

“PUEBLO CHICO, INFIERNO GRANDE”: CONCEPCIONES SOBRE LA VIDA COTIDIANA EN UN PUEBLO

Por Mercedes Saccone

merce_tuc@hotmail.com

Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos - Universidad Nacional de Rosario; Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina

RESUMEN

En este trabajo, basado en los resultados de una investigación socio-antropológica acerca de las relaciones entre familias y escuelas en una localidad del sur de Santa Fe, describiremos las concepciones sobre la vida cotidiana en un pueblo que construyen sus habitantes. Entre los aspectos analizados destacamos la presencia de un imaginario vinculado a sentimientos ideales de “*tranquilidad*”, “*armonía*”, “*solidaridad*”, que se presenta en oposición a la vida en la gran ciudad. Surgen también concepciones sobre los “*otros*” que presentan particularidades vinculadas a procesos locales, permeados siempre por procesos generales. A partir de esta descripción podremos acercarnos a conocer algunas de las características que adquieren la sociabilidad y las relaciones entre los habitantes en estos espacios urbanos.

Palabras clave: Pueblo; Concepciones; Vida Cotidiana; Familias; Escuelas.

“THE SMALLER THE TOWN, THE BIGGER THE FUSS”: CONCEPTIONS OF EVERYDAY LIFE IN A VILLAGE

ABSTRACT

In this paper, based on results of a socio-anthropological research about the relationship between families and schools on a small town in the south of Santa Fe, we will describe the conceptions of everyday life in a village that build their inhabitants. Among the aspects analyzed we emphasize the presence of an imaginary linked to ideal feelings of “*tranquility*”, “*harmony*”, “*solidarity*”, presented in opposition to life in the big city. Also emerge conceptions about the “*others*” that have peculiarities linked to local processes, always permeated by general processes. From this description we can get closer to some features that acquire sociability and relationships between the people in these urban spaces.

Key words: Village; Conceptions; Everyday Life; Families; Schools.

1. INTRODUCCIÓN

“Inmersa en una monotonía que de tanto repetirse parece definitiva, la vida pueblerina sin embargo no carece de intrigas y misterios”
(Doffo 2010)

Las líneas que hemos citado a modo de epígrafe pertenecen a una obra literaria que nos pareció interesante retomar para reflexionar acerca de las concepciones de sentido común sobre la “vida cotidiana”¹ en los “espacios pueblerinos”². Cuestionamos la idea de la “monotonía” como característica de la vida en estos contextos, ya que pensamos oculta los conflictos que existen en los *pueblos*, como en todo espacio socio-urbano donde se configuran relaciones complejas entre los sujetos sociales. Constantemente nos topamos con situaciones que nos “intrigan” y nos conducen a nuevos interrogantes sobre la vida en los ámbitos cotidianos, entre ellos la escuela y la familia, en estos espacios. De esta manera, una de las preguntas que nos planteamos es: ¿cómo conciben la vida cotidiana en el pueblo los grupos familiares de la localidad con los cuales trabajamos en nuestra investigación?, ¿qué concepciones, imaginarios e ideas construyen respecto de las interacciones sociales que allí se tejen?

El proceso de investigación en el cual se enmarca el presente escrito tuvo como objetivo general conocer las prácticas y sentidos sobre la escolarización infantil que construyen las familias en los cruces relacionales con el ámbito escolar, en un pueblo del sur de la provincia de Santa Fe³. La misma fue realizada desde un enfoque socio-antropológico relacional que rescata la tradición etnográfica desde una perspectiva crítica⁴.

Los habitantes del pueblo construyen la noción de “*todos se conocen*”, como parte de un imaginario que circula vinculado a sentimientos ideales de “*tranquilidad*”, “*armonía*”, “*solidaridad*”, y que se presenta en oposición a la gran ciudad. Abordaremos, entonces, el proceso de producción/circulación de construcciones de sentido acerca de los “*otros*” y las particularidades que adquiere en estos espacios.

Al mismo tiempo y vinculado a lo anterior, adquiere centralidad para la presente investigación el proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino que construyen sus habitantes, entre dos contextos socio-urbanos: el “*centro*” y el “*barrio estación*”⁵. Se trata de un

¹ Retomamos la conceptualización de Agnes Heller (1977:19) quien define la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”. Así, para Heller (1977) la vida cotidiana es heterogénea, no hay una sola vida cotidiana, ya que varía su contenido en el contexto histórico y de acuerdo con la posición social, no es igual la vida cotidiana de un rey que la de un esclavo. Además, la vida cotidiana no es estática, sino que es dinámica, tiene una historia. Esta conceptualización se diferencia de otras, como por ejemplo el concepto de vida cotidiana que se propone desde autores enmarcados en la tradición fenomenológica (por ejemplo Berger, P. y Luckmann, T., 1979), entendida como “una realidad interpretada por los hombres”, que se construye en las interacciones intersubjetivas, coherente y ordenada. En otras palabras, se construye en lo inmediato de los sujetos, en su “aquí” y “ahora”. Además, es aprehendida por las rutinas, es homogénea y lo problemático es incorporado a dichas rutinas (Berger y Luckmann, 1979:46)

² Con “espacio pueblerino” nos referimos a una “configuración de sentido variable” que no se reduce al simple espacio físico, sino que resulta de una “trama” configurada por las relaciones sociales, que dan lugar a ciertas concepciones o “representaciones culturales” (Barriera y Roldán 2004). Al mismo tiempo, se destaca la importancia de la dimensión temporal, ya que estas configuraciones espacio-temporales son históricas.

³ El referente empírico estuvo conformado por familias de niños que asistían a las dos escuelas primarias públicas de una localidad del sur santafesino. Melincué es cabecera del Departamento General López y cuenta con 2.500 habitantes aproximadamente. Al igual que en otros pueblos de la zona, sus habitantes distinguen entre dos espacios, “el barrio estación” y el “centro”. Una de las escuelas donde realizamos nuestro trabajo de campo se encuentra en el “centro” mientras que la otra institución educativa se ubica en el “barrio estación”.

⁴ En nuestro trabajo de campo hemos privilegiado las estrategias metodológicas de la observación con participación (de situaciones áulicas, actos escolares, recreos, entradas y salidas de la escuela, en el comedor escolar, de situaciones familiares) y la entrevista cualitativa (con adultos de los grupos familiares, maestros y directivos principalmente), aunque también se trabajó con el análisis de algunas fuentes documentales (documentación institucional de las escuelas, de la Administración Comunal de la localidad, revistas publicadas por las escuelas y/o la Comuna, censos, artículos de diarios, reglamentación provincial y nacional).

⁵ La construcción de líneas férreas iniciada en la segunda mitad del siglo XIX, produjo una transformación en la geografía de la provincia y del país en general. Aunque Melincué ya existía como localidad, la llegada del tren fue acompañada de la conformación de un nuevo espacio en el “pueblo”: el “barrio estación”. Además de constituir una fuente de trabajo muy

aspecto importante a la hora de pensar las relaciones entre las escuelas y los espacios en que se desenvuelve la cotidianeidad escolar.

Melincué se encuentra ubicado al sur de la provincia de Santa Fe, en la región conocida como “*pampa húmeda*” o “*gringa*”, denominaciones vinculadas con las características del suelo (de gran productividad) y con la gran cantidad de población descendiente de la inmigración europea de principios del siglo XX (Achilli 2010). Esta ubicación presenta ciertas particularidades que la distinguen claramente de otras regiones del país. Para Ratier (2009) la región pampeana reviste inusitada centralidad en nuestro país, pudiendo apreciarse claramente en el imaginario social de los argentinos⁶. Aun cuando esta localidad se encuentra inmersa en una de las zonas agrícolas más ricas de Argentina⁷, la producción agraria no se constituye en la forma de inserción laboral predominante de los adultos de las familias que habitan en ella. El proceso histórico de colonización y reparto de las tierras en la zona han contribuido a esta situación.

Los grupos familiares con los cuales trabajamos para la presente investigación son heterogéneos entre sí. En cuanto a sus constituciones, algunos se componen de un adulto y sus hijos, otros de dos adultos y los niños de éstos y otros incluyen además algún miembro de la generación ascendente. A su vez, la mayoría de los padres entrevistados tenían entre 30 y 35 años, aunque también trabajamos con adultos que no se encontraban dentro esa franja etaria. Con respecto a las inserciones laborales de los adultos de estos grupos también se destaca la heterogeneidad de experiencias, incluyendo -tanto entre las familias cuyos hijos asisten a la escuela del “centro” como a la escuela del “barrio estación”- trabajadores del sector informal (principalmente de la construcción), una gran cantidad de empleados públicos, empresas familiares, cuentapropistas, siendo diferente el peso de las mismas en las condiciones de vida de las familias. Todos los padres poseían el nivel primario completo, algunos habían finalizado la escuela secundaria y, en su mayoría, no poseían estudios universitarios/terciarios. Ninguno de los adultos entrevistados poseía tierras o trabajaba en actividades directamente relacionadas al sector agropecuario. El empleo público se constituye en la principal fuente de trabajo entre estos grupos familiares, recordemos que Melincué es cabecera de Departamento y concentra gran parte de las oficinas públicas importantes a nivel regional, como la Unidad Regional de la Policía Provincial, la Administración Comunal, el Registro Civil, entre otros. Actualmente, una de las principales fuentes laborales para los jóvenes de la localidad es un Casino y Hotel instalado hace algunos años, que atrae visitantes de pueblos y ciudades vecinas principalmente, y que impulsó la expansión de algunos negocios vinculados a la gastronomía, así como bares y clubes nocturnos, principalmente.

Otra de las particularidades que presenta esta localidad es una laguna que constituye una atracción para los visitantes, sobre todo durante el verano, aunque no cuenta con una

importante, el tren creó, en palabras de Archetti (2009) “redes de intercambio social que garantizaban la reproducción, expansión y auge de poblados menores”. Los ferrocarriles instalados en nuestro país fueron algunos de capitales nacionales pero muchos otros de capitales extranjeros. Los trenes de capitales extranjeros fueron adquiridos por el Estado en un proceso que se inició en 1938 con la compra del Ferrocarril Central Córdoba. Los ferrocarriles permanecieron en manos del Estado hasta la década de 1990. Con la compra de los ferrocarriles por parte de empresas privadas, comienza una serie de transformaciones en el “pueblo”, donde el “barrio estación” se vio claramente perjudicado. Para mayor información consultar Saccone, M. (2010).

⁶ Hacia la década del '70 comienza un proceso de transformación de la agricultura pampeana, signado por profundas modificaciones tecnológicas y productivas, originando un aumento de rentabilidad gracias a la reducción de los costos de producción (Basualdo y Arceo, 2009). La consolidación de estas transformaciones produjeron que a mediados de la década de los '90 comenzara una expansión inédita de la producción agrícola liderada por el cultivo de soja gracias, principalmente, a la introducción de la semilla transgénica (Ratier, 2009). El denominado “boom sojero” “desencadenó una especie de fiebre productiva de este cereal, que condujo a la desaparición de la chacra mixta como unidad productiva” (Ainsuain, 2008:342). Este cultivo se encuentra destinado al mercado externo, siendo un producto escasamente consumido en nuestro país. Luego de la mayor devaluación del tipo de cambio real de la historia argentina en 2002, las estrategias exportadoras (de cereales e hidrocarburos especialmente) impulsadas por algunos grupos económicos en nuestro país se vieron reforzadas gracias a las nuevas condiciones macroeconómicas, un aumento de la demanda a nivel internacional y la vigencia de precios favorables para nuestros productos, que incrementaron la rentabilidad sectorial (Ortiz y Schorr, 2007; Basualdo y Arceo, 2009). Se trata de procesos que, sin embargo, han influido escasamente en las economías de los grupos familiares entrevistados, debido a que la producción agropecuaria no constituye la principal fuente de trabajo de los habitantes de la localidad.

⁷ Según el Censo Nacional Agropecuario 2002, la provincia de Santa Fe abarca sólo el 4,8% de la superficie argentina, sin embargo, posee el 21% del área cultivada del territorio nacional, siendo considerada una provincia evidentemente agrícola y de las más ricas del país (Ainsuain 2008). La consolidación de las transformaciones que se iniciaran en la década del '70 produjeron que a mediados de los años '90 comenzara una expansión inédita de la producción agrícola liderada por el cultivo de soja gracias, principalmente, a la introducción de la semilla transgénica (Ratier 2009). Actualmente Santa Fe es la primera productora de soja del país con casi el 40% de la producción total nacional (Ainsuain 2008).

infraestructura, ni oferta turística que logre explotar este recurso natural. Esto le imprime ciertas particularidades al turismo, generalmente diario, de pescadores o visitantes que ni siquiera ingresan a la localidad, ya que se puede acceder tanto a la laguna como al casino directamente a través de la ruta provincial lateral al poblado. De acuerdo con la administración comunal, las “crecidas” de la laguna que se producen en época de precipitaciones abundantes (octubre-abril) constituyen el principal impedimento para el desarrollo turístico y su explotación planificada.

“ACÁ EN EL PUEBLO NOS CONOCEMOS TODOS”: CONCEPCIONES SOBRE LA VIDA COTIDIANA PUEBLERINA

“...yo pienso que el pueblo se fue quedando en el tiempo, entonces la gente... es como dicen los viejos de antes... si vos hablás fuerte, te critican, si no hablás te critican, siempre...” (Abuela, escuela del “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010). La categoría “pueblo” es pensada desde esta investigación como una categoría social, que aparece recurrentemente en el discurso de los habitantes. Como nos advierte Rockwell (2009) el sentido de las categorías sociales solo se puede conocer si se reconstruyen los procesos y las relaciones que las sustentan en la práctica, por lo que creemos resulta relevante analizar las concepciones de los habitantes acerca de la vida cotidiana en este espacio pueblerino.

En primer lugar, el “pueblo” se presenta en las concepciones de sus habitantes como opuesto/diferenciado de otros conjuntos sociales, como las grandes o pequeñas ciudades, basándose principalmente en la comparación entre la cantidad de habitantes que poseen, pero también en otras características (aunque vinculadas con la dimensión poblacional) que atribuyen a estos espacios socio-urbanos diferentes. Debemos destacar que este contraste con la ciudad permea las concepciones sobre la vida en los espacios pueblerinos y se presenta, en muchas oportunidades, para definir como particulares algunas características del pueblo. Deberíamos preguntarnos cómo esta oposición/diferenciación forma parte de la construcción de procesos identitarios de los sujetos del pueblo, pero dejaremos planteado este interrogante para futuras investigaciones⁸. Aunque sabemos, como plantea A. Gravano, que “la identidad se afirma desde lo diferente, en tanto desde lo heterogéneo interior se contradice, se coloca a riesgo de quiebre, lo que impulsa su reivindicación y puesta en acto” (Gravano 2011: 55).

Por lo pronto, quisiéramos describir a continuación algunos de los elementos que aparecen en este modo de concebir la vida cotidiana pueblerina por parte de los habitantes de la localidad que analizamos. Sabemos que “sobre los asentamientos concretos -que en la historia real fueron increíblemente variados- se depositaron y generalizaron sentimientos intensos”, de este modo, “el campo atrajo sobre sí la idea de un estilo de vida natural” de “paz”, “inocencia”, “simpleza”, de “tranquilidad” (Williams 2001: 25). Entre las familias entrevistadas aparece este atributo de la “tranquilidad” en oposición a la ciudad y el modo en que se concibe la vida en ella, contraponiéndose pasar el tiempo “*mirando los pajaritos, las plantas, los animales*” en el “pueblo” con lo que sucedería en la gran ciudad caracterizada como un “*monstruo*” (Padre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

Madre: pero lo que más me gusta de que estar acá en el pueblo, el pueblo en sí, que ellas [sus hijas] son más libres, que pueden andar por más lados, realmente. Allá en la ciudad, cuando estábamos, estaban todo el tiempo encerradas (...) vos allá en una ciudad no le podés dar una bicicleta para que salgan a andar, ni siquiera en la vereda pueden andar, porque son peligrosos los autos, porque andan todo el día, anda todo el mundo. Acá en la bici salen, salen a hacer los mandados, se van a la plaza. Por ahí si está lejos de acá, pero sino ellas se manejan en bici (...) no, es otra cosa

Padre: distinto es la vida de un lado a otro (Familia, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

⁸ Otro aspecto interesante para profundizar vinculado con la oposición entre la ciudad y el pueblo que forma parte del imaginario de los habitantes es la asociación que los mismos realizan a la problemática de la seguridad/inseguridad, alimentada por los medios de comunicación masiva.

La “*tranquilidad*” es pensada como un atributo positivo de la vida en el pueblo, sobre todo para la crianza de los niños, planteando que “*eso es lo bueno que tiene el pueblo*”. Se considera que los niños “*son más libres*” y pueden, a las edades de 6 o 7 años, andar en bicicleta, ir a la plaza, jugar en la vereda con sus vecinos, entre otras actividades permitidas por los adultos a cargo de su cuidado. Éste y otros atributos que en nuestra investigación encontramos asociado al modo de concebir la vida en los espacios pueblerinos, aparecen en la investigación de Gravano (2011) como parte de un conjunto de valores alrededor del cual se estructura la identidad de los pobladores (de los barrios en el caso de su investigación). Esta construcción imaginaria se encuentra presente entre grupos familiares de sectores medios y populares, que se constituyen en los sujetos de esta investigación.

También aparece el espacio pueblerino, en oposición a la ciudad, cuando los habitantes identifican la falta de algunos servicios tanto públicos como privados: “*Igual faltan muchas cosas, ponele, no hay pediatra, no hay un supermercado, un montón de cosas que no*” (Madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009). La falta de algunos servicios en la localidad está ligada a la decisión del Estado, sobre todo cuando no resultan rentables para emprendimientos privados (Jelín 1984). Retomamos este planteo para pensar la ausencia de especialidades médicas por ejemplo. Las familias consideran, además, que a diferencia de las ciudades en un pueblo se cuenta con menos ofertas en el plano comercial (como grandes supermercados), pero también el educativo (por ejemplo, familias de sectores medios entrevistadas destacaban que la oferta educativa privada es directamente nula), entre otros.

Directamente los habitantes de la localidad plantean que en el pueblo “*no tenés las mismas opciones que bueno en la ciudad*”, vinculando la ciudad con la idea de “progreso: de erudición, de comunicación, de luces” (Williams 2001: 25). En contraposición, a partir de la identificación de la ausencia de posibilidades que la ciudad brinda, se asocia al pueblo con el “atraso”.

Madre: ...acá es lo que hay y si no te gusta, andáte, es sencillo /silencio/ lamentablemente... Igual este pueblo está como quedado en el tiempo (...)

Amigo: revivió un poco ahora (...)

E: ¿comparado con Venado [ciudad de donde es oriunda Madre]?

Madre: y nada que ver... y, es ciudad (Familia, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

Pero, al mismo tiempo, se señala que en la ciudad “*viven re ocupados*” y no tienen la “*tranquilidad*” que se tiene en estos espacios pueblerinos, sobre todo respecto a la crianza de los niños. Vemos que, como lo señala Williams (2001: 25), también “*prosperaron las asociaciones hostiles: se vinculó con la ciudad con un lugar con ruido, de vida mundana y de ambición; y al campo, con el atraso, la ignorancia y la limitación*”.

Estos diferentes elementos -algunos contradictorios entre sí- van configurando el sentido común de los habitantes de la localidad. Sin embargo, lo importante es no perder de vista que las relaciones entre el campo y la ciudad “*no son solo de ideas y experiencias, sino también de renta e intereses, de situación y de poder: un sistema más amplio*” (Williams 2001: 32).

1.1 La construcción cotidiana del conocimiento acerca de los “otros”

“*...todos se conocen sería la palabra, todos se conocen ¿viste? o sea, a pesar de haber gente nueva, todos eh... se van amoldando hacia nosotros, y sigue siendo un pueblito chico ¿viste? o sea muchos más habitantes que antes no hay ¿viste?*” (Padre, escuela del “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009). Los habitantes del pueblo interactúan cotidianamente en diferentes ámbitos: en los comercios, en las instituciones públicas, en los lugares de esparcimiento o de trabajo. De este modo, los miembros de las familias se encuentran entre sí, con las maestras⁹ o con los directivos, en

⁹ Las maestras entrevistadas procedían de hogares de sectores medios, sus maridos trabajaban en el sector formal, algunos de ellos profesionales en forma independiente, otros como empleados públicos o comerciantes, además contaban con ciertas

lugares como la carnicería o el banco, es decir, por fuera del establecimiento escolar. Debido a la ya mencionada escasez de ofertas variadas, privadas o públicas, en lo que respecta al sector educativo o de salud por ejemplo, diferentes sujetos sociales comparten gran cantidad de ámbitos cotidianos comunes, circulando por lugares similares aun cuando existan diferencias sociales marcadas entre los mismos. Pensamos que esos contactos “cara a cara” entre los habitantes del pueblo le imprimen particularidades a las relaciones entre familias y escuelas en estos espacios sociales particulares. Desde nuestra perspectiva teórica, estos espacios son pensados en relación con otras escalas contextuales de más amplio alcance, e intentamos alejarnos de posturas que piensan la “comunidad” como un todo integrado, cerrado, autosuficiente y sin conflicto. En este sentido, estas localidades están imbricadas en el entorno nacional, regional e internacional pero, al mismo tiempo, se reconoce que “poseen especificidad” (Ratier 2009).

Como plantea R. Williams, con frecuencia se afirma que una “comunidad campestre” “es un epítome de las relaciones directas: de los contactos cara a cara en los cuales podemos hallar y evaluar la sustancia real de las relaciones personales”, sobre todo “bajo la presión de la experiencia urbana y metropolitana y como un contraste directo” (2001: 216). Coincidimos con el autor en considerar que este aspecto inmediato de la diferencia entre el campo y la ciudad es importante, ya que se trata de una “escala más reducida” donde la gente se identifica y se conecta más fácilmente; siendo la “estructura de la comunidad”, en muchos sentidos más visible. Sin embargo, una “comunidad conocida”, tanto en el campo como en cualquier otro espacio social, “continúa siendo una cuestión de conciencia y de experiencia prolongada y cotidiana. En la aldea, al igual que en la ciudad, existe la división del trabajo, el contraste de las posiciones sociales y, por lo tanto, necesariamente, hay puntos de vista alternativos” (ib.id.). Y en este sentido, podemos incluir lo que sucede en los “barrios” donde el conocimiento mutuo, la “relacionalidad” en palabras de Ariel Gravano (2011), también se presenta en el imaginario como un valor propio de estos contextos de interacción¹⁰.

La caracterización del pueblo como un espacio en el que “*todos se conocen*” aparece en las concepciones de sus habitantes como un atributo propio de estos contextos. Pero esa caracterización de la vida pueblerina no es homogénea, con lo cual nos preguntamos: ¿qué significados adquiere el “*todos se conocen*” para las familias del pueblo? Pregunta que intentaremos contestar a continuación, no sin antes formular otros interrogantes: ¿cómo se produce la construcción cotidiana de ese supuesto conocimiento acerca de los “otros”? y ¿cómo se relaciona con la experiencia de los conjuntos sociales?

Volvamos a la inquietud inicial. Nos preguntábamos acerca de los significados que las familias de la localidad le atribuyen a la idea expresada en la frase “*todos se conocen*”. Primeramente podemos plantear que se trata de una cuestión que aparece por momentos como positiva y, por otros, como negativa. Así, para las maestras del pueblo este aspecto puede ser altamente positivo, sobre todo en relación con el “*seguimiento*” del niño y su familia que se tiene desde la escuela: “*Tenés un seguimiento del chico y además acá en el pueblo nos conocemos todos, o sea que es como que ya conocés la familia y todo*” (Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007). “*Y en la ciudad se perdió, no lo ves más, los ves en la escuela y después no sabés qué vida llevan, es una de las ventajas de esta escuela...*” (Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

Según plantean las maestras entrevistadas, este mutuo conocimiento entre los habitantes de la localidad les permitiría intervenir en la vida de “otros” cuando lo consideran necesario, a veces ligado a un “sentimiento” de “solidaridad”. Además, vuelve a aparecer la oposición campo/ciudad en relación a la posibilidad de ver a los niños (y sus familias) no sólo durante las horas que pasan en la escuela. Inclusive este aspecto puede aparecer asociado a prácticas de “contención social” o “asistencialismo” desplegadas muchas veces desde las instituciones públicas como las escuelas¹¹.

condiciones materiales de vida que posibilitaba entre otras cuestiones costear los estudios de sus hijos en ciudades cercanas, realizar cursos /especializaciones, entre otros.

¹⁰ Vale aclarar que no estamos pensando la “relacionalidad” en términos de la “sociedad folk” de Redfield, donde las relaciones sociales primarias –“todo el mundo se conoce”– impondrían fuertes “vínculos comunitarios” y se caracteriza por su homogeneidad y aislamiento, cuestión a la que aludíamos al comenzar este apartado.

¹¹ Ambas escuelas poseen comedor por ejemplo, aunque asisten mayor cantidad de niños al comedor de la escuela del “barrio estación” que al de la escuela del “centro”, estas prácticas dan cuenta de la existencia de grupos familiares que necesitan de este recurso para su subsistencia en ambos contextos.

Pero este “interconocimiento” o “relacionalidad” también presenta aspectos negativos para los habitantes del pueblo, en palabras de una madre: *“Eso es lo que me mata acá, que todo el mundo, vos hacés cualquier cosa y se entera todo el mundo o hablaste y ya te lo agrandaron así y eso no me puedo acostumar, me revienta (sic)”* (Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

Tal “interconocimiento”, plantean los sujetos entrevistados, es producto de la cercanía, de la poca cantidad de habitantes y de las interacciones cotidianas que se dan entre los habitantes en distintos ámbitos del pueblo. Al mismo tiempo que señalan que conocen a todos, se plantea que todos lo conocen a uno. Pero se le imprimen distintos sentidos a la idea de “conocerse” en ambas situaciones. Así, cuando se trata del conocimiento que los otros poseen de uno, el mismo en realidad es cuestionado, porque *“hablaste y ya te lo agrandaron así”*. En cambio, cuando se afirma que conocen a alguien se disipa ese cuestionamiento.

Pero, entonces, surge la segunda preocupación planteada en relación a cómo se estaría produciendo la construcción cotidiana de ese conocimiento acerca de “otros” conjuntos sociales en la localidad que estudiamos. Varios procesos contribuyen a la conformación de distintos elementos en esas construcciones de sentido que son heterogéneas y se presentan como un conjunto de ideas “disgregadas y ocasionales” al decir de Gramsci ([1948] 2008). En primer lugar, se apoyan en conversaciones y observaciones directas de la vida en el pueblo que se producen en contextos de interacción diversos, es decir, en los contactos “cara a cara”. Maestros, directivos escolares, autoridades comunales, padres, abuelos, niños, se encuentran entre sí en diferentes situaciones cotidianamente, como una fiesta organizada por la escuela, en los lugares de trabajo, en los comercios, en actos conmemorativos de fechas patrias, en las calles de la localidad, entre muchos otros.

En la escuela, los niños conversan con sus maestras.

Maestra 1: pero te digo ya será por la edad que uno tiene también que me gustan los chicos grandes, me gusta charlar con ellos... temas así sociales me gusta tratar con los chicos, con los grandes, adolescentes o preadolescentes (...)

E: ¿y los chicos qué te cuentan?

Maestra 1: y por ahí ponele, también les pongo un tope porque hablan demás cuando uno les da...

E: ¿sí?

Maestra 1: y si, por ahí problemas muy íntimos de la familia. Y aparte como lo expresan en el grupo uno tiene que frenarlos porque o sea, hablan demasiado... pero se expresan los chicos /silencio/ aparte uno lo nota, que a lo mejor no tienen lugar en la casa para hablar ¿viste? Son muchos hermanitos, no se los escucha. Los chicos son un reflejo de la casa, notás enseguida los problemas que hay en la casa, y más como tenemos poquitos chicos, en cada salón tenemos, más de 20 no encontrás, se sienten escuchados ellos, contenidos, en la casa no, no tienen ese lugar. Además muchos problemas y cuando hay problemas no se escuchan demasiado (Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

También las reuniones o fiestas escolares constituyen situaciones en las que docentes y padres interactúan y donde se producen observaciones y conversaciones entre los mismos: *“No, yo a la directora la conozco de una noche ahí que hubo una fiesta y no sé con quién se peleaba el hijo de ella y fue (...) y directamente le pegó una cachetada a un chico, en una fiesta de fin de año, la vieron todos y ella no es quien tampoco para pegarle, pero aparentemente los padres del nene no hicieron nada”* (Abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

Pero estas conversaciones y observaciones directas de los comportamientos de los “otros” se combinan con la circulación (que se produce en los distintos ámbitos cotidianos más allá del escolar) de ideas dichas/escuchadas/transmitidas entre los diferentes sujetos en el contexto local. Entre lo cual podemos incluir al “chisme”, entendido como “una práctica que interviene decisivamente en la producción (de la significación) de la vida social” (Fasano 2006: 23). Estos “chismes” se componen

de ideas construidas en relación a la vida de los “otros”, a sus relaciones familiares, a sus necesidades, a su modo de ser.

Por ahí la gente dice ‘no, no necesitan’ como dijo una compañera mía: ‘no, ellos no necesitan porque viven comprando fiambre, que viven comprando esto’, pero... dice: ‘aparte cobra la pensión de los siete hijos’ y yo le digo: ‘ponele que sean 1000 pesos (...) ponele que cobren 1000 pesos, con 1000 pesos no hacés nada. Porque si tenes que comprar la comida todos los días, que las zapatillas, que la ropa, que las cosas para la escuela’ (...) y dice: ‘sí, tenes razón, pero el marido trabaja de albañil’, ‘si ¿cuándo?’, y dice: ‘sí, pero se chupa todo’, ‘y bueno’ le digo ‘pero ese es problema de ellos’, uno no puede estar en todas las casas a ver y dice: ‘aparte cuando cobra la mujer la caga a palos y le saca la plata’ (...) y le digo: ‘con más razón’, digo ‘necesitan venir al comedor’. No, porque vos sabes que al mediodía tienen gracias a Dios la comida del mediodía, pero a la noche vos no sabes si comen o no. Los chicos, lamentablemente son como los crían, ellos se crían ‘y pero que se yo, que esto, que lo otro’ le digo: ‘no importa, a vos no te alcanza, a ellos tampoco’ (Cocinera, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

Como dijimos, esas ideas pueden estar ancladas en observaciones directas de situaciones concretas realizadas por los sujetos o en observaciones realizadas por otros. A su vez, son dichas/transmitidas/escuchadas y retransmitidas, es decir, fruto de una reinterpretación constante. Para pensar la práctica del chisme, también debemos tener en consideración el contexto inmediato en el cual se produce y circula. Un momento de reunión entre los padres, donde se transmiten y circulan chismes vinculados, entre otras cuestiones, a las maestras y/o directivos, es el horario de entrada o salida de la escuela. Estos encuentros se producen en la puerta del establecimiento escolar.

Bueno no soy tampoco de las mamás que van y lo esperan afuera y hacen chismerío con... por ahí a veces digo ‘tendría que integrarme un poco’, para saber bien de qué se trata o qué está pasando. Bueno S [hija mayor] es la que me cuenta porque generalmente se hacen los encuentros cuando van a llevar a los chicos, después yo voy tipo cuete a buscarlo o lo va a buscar S o lo va a buscar D [hijo], no me pongo... pero sé que hay respecto a la maestra de abusarse de las tareas, y de que a veces no los trata bien, por ahí de que los pone en penitencia, pero bueno (Madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

En relación con la producción/circulación de chismes en el pueblo, las familias expresaban afirmaciones tales como: “es un lleva y trae de cosas que vos decís ‘dejate de joder’”, “pueblo chico, infierno grande”, “mañana salen todos hablando”, “se entera todo el mundo”, “si vos hablás fuerte, te critican, si no hablás te critican, siempre”. La crítica, la exageración, la falta de privacidad, surgen como elementos destacados a la hora de caracterizar los chismes que se construyen sobre la propia vida aunque, paradójicamente, estos mismos sujetos son quienes re-producen cotidianamente este tipo de prácticas.

Como fuimos describiendo, son distintos los procesos que contribuyen a la conformación de elementos heterogéneos en esas construcciones de sentido acerca de los “otros”. Esas ideas que se van conformando son, a su vez, interpretadas desde determinadas concepciones de mundo: religiosas, políticas y aún desde las particulares formas de expresiones del lenguaje (Gramsci [1948] 2008), concepciones de mucho que se encuentran atravesadas por procesos de hegemonía/subalternidad.

Como vimos, en la escuela se producen “charlas” con los niños quienes cuentan “problemas muy íntimos de la familia” a sus maestras. Estas “charlas” pueden ser interpretadas desde el sentido común de las mismas: “aparte uno lo nota, que a lo mejor no tienen lugar en la casa para hablar ¿viste? son muchos hermanitos, no se los escucha”. Se van articulando las conversaciones producidas con los niños con ciertos elementos de sentido común. Así, la expresión por parte de los niños de sus “problemas” en el salón de clase es vista como producto de la constitución de sus grupos familiares. Es decir, una interpretación que vincula directamente la posibilidad de expresarse en la escuela a la idea de que “no tienen lugar en la casa para hablar”, que a su vez es entendida como producto de la existencia en el hogar de “muchos hermanitos”. Así, en los dichos de las docentes, la constitución familiar se relaciona fuertemente con los comentarios de los niños acerca de sus problemas en el contexto de la clase y con otros niños. Percibimos en estas

expresiones la presencia de algunos elementos de un modelo ideal de familia nuclear occidental, desde donde se interpreta y evalúa los grupos familiares de los alumnos. De esta manera, se va construyendo una visión de las familias de estos sujetos que vinculan ciertos elementos entre sí: los “problemas”, el ser “numerosas” y que los niños “no son escuchados”.

También, aparecen concepciones vinculadas con las necesidades materiales de los grupos familiares (como la asistencia de los niños al comedor escolar) que se construyen en articulación con el modo en que algunos sujetos conciben la “pobreza” y en relación a cómo se considera que viven estas familias (consideración anclada en observaciones, chismes, circulación de distintas ideas sobre esos grupos). Emergen algunas expresiones del sentido común (entre sujetos de sectores medios, pero también entre los sectores populares) ligadas a la experiencia de conjuntos sociales beneficiarios de “planes sociales” del Estado, cuestionando su acercamiento a esos beneficios sociales ya que “no necesitan porque viven comprando fiambre”, “aparte cobra la pensión de los siete hijos” y “sí, pero se chupa todo”. Como plantea Harris, estas visiones expresan “la escasa comprensión de las condiciones político-económicas que engendran la desigualdad que se tiene. Aquello que es atribuible a las condiciones del sistema imperante, se desvía y se interpreta como características y motivos de tipo personal”, pudiendo visibilizarse la presencia de cierta tendencia a “culpabilizar a quienes padecen la pobreza” que se produce entre los “sectores medios y de mayores recursos, pero también entre los mismos pobres” (Cit. en Barbieri y de Castro 2000: 52).

En síntesis, el conocimiento acerca de los “otros” se va configurando en el proceso de articulación de observaciones directas y conversaciones “cara a cara” y/o chismes, interpretados desde las concepciones del mundo de las que participamos por pertenecer a un “determinado agrupamiento, y precisamente al de todos los elementos sociales que participan de un mismo modo de pensar y de obrar” (Gramsci [1948] 2008: 8) y, a su vez, al ser transmitidos van siendo objeto de construcciones y reelaboraciones constantes. Vimos que estas construcciones de sentido “acerca de los ‘diferentes’ son producciones que se forjan de manera contradictoria, vinculadas con prácticas también complejas” (Neufeld y Thisted, 2007:39). De esta manera, concluimos que se van produciendo construcciones de sentido estereotipadas acerca de diferentes “otros”. Es decir, construcciones simplificadoras y generalizadoras de esos sujetos, dado que como afirman Perrot y Preswerk “la realidad es simplificada en la elección de elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos”, favoreciendo la generalización, “una misma categoría es definida según un grupo de conceptos sin reflexionar sobre las excepciones”, por lo tanto, “cuando se ha visto a uno, se han visto todos” (Cit. en Sinisi 2007: 206).

Nos preguntábamos también ¿cómo se relacionan estas construcciones de sentido con la experiencia de los conjuntos sociales? Ya hemos adelantado que en estos espacios pueblerinos, las vidas de sus habitantes “pueden ser afectadas las unas por las otras a través del chisme” (Fasano 2006: 28), a través de la circulación de ideas que conforman ese conocimiento que se construye sobre los “otros”. Es por ello que nos interesa conocer las modalidades que adquiere la articulación de esas construcciones de sentido con las prácticas concretas de los sujetos, con la vida cotidiana en el pueblo. Entendemos que podrían ser distintas las prácticas afectadas y las formas en que son condicionadas por la circulación de este tipo de ideas.

Así, las familias destacan que los demás están “pendientes” del comportamiento de uno, y esto produce en ellos un modo de actuar que se ve permanentemente interpelado por la posibilidad de producción/circulación de chismes que los involucren.

Abuela: nada que ver a lo que... allá [Carcarañá] vos vas a misa y sos uno más pero (...) vos vas acá y te están mirando, en vez de estar mirando lo que está haciendo el cura se dan vuelta, se daban vuelta y te daban y quién era, ya preguntaban y se codeaban unos con otros (...)

Madre: sí

Abuela: estaban mirando a ver si vos ibas a dar el diezmo, cuánto ponías. Yo le decía a C [su yerno], ‘no soporto eso’, aparte era la gente que más o menos tiene, él se reía y me decía: ‘no, si es así acá’. Claro porque ellos, yo me acuerdo la primera vez que fui con F, fuimos con F, mi hijo y... y ya todos se dieron vuelta, y se codeaban y se preguntaban quién era, hasta que llegó a F y le preguntaron quién era yo. ¡Estábamos en una misa! (Familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010)

En este tipo de situaciones se ve afectado el modo de actuar de los sujetos que contribuye a producir un cambio en su cotidianeidad.

“Abuela: ya te digo como eran los viejos en la iglesia, las viejas, pero si vos salís

Madre: yo allá en Carcarañá una o dos veces a la semana iba a la iglesia, o un domingo allá a las perdidas, pero acá, yo no voy más, ¡qué voy a ir!” (Familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

También el temor a ser objeto de chismes afecta las decisiones respecto de si se debe o no actuar o participar de ciertas actividades en la localidad, y en las escuelas, cuestión que atraviesa tanto las experiencias de los grupos familiares que envían a sus niños a la escuela del “centro” como aquellos que lo hacen al establecimiento ubicado en el “barrio estación”. Hemos observado, por ejemplo, que la decisión de participar o no en la vida escolar a través de la cooperadora de padres se puede ver afectada por la práctica del chisme y la dinámica que venimos describiendo en torno al desenvolvimiento de la vida cotidiana pueblerina, pero debido a las restricciones de espacio no ahondaremos en ello. Aquí, simplemente, pretendemos dejar planteado que la producción y circulación del conocimiento acerca de los “otros” en estos contextos pueblerinos, afecta de manera particular la vida cotidiana de los sujetos.

A MODO DE CIERRE

En este escrito nos hemos acercado a ciertos procesos y relaciones que forman parte de la vida cotidiana en los pueblos a partir del análisis de las concepciones que sus habitantes construyen sobre la misma. Estas concepciones van configurando un sentido común que presenta elementos de lo más diversos, algunos contradictorios entre sí. En este sentido, advertimos la presencia de un imaginario vinculado a sentimientos ideales de “*tranquilidad*”, “*armonía*”, “*solidaridad*”, que se presenta como característico de la vida en el pueblo en oposición a la gran ciudad. A la vez que se destacan aspectos negativos vinculados a la escases de ofertas en los planos educativos, de salud y comercial fundamentalmente. Todo ello va configurando un conjunto de valores alrededor del cual se estructura la identidad de los habitantes de la localidad, algunos de los cuales atraviesan las diferencias sociales entre sectores medios y populares.

Surgen también concepciones sobre los “otros” que presentan particularidades vinculadas con procesos locales, permeados siempre por procesos generales: nos referimos al proceso de producción/circulación de construcciones de sentido acerca de los “otros”. Este conocimiento mutuo (“relacionalidad”) también se presenta en el imaginario local como un valor propio de estos contextos de interacción, aunque sabemos se trata de una de las características que asume una “comunidad conocible” (Williams) en un contexto de proximidad y de experiencia prolongada y cotidiana, pudiendo presentarse tanto en el campo como en cualquier otro espacio social.

Pero ¿cómo se construye ese conocimiento mutuo en el nivel de la cotidianeidad? Se trata de un conjunto de ideas heterogéneo que se construye en el entrecruzamiento de varios procesos: en los contactos “cara a cara”, a través de conversaciones y observaciones directas de situaciones concretas; en el proceso de producción y circulación de ideas dichas/escuchadas/transmitidas entre los diferentes sujetos en el contexto local; e interpretadas/reinterpretadas desde determinadas concepciones del mundo que poseen los sujetos como parte de un grupo social. En estos procesos, el chisme estaría adquiriendo fuerza y visibilidad a partir de la construcción de esquemas clasificadorios de los sujetos y sus prácticas. Allí se cuelan estereotipos e inclusive indicios de estigmatizaciones acerca de los “otros”, otros “lejanos” pero también “ceranos” en quienes, muchas veces, se deposita lo que “tememos padecer socialmente” (Neufeld y Thisted, 2007).

Quizás esta descripción se constituye en un pequeño aporte al conocimiento de las modalidades particulares en que se expresan y desarrollan, en el nivel de las interacciones cotidianas, las desigualdades y diferencias sociales. Pero además, esa producción y circulación del

conocimiento acerca de los “otros”, afecta y le imprime particularidades a las prácticas y relaciones que desenvuelven los sujetos en estos espacios socio-urbanos, aunque no sin conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Achilli, Elena. *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor. 2010.
2. Ainsuain, Oscar. *Del genocidio y robo de tierras al boom sojero: historia política y económica de la provincia de Santa Fe*. Rosario: UNR Editora/Logo Sur. 2008.
3. Archetti, Eduardo. “Prólogo a la primera edición” en Hugo Ratier. *Poblados bonaerenses: vida y milagros*. Buenos Aires: La Colmena. 2009.
4. Barbieri, Elena y De Castro, Rosa. “Algunas posturas y polémicas alrededor de los conceptos de pobreza y cultura de la pobreza” en Mirtha Taborda (Comp.) *Problemáticas Antropológicas*. Rosario: Laborde Editor. 2000, pp. 49-70.
5. Barrera, Darío y Roldán, Diego (Comps.) *Territorio, espacios y sociedades. Agenda de problemas y tendencias de análisis*. Rosario: UNR Editora. 2004.
6. Basualdo, Eduardo y Arceo, Nicolás. “Características estructurales y alianzas sociales en el conflicto por las retenciones móviles” en Enrique Arceo; Eduardo Basualdo y Nicolás Arceo *La crisis mundial y el conflicto del agro*. Buenos Aires: Editorial La Página. 2009.
7. Berger, Peter y Luckmann, Thomas. “Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana” en *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1979.
8. Doffo, Nicolás. *El Molino*. Rosario: Editorial de la Municipalidad de Rosario. 2010.
9. Fasano, Patricia. *De boca en boca. El chisme en la trama social de la pobreza*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia. 2006.
10. Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión. [1948] 2008.
11. Gravano, Ariel. “Imaginario barriales y gestión social: trayectorias y proyecciones a dos orillas”. *Antropología Social y Cultural en Uruguay* [Anuario del Departamento de Antropología Social-Instituto de Antropología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República]: 2011, 51-65.
12. Heller, Agnes. “Sobre el concepto abstracto de ‘vida cotidiana’” en *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península. 1977.
13. Jelín, Elizabeth. *Familia y unidad doméstica: el mundo público y vida privada*. Buenos Aires: CEDES/Nueva Visión. 1984.
14. Neufeld, María Rosa y Thisted, Ariel. “El ‘crisol de razas’ hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento” en Neufeld, María Rosa y Thisted, Ariel (Comps.) *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba. 2007.
15. Ortiz, Ricardo y Schorr, Martín. “La rearticulación del bloque de poder en la Argentina de la postconvertibilidad”. *Papeles de trabajo*, Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, Año1, N° 2, Buenos Aires. 2007, 1-42.
16. Ratier, Hugo. *Poblados bonaerenses. Vida y milagro*. Buenos Aires: La Colmena. 2009.
17. Redfield, Robert. *The Folk Society en American Journal of Sociology*. 1947. [Versión castellana tomada de Revista Mexicana de Sociología, vol. IV, México].
18. Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós. 2009.
19. Saccone, Mercedes. “‘Las familias del pueblo...’: un acercamiento a procesos socio-históricos significativos en la vida familiar de Melincué”. En Achilli y otros (coords.): *Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes*, Tomo II. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, FHya, UNR. Rosario: Laborde Editor. 2010.
20. Sinisi, Liliana. “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” en Neufeld, María Rosa y Thisted, Ariel (Comps.) *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba. 2007.

21. Williams, Raymond. *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós. 2001.