilización de estas mismas categorías de edad en otro aspecto de la experiencia social como es la reinterpretación de la práctica por los propios sujetos sociales.

En un claro ejercicio de lo que Giddens llama “conciencia práctica” los pequeños hasta 3° o 4° de Primaria, es decir desde los 6 a los 9 años) reconocen la autorización a “jugar” con las palabras, que puede ser utilizada como una suerte de estrategia de la asimetría de poder entre edades, ya que los mayores no pueden asumir tan fácilmente este estilo de ofensas y los más pequeños pueden ampararse en su presunto desconocimiento del código de habla adulto.

Ahora bien, como se dice anteriormente, estos cortes presentan matices significativos a la hora de reinterpretar la práctica convencional. Un buen ejemplo que permite entender cómo estas categorías generan pertenencias móviles, es decir el *quién es quién en el patio de recreo*, es el relato reivindicativo sobre algún conflicto. Las relaciones de poder entre edades permiten reivindicar injusticias, pero si bien puede señalarse que el infractor es “mayor”, es muy difícil que en la reclamación el damnificado se reconozca como pequeño, sino como “mediano”. Pequeño es una categoría que indica lo que ego no es. “Mediano” es un corte de edad que permite ordenar los avatares entre las diferentes edades. Es decir, los sujetos sociales utilizan las categorías de edad como un nuevo y ágil posicionamiento en la reinterpretación de la práctica, como un punto de vista que permite reconocerse y señalar al otro, llevando adelante una suerte de descentramiento, un ejercicio deíctico en el proceso de la construcción de la propia subjetividad y la identificación del otro.

En más de una ocasión he observado situaciones similares a ésta, que ocurrió durante este curso en unos de los recreos escolares del mediodía. Algunos alumnos de 6° curso de Primaria (11 años) habían molestado a los de 2° curso (7 años). Los niños agredidos se acercan a la profesora encargada del jardín. Se quejan de que los mayores abusan de los pequeños: “Claro, como somos pequeños...” y que eso está mal, que no deben aprovecharse por ser mayores. Me ven en el patio, saben que estoy llevando adelante mi investigación, y que llevo un cuaderno de notas. Luego se acercan y me comentan lo que ha pasado y vuelven a quejarse de los mayores, porque molestan a los pequeños. Me dicen que apunte lo que ha pasado, y miran mi cuaderno. Les pregunto si está mal que abusen de los pequeños. Me aclaran que sí. Entonces les pregunto si ellos – los damnificados, que anteriormente se habían nombrado como pequeños- son pequeños. La respuesta es significativa: “Bueno... No. Nosotros... no...somos...somos... medianos... un poco pequeños... no... medianos. Medianos”.

Nosotros somos medianos. Los otros son pequeños.

Parece, entonces que nuestros “otros” son los pequeños. La consideración de la Infancia entendida como un viaje desde la naturalización del sujeto hasta la civilización valora desde un marco teleológico y rígido el abanico de recursos expresivos que



Occidente atribuye y califica -o más bien descalifica-, como no racional, homogéneo y natural.

Parte de la práctica social de los niños ejerce estos atributos, cumple con los requisitos que una visión adultocéntrica otorga a la alteridad y que en el caso que nos ocupa se manifiesta -entre otros aspectos- tanto en el anclaje situacional de la interacción social, como en su evidente *corporeidad* que a su vez remite al uso coloquial de recursos retóricos específicos, algunos expresados a partir de un soporte musical, con una fuerte intencionalidad cohesiva.

Este tipo de práctica del discurso, actos de habla cantados, gesticulados, rimados... puede llevarse adelante en la medida en que la hagan efectiva los más pequeños. Son ellos quienes, como dice Goffman (1994) pueden otorgar una impresión verdadera de la actuación que están presentando. Es decir, son ellos quienes están autorizados, ya que es el marco de legitimidad lo que realmente interesa, más que la actuación en sí. Estos actos de habla, que debemos entender como una política expresiva específica, pone distancia, y se separa de la política expresiva del adulto, supuestamente racional, caracterizado como un ser individual, que se supone no dependiente del cuerpo, sino más bien sujeto a una agenda de trabajo.

En la ordenación jerárquica del pensamiento que plantea Jean Lave se hace referencia a la separación entre el pensamiento racional- académico y el resto, en el que se encuentran todos los demás (Lave 1991). En un mismo polo quedan apiñados el pensamiento primitivo, el de las clases bajas, el infantil, el de las mujeres y el cotidiano. Este modelo de interpretación de los diferentes estilos de pensamiento implica, por consiguiente, una valoración igualmente distanciada de los estilos discursivos, de la dimensión expresiva de la acción cotidiana, y en el caso que nos ocupa de la dimensión expresiva de la Infancia.

De esta manera el estilo expresivo de los niños es asociado a otros referentes exóticos o vinculado a la memoria tradicional, que es también una suerte de alejamiento en el Tiempo (Fabian 2002). Entender este modelo de valoración nos ofrece una perspectiva más reflexiva y crítica para considerar desde otro marco de análisis el espacio simbólico que la Infancia ocupa en muchos aspectos de la producción intelectual. Por ejemplo por qué entre las variadas y curiosas clasificaciones de los cancioneros folklóricos tradicionales puede encontrarse junto con los ordenamientos por ciclos agrarios, uno correspondiente a los cantos infantiles, como una suerte de ciclo natural más. En las tomas de posición que se establecen en el marco de la relación social los más pequeños interpretan con eficacia una suerte de *performance* de la alteridad, que implica, entre otras *licencias* -y con especial relevancia- la puesta en escena expresiva de la dimensión corpórea de la acción social.

La *performance* de la alteridad.

A partir del Renacimiento, la contención en el gesto ha sido considerada una virtud y una demostración de capacidad racional (Kendon 2004). En el estilo expresivo de los más pequeños se echa mano de fórmulas expresivas para indicar que existen cambios en la intención de la comunicación (Butler 1992), que se llevan adelante por



medio de modificaciones en la emisión de la voz, “así, como medio cantando”, con gestos y movimientos del cuerpo que no deben entenderse como un mero acompañamiento de la palabra sino que forman parte del discurso en sí mismo.

Ramiro explica con claridad la diferencia entre decir simplemente algo y decirlo de manera que tenga un significado especial. Tiene 7 años y está en 2º curso. En este caso se queja de que le han puesto un mote: “Huevito”, pero no es solamente eso. Es que le tocan la cabeza, le hacen muecas y además, -dicho con sus propias palabras- es “cómo lo dicen”, repitiéndolo y con una entonación característica de tres alturas con un diseño descendente. Me explica: “Molesta”.

Anthony Giddens (2003:100-101) ha planteado la indispensable relación entre los procesos biológicos y los sociales en un claro posicionamiento para entender ambos como una unidad estrecha, lo que permite superar oposiciones tales como *naturaleza y cultura*, o *natural y adquirido*. Los marcos de confianza que se generan en la comunicación tienen que ver –entre otros aspectos- con la distancia física entre los agentes y la posición del cuerpo. Las consecuencias sociales de nuestra evolución postural ha supuesto que el rostro lleve implícito mensajes, datos imprescindibles para poder establecer la comunicación social más allá del habla.

En este mismo sentido la musicología actual se ha replanteado la casi absoluta ausencia de la valoración de la corporeidad en los estudios tradicionales sobre las prácticas musicales. Ramón Pelinski entiende que el olvido sobre la relación entre el cuerpo y la prácticas musicales, -a veces considerado un simple vehículo para la interpretación- implica más bien un temor enraizado en “su presunta independencia del control racional” (Pelinski 2005). Por lo tanto los muchos y variados estilos de emisión de la voz deben ser interpretados en relación con el contexto y el marco simbólico de la actuación. Desde esta perspectiva holística puede ser analizada la dimensión expresiva de la acción humana, desde los cánticos de aliento en los encuentros deportivos, hasta la relación entre música y género, los diferentes estilos de emisión y las prácticas domésticas o profesionalizadas de la interpretación musical. Estos recursos son verdaderos vehículos de ritualización de la palabra, e implican una política expresiva específica, que en el caso de los pequeños funcionan como señales para identificar provocaciones, burlas u otros mensajes, y que se diferencian de la política expresiva del adulto caracterizada por un discurso coherente dirigido hacia un fin, que respete una condición de verdad o al menos que lo parezca.

Por lo tanto, reconocer y replicar adecuadamente una ofensa que se expresa, en un giro melódico de alturas no siempre medibles, pero que tanto pequeños como mayores definen como “chincar”, resulta ciertamente complicado si se es mayor, ya que los usos rimados, los juegos de palabras sin sentido, con repeticiones y ordenamientos fundamentalmente rítmicos, no parecen ser acumulables, sino que son desechados. Los niños mayores, entre 10 y 11 años, son muy claros al respecto. No es posible contestar en los mismos términos a uno que ofende medio-cantando: “Es como volver atrás”. Los comentarios sobre estos temas abundan en indicadores lexicales que indican la imposibilidad de retroceder en el tiempo. Como ejemplo cito parte de una conversación con algunos de mis informantes (alumnos de 6º curso, 11 años) en la que comentan que, aunque puede haber alguno que utilice rimas cantadas para ofender, “eso ya no se hace”. Sin embargo, una de las niñas agrega “Es muy infantil”. Otro ilustra la inconveniencia del uso con una frase muy expresiva: “aunque a veces te dan ganas, pero

ya...” Inesperadamente, una niña comenta que hay algunos que sí lo usan: “Creo que Borja *todavía* lo dice” Borja se siente turbado y replica algo incómodo: “Ya no lo digo”.

Los límites de la ofensa se negocian en ámbitos simbólicos que se ajustan a los cortes de edad, y determinan quienes comparten o no un mismo código. Aceptar la ofensa supone reconocer un habla común. No ofende quien quiere, sino quien puede.

Los más pequeños pueden replicar las ofensas rimadas o cantadas mediante frases o rimas protectoras. Se establecen entonces, una suerte de “duelos verbales” en los que su eficacia determina la pertenencia común. Entre otras posibilidades se recurre a palabras que tratan al insulto como algo tangible, como si fuera un objeto físico que debe ser detenido antes de llegar al ofendido. Responder “Barrera, barrera” dos veces, cruzando los brazos inhibe la eficacia de la agresión, o incluso, sin necesidad de la palabra el gesto es suficientemente explícito.

He presenciado provocaciones directas de niños pequeños a alumnos mayores, algunos incluso de la etapa de Secundaria. Los niños hacían burlas y “chinchaban” al mayor, que ignoraba absolutamente la presencia de los pequeños. En las conversaciones con mis informantes los mayores se quejaban de que los niños hablaban sin saber lo que dicen “dicen cualquier cosa”, algunos de los ejemplos de esta falta de seriedad en el discurso eran los insultos mal empleados: “es que no saben insultar”.

Por lo tanto entrar en el juego supone reconocer en el *otro* la capacidad de ofender, por lo que en muchas ocasiones se opta por la indiferencia, o la cancelación de la comunicación hablada para pasar al uso de la fuerza.

La valoración del pequeño como alguien que no habla correctamente permite a éstos ejercer una suerte de estrategia del sometido, o como lo denominó hace un tiempo uno de mis informantes de 8 años: “Hacer el idiota”. En el entramado de relaciones simbólicas de la cotidianidad del patio de recreo, los pequeños echan mano de recursos retóricos aparentemente inapropiados, que en muchas ocasiones parecen fuera de lugar y absurdos para la situación, pero que precisamente por esta consideración de sin-sentido les permiten protegerse de las pullas de los mayores.

Este curso Juan (7 años) ha tenido que lidiar varios problemas en el patio, le han quitado sus cartas “Magic”, lo han molestado varias veces. No ha contestado nunca a los mayores con rimas, aunque sí las ha usado con sus amigos. En varias ocasiones lo he escuchado hablar medio cantando para llamar la atención o provocar a sus amigos en los juegos de persecuciones. Sabe usar perfectamente todas las rifas necesarias para elegir turnos y jugadores en los momentos necesarios, y también sabe que una buena política disuasoria frente al mayor es hacerse el tonto. Este es el caso. Para desembarazarse de los mayores que lo molestan, tanto él como un amigo utilizan una rifa, que repiten incansable y mecánicamente, aunque me aclara que las rifas valen para elegir. En este caso la cantinela se repite mientras sea necesario, como en un ejercicio de conducta paralela, abstraídos, fuera de la realidad que los rodea: “Les decimos...sí...pares, nones ¡ya!... pares, nones ¡ya!... pares, nones ¡ya!...muchas veces y así nos dejan tranquilos”. Los mayores parecen ignorarles cuando aparece el sin-sentido, ya que las habilidades en estos duelos verbales se olvidan, o más bien se deben olvidar. Descuentan que los pequeños “no saben lo que dicen”, y además les resulta irritante que digan “cualquier



cosa” por lo que abandonan la relación hablada por imposible. La explicación sobre este desaliento es clara: “Son muy infantiles”. La consideración del pequeño como quien no sabe, esconde también la sospecha de que en realidad pueden engañar y ser más listos de lo que parecen. Los mayores explican que en su momento ellos también se hacían los que no se enteraban de lo que estaba pasando, e incluso en algunos relatos de vida hablan de sí mismos cuando pequeños definiéndose peyorativamente: “Yo cuando era pequeño era un idiota”.

La cualificación de incompetente invade incluso la valoración del discurso que escapa a los recursos retóricos asociados a los pequeños, quienes pueden explicarse perfectamente: “Se lo he dicho muchas veces, y no me hacen caso”. Este tipo de quejas tienen que ver con la descalificación del otro por ser pequeño, aunque sus palabras sean absolutamente claras.

Pero también, es posible establecer las negociaciones con el otro y construir la interacción social manejándose en el terreno de pretensiones universalistas que Díaz de Rada (1996) define como la visión instrumental de interpretación de la realidad y que en la Escuela se manifiesta de manera clara en relación con las interpretaciones convencionales. Cuando se establecen las negociaciones desde este otro plano, se pone en juego la dimensión del orden institucional del Estado, que es reapropiado y reinterpretado para hacer la vida cotidiana. Las personas se definen según los cursos. Así lo explican los cálculos de edad, curso, etapa educativa y competencia social que realizan los niños cuando echan las cuentas entre los años vividos y el curso escolar que corresponde. En virtud de este marco sometido a la reglamentación ministerial Fermín y Pablo me explican que se saltan las normas, molestan a los compañeros y los “vacilan porque *ya* están en 6^o”, y esa es “la edad del pavo”. O casi como si se tratara de un tratado de Psicología Evolutiva, porque son “pre-adolescentes”. Las referencias a uno mismo y al otro se expresan en relación con el curso escolar en el que se está. Las pertenencias se ordenan de 1^o a 6^o.

En la misma jornada de recreo los niños de 1^o curso reclaman a las cuidadoras del patio el espacio de juego que les corresponde, y que han cogido los de 5^o. En el porche, se organiza un gran enfrentamiento entre jugadores de cartas Magic, de 2^o y de 4^o. El juego es complejo, ya que las cartas presentan valores diferentes en función de su posición y de las instrucciones que llevan escritas, además hay distintos niveles de poder según el tipo de personaje que lleve impresa cada una. Lo han pactado en el comedor. Uno de los jugadores de 2^o me explica: “Es que soy demasiado bueno para jugar con los de mi *clase*”. Una profesora que los observa ya sentados en el suelo con las cartas delante, comenta: “Mira qué listos los de 2^o. Juegan con los de 4^o”. Otro niño está recogiendo apuestas sobre el futuro de la partida: aquellos que crean que ganarán los de 4^o deben meter piedras en uno, mientras que los que apuestan por los de 2^o deben hacerlo en el otro. En esta apropiación del orden instrumental los profesores desempeñan también su parte, advirtiendo a los que se saltan las normas que serán expulsados de su propio curso para asistir al de los más pequeños. Así se entiende que aquel que debe estar castigado aprenderá a comportarse correctamente: “Si no lo ha aprendido en 5^o, tendrá que volver a 4^o”.

La emisión cantada.

En el plano de la convención social, pactada en contexto, hay que señalar otro aspecto vinculado al uso expresivo de los niños. Son los soportes musicalizados de los actos de habla, que se encuentran presentes también en algunos juegos que suelen practicar las niñas.

Cuando los chicos deciden emplear un tipo de juego, un estilo de movimiento generalmente asociado a las niñas es posible que también sea un recurso para ofender, al entrar en el terreno de la ambigüedad y la confusión. Los varones ponen en marcha las mismas habilidades de las niñas en la emisión cantada, con una afinación precisa, anclada en el ordenamiento tonal y sujeta a ritmo, pero en este caso el juego –en general llevado adelante por niños mayores, de 5° o 6° (10 a 11 años)-, tiene una intención notoriamente diferente. Es una burla, una ofensa a las niñas. Los textos de las canciones pueden modificarse de forma grotesca, muchas veces claramente soez, el timbre se exagera, la emisión nasal, en falsete, es evidentemente ridícula.

He observado desde lejos este tipo de juego llevado adelante por niños de 10 años, que provoca mucha risa entre los varones. Las niñas lo han reconocido como una ofensa grave. En sus juegos de palmas o comba no existen, en general, las palabrotas. En los de los chicos las referencias de este tipo han sido clarísimas.

En los casos que he presenciado, o que me han comentado en entrevistas tanto niñas como niños, este tipo de ofensa se ha realizado en zonas marginales del patio escolar, cerca de los baños o en sitios alejados del frente del edificio, fuera del alcance de los cuidadores del patio. Algunos planos del patio dibujados por los niños del último curso de Primaria (11 años) distinguían como zonas de actividades secretas, las partes de atrás del edificio y los baños. La parcelación del espacio en función de las prácticas que se negocian en el recreo ofrece también una perspectiva de análisis interesante sobre el tipo de charlas, discusiones o juegos que se realizan. En su Etnografía “Gender Play”, Brian Thorne (1993: 36-47) comenta las elecciones de espacios para el juego en relación con actividades preferidas por chicas o por chicos, pero llama la atención sobre los espacios devaluados del colegio, por ejemplo sobre los sitios de atrás en la fila, el puesto menos deseado por los niños y también zona de castigo para los que se saltan la norma en la espera de los turnos para la entrada o salida de la clase.

Tanto Giddens como Goffman se interesan por la regionalización del espacio en zonas, y dejan claro que hay que tener presente que la disposición en el espacio no debe ser interpretada burdamente, para no caer en relaciones simplistas en las que todo lo posterior tenga necesariamente que ver con lo prohibido y que por lo contrario lo que se lleva adelante, frontalmente, pueda ser siempre expuesto. Pero sí es cierto que en el patio escolar los sujetos ordenan en el espacio sus prácticas, y que este ordenamiento se negocia en la acción misma.

Si bien la emisión cantada, se presenta en una primera impresión asociada a lo femenino, presente en los juegos de comba y palmas los niños varones de los primeros cursos de Primaria participan en muchos casos. Los más pequeños pueden llevar adelante este tipo de juego. El uso de la música que incluye a los pequeños y a las niñas, parece un ámbito simbólico ajeno a los varones más mayores.



Pero es necesario distinguir entre la emisión de voz cantada y el reconocimiento de que se canta. Los chicos de toda edad reciben a los compañeros que se integran al partido de fútbol entonando sus nombres. Los chicos sostienen que no cantan cuando juegan, que “es de niñas”.

En los tiempos de recreo la cancha admite varios juegos deportivos al mismo tiempo. Las zonas se han pactado mediante las reuniones pertinentes con los delegados de cada clase y la jefe de estudios de Primaria. Hay un horario pinchado en el corcho a la entrada del edificio escolar. Los espacios se reparten en virtud de estos pactos previos y de negociaciones en el momento. Cuando se organizan partidos de fútbol, los cantos de aliento de los varones a sus compañeros, se emiten con igual claridad y precisión con que cantan las niñas en sus juegos de palmas.

Cabe aquí considerar la relación entre determinados usos y prácticas musicales y género, las diferencias en la valoración del uso coloquial y doméstico de la música y el uso profesionalizado. La etnomusicología se ha interesado por las manifestaciones femeninas en música. Joaquina Labajo (2003) ha estudiado la relación entre el canto profesionalizado masculino, y el doméstico de las mujeres dentro del canto flamenco. La modificación de estos ámbitos simbólicos de actuación, a partir de la lenta incorporación de la mujer al campo profesional del canto así como la relación entre los diferentes estilos de emisión de la voz, se han analizado dentro de un entramado de valoraciones sobre la condición de género, la reputación moral y la relación entre lo público y lo privado. En la tradición occidental las voces agudas aparecen asociadas a lo femenino, mientras que las ásperas y graves a las masculinas. El cante jondo participa de una suerte de ambigüedad en este aspecto, ya que la forma de emisión de las mujeres no se ajusta a estos parámetros.

Los niños y niñas comparten hasta la pubertad un registro similar de voz, que significativamente se conoce bajo el rótulo de *voces blancas*, posiblemente en alusión a una condición asexuada del canto. Tal vez este tipo de asociaciones explique la preferencia por el canto en los juegos llevados adelante por las niñas y la posibilidad de los más pequeños a participar en ellos, así como la reticencia de los varones más mayores.

Cuando los niños alientan a sus compañeros en el juego deportivo llevan adelante actuaciones que también hacemos los adultos en determinadas circunstancias, en las que la intención es acentuar la intención cohesiva de la acción. Es el caso de los cantos de aliento en el campo de fútbol, o de otras manifestaciones multitudinarias, en los que se diluye la individualidad y el interés se vuelve homogéneo en el marco de un encuentro ritualizado sujeto a unos tiempos y espacios específicos y que permiten una licencia expresiva que deja de lado las características de la política discursiva del adulto.

Entre los niños se van negociando legitimidades que tienen que ver entre otros aspectos con reconocerse autorizado o no a utilizar el sinsentido, soportes cantados y rítmicos, para moverse, gesticular y tocarse, y que pueden ser interpretados según el contexto de actuación para provocar, o como una señal de apertura de un juego, o para indicar que lo que se va a decir tiene una significación especial. Las pertenencias se construyen y reconstruyen permanentemente a lo largo de la acción cotidiana.

Cuando este fin de curso los alumnos de 6° presentaron una película que habían escrito, dirigido y montado bajo la dirección de su tutora, pusieron en escena mucho



más que un guión, también escrito y actuado por ellos. A modo de un teatro de la propia vida, escribieron sobre niños interpretando a niños.

Los protagonistas adultos de la historia fueron interpretados también por niños vestidos y maquillados convenientemente. La trama gira alrededor del director de un colegio y una mujer ejecutiva de alto standing, dueña de una empresa de construcciones (Niño vestidos con corbata, niña con traje de chaqueta) quienes pretenden realizar una serie de tratos comerciales de dudosa ética. Los alumnos del Colegio, maquinan una serie de engaños, trampas y trucos para impedirlo. En plena jornada de filmación, la maestra, coordinadora del proyecto, les pide que mientras se graba a la empresaria entrando en el colegio, los niños que actúan de niños deben estar en el plano general de manera discreta, para que el espectador de la película entienda que el personaje que va a ser engañado no sospecha de sus verdaderas intenciones. No hubo ninguna consigna más. La opción elegida para “hacer de niños” fue ponerse a jugar a las palmas, cantando *inocentemente*. El sonido de la película capta los pasos de la empresaria entrando por la puerta principal del Colegio, los saludos del director y al fondo las voces de un grupo de niñas y niños a los que se ve palmeando rítmicamente mientras entonan un listado de los signos del Zodíaco.

En suma, crearon rápidamente un clima de “confianza”, en el sentido que Giddens otorga a este término, ligado a acciones esperables, que permiten construir rutinas esperables.

Los niños son agentes activos de su propia experiencia social. Si entendemos la relación entre niños y adultos como una relación en la que los niños son socializados pasivamente por los adultos, tanto en la escuela como fuera de ella, desconocemos las bases de nuestra propia condición humana. La valoración de los estilos expresivos de la Infancia son fruto de una manera específica de entender al otro, de asumir la diferencia.

Conclusiones e Implicaciones.

1. La Infancia –sin ignorar su anclaje biológico- es tramitada socialmente y por lo tanto, siguiendo los planteamientos de Erving Goffman “actuada” tanto como construida y reconstruida en la práctica cotidiana (Goffman 1994).
2. Se cuestiona la visión adultocéntrica fundamentalmente naturalista y homogénea de la infancia, implica comprender algo más de nuestra condición humana y reconocer su relación con modelos específicos de entender la alteridad.
3. El trabajo aporta una visión flexible a la noción de pertenencia, más allá del concepto de “identidad” como único y cerrado, puesto que los datos refieren a posicionamientos múltiples y móviles que se definen en función de la relación con el otro y del contexto en que se lleva adelante la acción social.
4. Finalmente, alienta a la implicación directa de los niños en la administración institucional, como agentes activos y críticos en diversos ámbitos: diseño de centros escolares, relación con el medio ambiente, planeamiento urbano, seguridad, etc.



Referencias

- Bourdieu, P (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Butler, G. (1992) “Indexicality, Authority and Communication in Traditional Narrative”. *The Journal of American Folklore*, Vol. 105, N° 415: 34-56.
- Díaz De Rada, A. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI,
- Douglas, M. (1996) *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza.
- Fabian, J. (2002) *Time and the other*. N.York: Columbia University Press,
- Giddens, A. (2003) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1970) *Internados*. Madrid: Alianza.
- (1994) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza.
- Kendon, A. (2004) *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Labajo, J. (2003) “The construction of gender in flamenco”. *Music and Gender: Perspectives from the Mediterranean*. Ed. Por Tullia Magrini, pp. 67-86. University of Chicago Press.
- Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelinski, R. (2005). “Corporeidad y experiencia musical”. *Revista Transcultural de Música* N° 9.
- Thorne, B. (1993) *Gender Play. Girls and Boys in School*. Rutgers University Press.