



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Lingüística

Representaciones sociales de la infancia en el discurso de los distintos actores sociales en
contextos de vulnerabilidad social

Informe final de Seminario para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura
Hispánica con Mención en Lingüística

Ignacio Solana Seguel

Profesor Patrocinante: Cristián Lagos

Santiago – Chile

2017

Resumen

Si bien existe un sentido común socialmente construido respecto de la infancia, levantado desde el ámbito estatal, legal y público, basado en la declaración de los derechos de niños y niñas (propuesta por la Unicef y ratificada por el estado de Chile) y desde el ámbito académico (basado en los principios de la psicología y los análisis sociológicos), toda vez que accedemos a las representaciones que otras comunidades tiene respecto de esta etapa vital es posible constatar su carácter histórico, arbitrario e incluso político, en la medida que tales grupos no corresponden a lo que es el estándar social. La investigación busca caracterizar las representaciones sociales de la infancia en el discurso de sujetos representativos de contextos vulnerables, haciendo uso de herramientas propias del análisis discursivo y la antropología lingüística, con el fin de contrastar dichas representaciones con las del discurso oficial y estatal, y así examinar las implicancias sociales y políticas que dichas representaciones tienen sobre los sujetos.

Palabras clave: Infancia; antropología lingüística; representaciones sociales; análisis del discurso.

Agradecimientos

Como parte del proceso último de mi carrera, me resulta natural volver la vista y sentirme profundamente agradecido con todas aquellas personas que en mi vida universitaria me brindaron su apoyo, cariño, enseñanzas y amor, conceptos íntimamente relacionados y que resulta complejo (y acaso innecesario) separar. Esas personas siempre ocuparán un lugar en mi corazón. Gracias por darme la oportunidad de ser parte de sus vidas.

Adicionalmente, quisiera agradecer al equipo del PIE 24 de La Pintana por su inmensa amabilidad y buena disposición: sin ellos, ésta investigación no podría haberse llevado a cabo. Así también agradezco a los sujetos que participan anónimamente de esta investigación como informantes, cuya colaboración desinteresada resultó esencial y sus personalidades, que no me es dado revelar, me permitieron ampliar mi visión del mundo.

Agradezco también especialmente a mi profesor guía, Cristián Lagos, por su preocupación y excelente labor como investigador y guía durante este último año de mi carrera.

Agradezco a mis amigas y amigos de todas las latitudes, y en general a todas las personas geniales que he conocido este año, sin cuya preocupación, interés, ayuda, comprensión y personalidades únicas éste camino habría resultado no sólo más complicado, sino más aburrido y falto de emoción, colores, música y poesía.

Por último, mi más grande agradecimiento va dirigido a las tres mujeres que conforman mi familia: a mi hermana, a mi abuela y a mi madre, por su incondicional apoyo, constante preocupación y el más grande amor que alguien pueda recibir. Las amo, ustedes son los pilares de mi mundo.

Índice

Introducción 7

Capítulo 1: Identificación del estudio 8

1.1. Preguntas de investigación 9

1.2. Objetivos 9

1.2.1. Objetivo general 9

1.2.2. Objetivos específicos 9

1.3. Metodología 9

1.3.1. Diseño y nivel 9

1.3.2. Participantes 10

1.3.3. Recolección de los datos 10

1.3.4. Procedimientos 10

1.3.5. Modelos de análisis 11

Capítulo 2: Marco teórico 12

2.1. Estado del arte 13

2.2. Discusión teórica 16

2.2.1. Antropología lingüística 16

2.2.1.1. Intersubjetividad 17

2.2.1.2. Antropología y lenguaje 17

2.2.1.3. Cultura 18

2.2.1.4. Representaciones sociales 19

2.2.1.5. Sentido común 21

2.2.2. Infancia 21

2.2.3. La infancia y las distintas disciplinas 23

2.2.3.1. Psicología 23

2.2.3.2. Sociología 24

2.2.3.3. Educación 26

2.2.3.4. Historia 27

2.2.3.5. Antropología 28

2.2.4. Adulthood 30

2.2.5. Discurso 30

2.2.6. Vulnerabilidad Social 32

Capítulo 3: Representaciones sociales de la infancia en el discurso de sujetos vulnerables

34

3.1. Vida cotidiana 37

3.2. Relaciones familiares 39

3.3. Relaciones sociales 46

3.4. Niñez 48

3.5. Adolescencia / Tránsito hacia la adultez 51

3.6. Maternidad / Paternidad 54

3.7. Situación de la infancia 57

3.8. La infancia como construcción social 61

Capítulo 4: Representaciones de la infancia en el discurso oficial 62

4.1. La Convención Sobre los Derechos del Niño (CDN) 64

4.2. La Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025 (PNA) 67

4.3. Mensaje de la Ley N° 19.585 69

4.4. El discurso oficial sobre la infancia en Chile 70

Capítulo 5: Conclusiones y alcances del estudio 71

5.1. Conclusiones 72

5.2. Alcances del estudio 74

Bibliografía 75

Anexos 78

Introducción

El discurso se presenta como un medio privilegiado (Calsamiglia y Tusón, 1999) a partir del cual resulta posible acceder a las redes de significados que conforman a las culturas (Geertz, 2003; Duranti, 2004). Así también, los estudios sobre representaciones sociales han demostrado su capacidad para brindar una base teórica fuerte y eficaz para estudios sociales (Moñivas, 1994; Mora, 2002). No es de extrañar, entonces, la recurrencia a emplear ambas perspectivas de manera complementaria como herramienta para explicar distintos aspectos de las culturas y sociedades humanas.

Sin embargo, las posibilidades de dicha herramienta se encuentran en un proceso de constante descubrimiento, el cual se ve favorecido en la medida que las dinámicas propias de las sociedades mueven la atención de la sociedad desde los grupos de sujetos empoderados hacia los desplazados por alguna condición, ya sea económica, social, cultural, racial, política, ideológica. A este último tipo pertenecen niñas y niños, cuya omisión histórica (Rojas Flores, 2010) por parte de las sociedades, es desde hace no muchos años objeto de preocupación no sólo por parte de las organizaciones políticas (siendo la ONU y la Unicef las de mayor influencia) sino también de investigadores que han comenzado a abordar la infancia desde una mirada crítica (Chaves, 2005; Leopold Costabile, 2012; Lay Lisboa 2013; Valdenegro Calderón, 2016), revelándola como un constructo artificial, aún poco explorado, donde distintas ideologías y variables entran en disputa.

La presente investigación busca ser un aporte al tema poco explorado de la infancia como constructo sociocultural, esperando llamar la atención sobre las profundas problemáticas culturales que afectan a niñas y niños y suscitando la reflexión sobre la labor que la antropología lingüística pueden desempeñar al respecto.

Capítulo 1: Identificación del estudio

1.1. Preguntas de investigación

El estudio busca entregar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los discursos sobre la infancia en contextos de vulnerabilidad social que tienen los distintos actores sociales involucrados?
2. ¿Cuál es el discurso sobre la infancia sostenido por el estado y sus instituciones afines?
3. ¿Qué implicancias sociales y políticas se derivan de las distintas representaciones sobre la infancia?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Caracterizar las representaciones sociales de la infancia en el discurso de los actores sociales involucrados en contextos de vulnerabilidad social.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar las representaciones sociales de la infancia en el discurso de las familias en contextos de vulnerabilidad social.
2. Caracterizar las representaciones sociales de la infancia en el discurso oficial sostenido por el estado chileno.
3. Contrastar las representaciones sociales en ambos discursos y examinar las implicancias sociales y políticas para la comunidad de sujetos sobre las que recaen.

1.3. Metodología

1.3.1. Diseño y nivel

A través de un diseño longitudinal, sincrónico y de alcance exploratorio, el presente estudio busca caracterizar las representaciones sociales de la infancia presentes en el discurso de sujetos pertenecientes a contextos de vulnerabilidad social. Dado que el estudio tiene lugar desde la perspectiva de la antropología lingüística, el foco del mismo se encuentra en las representaciones sociales y el discurso, el aproximamiento para su caracterización y análisis es de tipo cualitativo.

1.3.2. Participantes

Para la elaboración de este estudio se contó con la participación de 7 sujetos pertenecientes al programa PIE 24 de la comuna de La Pintana, los cuales son representativos de lo que denominamos como contexto de vulnerabilidad social. Los sujetos se encuentran divididos en dos grupos, uno de 3 madres de familia con edades entre 30 y 40 años, y otro de 4 jóvenes (3 hombres y 1 mujer) con edades entre los 14 y 16 años. Los sujetos pertenecen a la clase “baja” y habitan en sectores centrales de la comuna de La Pintana. Ninguno posee estudios superiores, sólo dos de las madres cursaron la enseñanza media completa y sólo uno de los jóvenes se encuentra cursando actualmente la educación media en un colegio de la comuna. Dos de los sujetos jóvenes pasaron más de un año en un hogar del Sename en algún momento de sus vidas.

1.3.3. Recolección de los datos

Para la recolección de los datos se llevó a cabo una entrevista individual semi-estructurada común para todos los sujetos, realizadas en un periodo de tiempo que abarcó los meses de Julio a Octubre, dirigida a suscitar la elaboración de un discurso sobre temas relacionados con la infancia que permitieran a los sujetos explayarse y dar cuenta de su visión y experiencia al respecto. Las entrevistas tuvieron lugar en dos instancias distintas; dependiendo de la disponibilidad de los sujetos, se realizaron en sus domicilios particulares o en el centro de operaciones del PIE 24, ubicado en el colegio Víctor Jara de la comuna de La Pintana.

1.3.4. Procedimientos

Durante las entrevistas hubo presencia únicamente del entrevistador y el entrevistado, ya fueran en la casa de los sujetos o en el centro de operaciones del PIE 24. Se plantearon temas sobre los cuales se dejó explícitamente a los sujetos y se realizaron algunas preguntas dirigidas a indagar, profundizar o redirigir algunos temas de interés. Las entrevistas fueron grabadas en un soporte únicamente de audio y posteriormente transcritas. Luego, se seleccionaron los fragmentos con información de interés para el estudio y fueron clasificados en 7 categorías correspondientes a tópicos recurrentes durante las entrevistas, distinguiendo cada fragmento de discurso según el sujeto al cual pertenece. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de los mismos.

1.3.5. Modelos de análisis

El análisis de los fragmentos se valió de herramientas propias del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999; Van Dijk, 2000), de la etnografía (Geertz, 1994, 2003) de la antropología lingüística (Hymes, 1964; Duranti, 2004, 2010), la lingüística crítica (Seargeant, 2010), el concepto de representaciones sociales (Moñivas, 1994; Mora, 2002).

Capítulo 2: Marco teórico

En el presente capítulo revisaremos, en primer lugar, otros estudios cercanos a nuestra línea de investigación que nos entregan una cierta perspectiva del estado del arte actual sobre el tema. En segundo lugar, examinaremos los fundamentos teóricos de nuestro estudio, así como los principales conceptos que manejaremos para el análisis.

2.1. Estado del arte

En general, la infancia en cuanto objeto de estudio ha sido abordada desde una mirada desarrollista y con objetivos inscritos dentro del paradigma pedagógico y educacional. La causa de esto guarda estrecha relación con el adultocentrismo generalizado y propio de las instituciones sociales, según el cual niñas y niños pertenecen a un grupo sin autonomía y sin capacidad de expresión racional suficiente como para resultar de interés para la ciencia social. Se les considera como sujetos pre-sociales; como pre-sujetos, a fin de cuentas. Y en el mejor de los casos, la consideración hacia ellos va en función de su proyección como futuros adultos. El mismo estatuto jurídico que tienen los menores de edad es expresión del carácter que se les asigna en las sociedades occidentales, y la falta de criterios divisorios que justifiquen la inclusión de sujetos de, por ejemplo, 4 años y sujetos de 13 años en un mismo grupo, cuando las diferencias entre ambos son considerables.

No obstante, en los últimos años ha tenido lugar una incipiente y prometedora reversión de la situación tradicional de los estudios sobre infancia que tenían lugar en el marco de las ciencias sociales y de la teoría social, incorporándose una visión mucho más inclusiva y antropológica. Cada estudio considerado en esta sección ha contribuido a cambiar la visión monolítica, simplista y adultocéntrica de la infancia, si bien poniendo el centro de atención en una idea común (la infancia como construcción sociocultural), dando cuenta de la complejidad y multiplicidad implicada en el fenómeno dentro de contextos diversos.

Así, el trabajo de Chaves (2005) resulta ser el más cercano al estudio sobre representaciones sociales de la infancia en contextos de vulnerabilidad social que aquí desarrollamos, especialmente por el abordaje discursivo a la cuestión, el empleo del concepto de representación social (acuñado por Moscovici, profundizado por Jodelet), la utilización de diferentes metodologías y fuentes para distintas comunidades, el enfoque multívoco (desde

los mismo jóvenes, el mundo ‘adulto’, los medios televisivos, el ‘discurso oficial’, entre otros), visión crítica, revisión de las visiones desde distintas disciplinas (psicología, sociología, ciencia jurídica, entre otras) y una metodología antropológica y etnográfica. Las principales diferencias están dadas por la envergadura del estudio de Chaves y la localización del mismo, estando situado en la ciudad de Buenos Aires y sin centrarse específicamente en un determinado estrato social, sino más bien realizando una generalización de la situación de la juventud al nivel de las representaciones sociales de la misma existentes en los distintos planos y por parte de los distintos actores sociales. También vale recalcar la flexibilidad con cual considera a las y los ‘jóvenes’, sin aclarar, por ejemplo, diferenciaciones etarias que consideramos importantes, así como sin tratar ni distinguir conceptos relacionados tales como ‘adolescencia’, ‘infancia’, ‘niñez’ u otros; en cambio, describe a la juventud a partir de una serie de ‘tópicos’ (representaciones) presentes en los distintos discursos de la sociedad, sin apelar a otras construcciones teóricas o empíricas del referente, salvo la exposición de un ‘mito de la juventud’ en el cual (según la autora) quedan expresados los fundamentos básicos a todas las representaciones que caen sobre los jóvenes.

Las conclusiones de Chaves giran en torno a un supuesto que consideramos es relativamente cierto: el de la juventud/niñez (en cuanto sujetos no-adultos) como condición marginada y (según la autora) marcada por un carácter de negatividad funcional: en el discurso, la juventud es construida como la condición de un no-sujeto, donde la contraparte adulta se lleva toda la carga de reconocimiento social en cuanto sujeto pleno. Si bien coincidimos en nuestra apreciación del fenómeno general, creemos que hay una ausencia importante de atención a las condiciones socioeconómicas en cuanto factor determinante de una forma particular de representación de la infancia, debido a la injerencia de dicho factor en la manera de conformarse las relaciones y roles dentro de determinadas comunidades y familias; en otras palabras, falta una descripción adecuada de los elementos de carácter cultural y políticos, concretos y particulares, a partir de los cuales es posible generalizar todo lo señalado por Chaves y condensado en esta idea de un ‘mito de la juventud’.

Otros estudios exploran el tema de las construcciones de la infancia, ya sea variando su metodología, la perspectiva objetivo de los sujetos, sus objetivos, su marco teórico-conceptual, etc. En Valdenegro y Calderón-Flandes (2016) se intenta reconstruir la visión

sobre el proceso de construcción de alteridad en la infancia que poseen los profesionales trabajadores del Sename, apelando a un análisis crítico de discursos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas en torno a tres ejes: infancia, delincuencia y alteridad. Los resultados de su investigación resaltan el carácter artificial (construido socioculturalmente) de la infancia y determinados mecanismos de naturalización de dicha visión, lo cual lleva a los sujetos trabajadores del Sename a formular prácticas de intervención que replican dicha visión claramente adultocéntrica y marcadamente sesgada por prejuicios socioculturales.

El estudio anterior utiliza herramientas metodológicas empíricas para fines prácticos: la reformulación, mediante la crítica, de las prácticas de intervención. Este último permite una conexión con otro estudio, el de Lay Lisboa y Montañés Serrano (2013) el cual persigue el mismo fin, también mediante el estudio de diversas entrevistas realizadas a distintos actores sociales, lo cual les permite distinguir distintos tipos de posturas frente a la infancia, que devienen en diferentes representaciones de la misma, enfocándolas en distintas representaciones acerca de la participación infantil respecto a las prácticas de intervención. Según su estudio, son seis los paradigmas o posturas desde los cuales se sitúan los sujetos al respecto: adultocéntrica, exoadultocéntrica, crítica institucional, crítica adultez, materno/paternal y normativa/performativa. .

Un determinado grupo de estudios se enfocan en uno de los aspectos históricos e institucionales más relevantes dentro de la concepción de la infancia en la actualidad: la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), suscrita por varios países de América Latina (Chile entre ellos) y del mundo, la cual ha constituido “una gran potencia simbólica y constituyente” (Rivas, 2014: 4), potencia claramente visible en la creación y ajustes legislativos a la CIDN y en la enseñanza de la misma como parte del programa valórico en las instituciones educacional, con lo cual se refuerza el ingreso de cierta ideología base sobre la infancia en la cultura, lo cual sirve, a su vez, como base para una amplia gama de expresiones culturales, siendo la publicidad un ejemplo estudiado. Dentro de estos estudios, Dávila y Naya (2005) realizan un análisis historiográfico de las instituciones y sus posturas adoptadas a lo largo del siglo XX en torno al tema en América Latina, enmarcándose dentro de los mismos principios la tesis doctoral de Leopold Costabile (2012) pero apelando no sólo a las visiones institucionales sino también a las sociales y culturales en un ámbito

geopolítico más acotado: Uruguay. Y de manera similar, Rivas (2014) aborda las representaciones de la infancia en Argentina desde la óptica jurídica y volviendo a una metodología que implica el análisis del discurso. Finalmente, Barna (2013) lleva a cabo una descripción de las representaciones sobre la infancia por parte de ciertos grupos y una crítica a las prácticas discursivas y retóricas llevadas a cabo por los mismos como mecanismos de reafirmación de sus propias ideologías.

En suma, podemos afirmar que en torno al tema de la infancia queda mucho por decir y hacer. Podemos notar, por ejemplo, la escasa cantidad de estudios que, primero, aborden el discurso directo de los jóvenes e infantes como primer paso para la construcción de un discurso teórico que emane desde los propios sujetos y de paso a la conformación identitaria de un grupo con legitimidad y voz propia, visibilizado y considerado. Segundo, la orientación de los estudios sobre infancia tienden a enmarcarse en aportes a las áreas o de la educación (lo cual conlleva una consideración de la infancia como una condición de necesidad permanente por un proceso de socialización regido y normado por los adultos), o del trabajo social (lo cual implica un prejuicio sacionormativo de acuerdo al cual la infancia es vulnerable por situaciones socioeconómicas, y por tanto requiere intervención -nuevamente- como forma de reintegración social; postura en la cual, además, hay resabios aun influyentes de ciertas ideas de darwinismo social), o del derecho (donde se busca reafirmar a los niños como sujetos de derecho, pero sin apelar a la participación de estos en el proceso). Tercero, la insuficiencia de estudios que aporten una visión múltiple de la infancia desde un paradigma cultural definido desde los contrastes dados entre las visiones y discursos de distintas comunidades, considerando de manera más holística factores sociales y culturales que pongan en énfasis en la particularidad, ante que en la generalización apriorística de una determinada representación.

2.2. Discusión teórica

2.2.1. Antropología lingüística

Entenderemos ‘antropología lingüística’ como el estudio de la intersubjetividad humana en el marco de distintos sistemas semióticos de significación interrelacionados, especialmente

el de las lenguas, a los cuales llamaremos ‘culturas’. Y estas, a su vez, serían -entre otras conceptualizaciones posibles- el conjunto de las representaciones sociales que parcelan el continuo de la realidad, haciéndolo inteligible y ‘asible’ para los sujetos.

2.2.1.1. Intersubjetividad

Resulta interesante considerar con Duranti (2010) a la ‘intersubjetividad’ (sumariamente entendida como el campo epistémico conformado por el encuentro de distintas subjetividades) como un concepto útil para definir lo que es la antropología y sus distintas ramas, tomando en consideración el enmarque fenomenológico del concepto y de la disciplina en cuestión. Así, tendríamos que la intersubjetividad ofrece un abordaje de los fenómenos considerando: las propiedades del mundo físico, la mediación por los sentidos de dichas propiedades, la experiencia de dicho mundo a través del filtro cultural, la presencia de otros sujetos en el mundo, el acontecer y las interacciones intersubjetivas con otros sujetos, y la complejidad del lenguaje y los sistemas simbólicos. Se evidencia, desde el área de la filosofía, un giro epistemológico que otorga herramientas teóricas desde el concepto de intersubjetividad, cuyo enfoque está en consonancia con el desarrollado por la disciplina antropológica.

2.2.1.2. Antropología y lenguaje

Desde la antropología, Boas dio pie a un interés por el lenguaje como elemento fundamental para el estudio de la cultura, al hacer notar la importancia de este al momento de clasificar el continuo de la realidad experimentada y conformada como cultura, noción que pasaría a conformar el principio del ‘relativismo lingüístico’, el cual impulsaría toda una corriente de pensamiento antropológico con énfasis en el lenguaje, encarnado en figuras como Sapir y Whorf. Paralelamente en antropología, con ciertas reflexiones de Malinowski, iría cobrando fuerza la idea de que el lenguaje conforma una práctica cultural en sí misma, antes incluso de los planeamientos de Wittgenstein o Austin en una línea similar de reflexión en torno a la dimensión performática del lenguaje.

Según lo señalado por Hymes (1964), la teoría lingüística debe recurrir a supuestos etnográficos en su formulación; aunque históricamente pugnara por conformarse como un disciplina autónoma, la complejidad de su objeto (el lenguaje) demandó la compenetración con otras disciplinas para lograr explicaciones más completas de fenómenos y situaciones ligadas al lenguaje en uso (la *parole* saussureana), acerca de los cual los supuestos etnográficos pueden revelar distintas particularidades, al concebir el lenguaje como integrado a las dinámicas culturales, siendo -de hecho- inseparable de las mismas. Así, Hymes desarrolla al menos dos condiciones de integración entre la teoría lingüística y lo que sería una “teoría general y estudio del análisis estructural del comportamiento cultural”: la primera es una “congruencia y continuidad metodológica entre la teoría lingüística y áreas más amplias de análisis, implicando el reconocimiento de una continuidad subyacente y las personas en el comportamiento cultural mismo”. La segunda es que “las especificidades del análisis lingüístico (categorías gramaticales, relaciones sintácticas, contornos entonacionales, colocaciones y otros similares) se mantengan a la vista, y el estudio de su distribución al servicio de diferentes funciones y componentes comprendidos en el comportamiento cultural sean parte integrada de las aproximaciones” (Hymes, 1964: 21-22).

Seargeant (2010) ha señalado que dicha pugna tiene su origen en la ontología histórica del objeto lingüístico: para ser abordado científicamente de acuerdo a los criterios positivistas en los cuales se inspiró e intentó adecuar la lingüística llamada ‘moderna’, el lenguaje debe ser reducido, desde su complejidad, a una estructura delimitada, en desmedro de la imagen holística del fenómeno, a fin de volverlo manejable y en cierto modo ‘medible’. Esta partición -señala- se fundamenta en lo que Roy Harris denomina como ‘mito del lenguaje’, consistente en la idea de que es posible estudiar el lenguaje como un objeto descontextualizado e independiente del sentido que tenga en un proceso comunicativo situado.

2.2.1.3. Cultura

Siguiendo a Clifford Geertz (2003: 19) definiremos semióticamente el concepto de cultura como un entramado de significaciones a partir de los cuales distintos grupos humanos organizan su actuar en el mundo, y por tanto la antropología (en cuanto ciencia de la cultura)

adopta un rol interpretativo al respecto. Así mismo, la labor antropológica por excelencia es la etnografía, de la cual Geertz reconoce cuatro rasgos característicos:

“Es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en rescatar ‘lo dicho’ en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta [...] Además, la descripción etnográfica tiene una cuarta característica, por lo menos tal como yo la practico: es microscópica.” (Geertz, 2003: 32)

2.2.1.4. Representaciones sociales

Concepto surgido desde la noción de ‘representación colectiva’ (RC) formulada por Durkheim como síntesis de cierta reflexión originada en la psicología social sobre la construcción de conocimiento común y adaptado por el autor al campo epistemológico de la sociología, el concepto de ‘representación social’ (RS) fue acuñado por Serge Moscovici destacando dos principales diferencias entre las RC y las RS (Moñivas, 1994): mientras estas últimas son construcciones colectivas del conocimiento, las primeras son constructos que la sociedad impone a los sujetos; es decir, es una diferencia de nivel jerárquico. En segundo lugar, las RS, al tener una dimensión cognitiva en su generación, cumplen con una función explicativa para el uso apreciable de determinadas palabras, esquemas y sistemas de información en general, frente a las RC, las cuales tendrían un carácter meramente descriptivo, lo cual constituye una diferencia metodológica.

Continuando con el concepto de intersubjetividad como base teórica, y parafraseando a Moscovici (1988), definimos las RS como concepciones discretas sobre aspectos de la realidad, compartidas entre los individuos, que cumplen una función cognoscitiva (a modo de ‘tecnologías cognitivas’) y que conforman modalidades de pensamiento cultural que delimitan un común. Entre sus funciones caracterizadoras de formas de pensamiento ‘natural’ (derivado de la experiencia cotidiana de los sujetos que deviene en un ‘sentido común’), podemos contemplar cuatro (Darío Páez, 1987: 316-317; citado en Mora, 2002: 8):

- Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso.
- Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
- Construir un ‘mini-modelo’ o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
- El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos.

La emergencia de las RS está sujeta a tres condiciones: dispersión de la información (relacionada con la multiplicidad de fuentes y los distintos grados de incompletitud del conocimiento), focalización (mediante la cual se concentra la atención de la sociedad en algunos elementos y se excluye de otros) y presión de la inferencia (se reclama por parte de los sujetos un juicio o representación sobre los aspectos focalizados) (Mora, 2002: 8-9). Este proceso de emergencia a partir de las condiciones dadas permite observar el devenir de un conocimiento diseminado en el medio social, pero aún es necesario conceptualizar el proceso mediante el cual se conforma una RS a partir de dicho conocimiento y cómo dicha RS influye a su vez en lo social. Cuidando de considerar en términos simplistas y homogéneos este último proceso, Moscovici distingue dos fases (Mora, 2002: 11-12):

- La primera fase, correspondiente a la ‘objetivación’, se podría definir como la “selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización [...] Es decir, lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez”.

El resultado de la objetivación es el de un esquema operativo que entronca con la cognición y es confrontado con el mundo, sirviendo para formular teorías ‘profanas’, apriorísticas, acerca del funcionamiento y configuración de diversos aspectos del mundo.

- La segunda fase corresponde al ‘anclaje’, con el cual “la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella. [...] Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular”.

Con el anclaje, las RS son incorporadas dentro de la escala de valores (afectivos y utilitarios) del grupo social, transformándose en elementos plenamente operativos para los sujetos y susceptibles de ser utilizados por éstos en los distintos aspectos de sus interacciones sociales.

La existencia de las RS nos lleva a formular, siguiendo a Mora (2002), algunas conclusiones interesantes. La primera guarda relación con aspectos cognitivos, y nos dice que en un mismo individuo coexisten diversas modalidades de pensamiento, que “son capaces de emplear lógicas variables de acuerdo a los distintos dominios de su actividad” (Ibid). La segunda tiene que ver con la situación de las RS como teoría sobre el conocimiento y la tensión ideológica (y metodológica) que establece con otras formas de conocimiento: concretamente, con la ciencia, de la cual resulta discutible.

2.2.1.5. Sentido común

Por ‘sentido común’ entendemos tanto a un conjunto de representaciones sociales que determinan pautas de conducta como a una red de significaciones según la cual los sujetos que la comparten naturalizan ciertos elementos. El concepto ha tenido múltiples definiciones y resulta en muchos casos intuitivo: aunque resulte problemático, podemos decir que el sentido común es un saber compartido por los sujetos de un grupo determinado, fijando un estándar según el cual se determinan formas de actuar en el mundo y se valoran ciertas conductas. Según Geertz (1994) el sentido común está integrado en una cultura, siendo un ‘sistema cultural’ en sí mismo.

2.2.2. Infancia

La infancia corresponde a una etapa vital sobre la cual recae una construcción sociocultural determinada que, en la mayoría de las culturas, se configura en oposición a una etapa vital situada biológica y socialmente, en cuanto nivel de desarrollo, como posterior, la *adultez*. Típicamente, la organización social es ‘adultocéntrica’, en el sentido que los principales actores sociales son adultos y no infantes o menores, los cuales son contemplados siempre como seres en cierto modo incompletos, en transición a la adultez, que aún no son plenamente sujetos sociales y por tanto deben ser en algún sentido preparados, ‘socializados’, para acceder a la adultez e integrarse en la sociedad.

En el estudio, consideraremos infancia en su sentido más amplio, es decir, como opuesta a adultez. Conceptos relacionados con la infancia son ‘niñez’, ‘juventud’, ‘adolescencia’, ‘minoría de edad’, entre otros. Tales conceptos remiten a distintos criterios de clasificación para los sujetos de acuerdo a factores diversos y que no resultan claros ni suficientes fuera de un sistema cultural que llamaremos ‘sentido común’, a partir del cual tales criterios se naturalizan y son aplicados sobre los sujetos de manera acrítica por parte de las distintas comunidades de manera más o menos generalizada. Así, ‘niñez’ referiría a una etapa vital que se corresponde aproximadamente con la llamada ‘segunda infancia’ (menores de 10 años) y sería la categoría en la cual se engloba a las niñas y niños, atribuyéndoles el grado máximo de indefensión y falta de autonomía, además de inmadurez y una serie de significantes asociados (juguetes, relatos infantiles, comidas, cuidados, etc). ‘Juventud’ es un concepto bastante general, extensible incluso a cierta condición adulta (se habla de ‘adultos jóvenes’) y que, a diferencia de la niñez, abarca también un determinado rango etario que tiende a ser más valorado por cuanto comporta rasgos físicos como salud, potencia física, sentido lúdico (entre otros) pero también otros rasgos negativos, como inmadurez, falta de atención, descuido, rebeldía, etc. ‘Adolescencia’ es una categoría que parte desde una etimología negativa para referirse a los jóvenes como sujetos que ‘adolecen’, concepción que implica inmadurez o, en términos más generales y quizás positivos, una cierta inadecuación romántica al mundo, una falta de conformidad con la realidad. En cambio, la ‘minoría de edad’ corresponde a un hito etario contrapuesto a la ‘mayoría de edad’, definido este último por la institucionalidad estatal, variando en cada país, a partir del cual se considera a un sujeto como adulto ante los estatutos jurídicos, civiles y políticos que rigen en un territorio. De tal modo, los menores de edad poseen ciertos derechos y deberes distintos a los de los mayores

de edad, estando típicamente marcados por una falta de autonomía esencial en diversos ámbitos. Si bien este último criterio es el más claramente definido, resulta insuficiente para definir una infancia contrapuesta a una adultez dentro de una sociedad o cultura por ser -en cierto modo- un factor externo, sobrepuesto a estas por una determinada maquinaria estatal. Sin embargo, al conformar parte del estatuto jurídico de un país, permite observar algunos presupuestos generales que recaen sobre los menores de edad: falta de madurez para ser capaces de ‘conducirse’ a sí mismos y tomar decisiones, necesidad de ser educados y protegidos por parte de una población adulta que toma responsabilidad por estos, incapacidad (por lo anteriormente señalado) para participar activamente en las decisiones de la comunidad.

2.2.3. La infancia y las distintas disciplinas

Son diversos los acercamientos posibles a esta etapa vital denominada infancia, así como también lo son las concepciones sobre los roles y el lugar de la infancia que se conforman desde cada uno de los acercamientos. Para el caso, consideraremos cómo ha sido tratada la infancia desde la psicología (especialmente desde la llamada psicología del desarrollo), desde la sociología, la pedagogía y la educación, la historiografía y la antropología.

2.2.3.1. Psicología

Si bien la psicología moderna posterior a la obra de Sigmund Freud fue quizás la primera ciencia en centrar su atención en la infancia al considerarla como una etapa fundamental en el desarrollo del individuo, esta importancia era dada en la medida que en la infancia tienen lugar muchas de las experiencias que, posteriormente, determinarán al individuo adulto; es decir, la infancia, respecto a la adultez, cumple una función de preparación.

Erik Erikson impulsó la corriente llamada psicología del desarrollo, según la cual los individuos deben ser considerados en su dimensión vital (temporal) y examinados a la luz de su historia personal. Nuevamente, Erikson da una gran importancia a la infancia y reconoce en ella no sólo el origen de muchos trastornos, sino también una sensibilidad especial por parte de los niños, así como un uso la razón que hasta el tiempo en que publicó sus trabajos, no había sido reconocido. Resulta interesante además su consideración de la infancia como

un fenómeno sujeto a variaciones culturales, pero siempre en términos de posibles trastornos que devienen en consecuencias negativas para alcanzar la adultez.

Para Erikson (Erikson, 1959) el sujeto adulto representa el producto último de un devenir vital determinado por la superación de un ciclo vital, la infancia, en la cual reconoce ocho etapas a superar y caracteriza dicotómicamente, donde el primer término corresponde a un rasgo caracterizador del sujeto adulto y el segundo a una condición psicológica de la niñez que el sujeto debe superar para conformarse como sujeto pleno. Dichas etapas corresponden a las siguientes: confianza/desconfianza, autonomía/vergüenza y duda, iniciativa/culpa, laboriosidad/inferioridad, búsqueda de identidad/difusión de identidad, intimidad/aislamiento, generatividad/estancamiento, integridad/desesperación.

Nótese que, en este enfoque, la niñez y lo infantil no coinciden exactamente con un criterio cronológico, sino más bien con una maduración del sujeto en función de su tiempo interno, subjetivo. Sin embargo, de forma paralela, es posible apreciar cómo se vinculan a la infancia una serie de concepciones valoradas negativamente, tales como ‘aislamiento’, ‘estancamiento’, ‘desesperación’ o ‘inferioridad’, que connotan al infante como un ser aún no integrado en la sociedad (como dimensión individual y personal del sujeto) y sin autonomía, que requiere la guía de un adulto para sobrevivir y lograr conformarse a sí mismo como sujeto pleno. Así, se desprende también una representación de lo que es el ‘ser’ adulto en oposición a la niñez: más allá de la variable cronológica o etaria, el adulto es tal en la medida que tiene un comportamiento y una mentalidad determinados, caracterizados según un ideal del cual términos como autonomía, laboriosidad, integridad o iniciativa dan cuenta, permitiendo además caracterizar el concepto de madurez manejado por el autor. Así mismo, y en consecuencia, no sólo es posible decir que un adulto es inmaduro o infantil al no ajustarse al ideal, sino además es posible decir que un infante es ‘precoz’ o ‘adelantado’ a su edad cuando su comportamiento es reconocido, precisamente, como más propio de un adulto que de un niño.

2.2.3.2. Sociología

En general, la teoría social clásica ha tendido a ver la infancia como una instancia pre-social del individuo, entendiendo que los sujetos son conformados socialmente y que la verdadera vida social tiene lugar en la adultez. Hay un notorio adultocentrismo marcando estas concepciones y el enfoque sociológico mismo: al ser los niños seres pre-sociales, se hace necesario integrarlos a la sociedad, y por tanto el foco se dirige hacia la educación como el mecanismo que permitiría dicha integración. Émile Durkheim señala que la infancia es “un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social” (Durkheim, 1975: 54; citado en Pavez Soto, 2012: 84).

Las ideas funcionalistas de Durkheim influyeron, entre otros, a Talcott Parsons, quien sostiene como fundamental el proceso de socialización de los niños, comenzando por la familia, y luego por el resto de la comunidad (Parsons, 1959; citado en Pavez Soto, 2012: 85). Nuevamente, el foco de la teoría social está puesto en los sujetos adultos como únicos sujetos legítimamente sociales, en gran medida desde la consideración de la mente infantil como una ‘tabula rasa’, visión cuyo origen teórico se encuentra en la obra de John Locke *Ensayo sobre el entendimiento humano* de 1690, base del empirismo lógico en filosofía y ciencia, del cual se derivaría luego la corriente conductista, influyente en las teorías funcionalistas.

Dentro de los enfoques sociológicos de la infancia, los cambios más significativos vendrían con la corriente del interaccionismo simbólico inaugurada por George H. Mead, quien, según Rodríguez (2007: 40 y ss.; citado en Pavez Soto, 2012: 90) “sostiene que el sujeto infantil está en permanente diálogo consigo mismo y con los otros (el otro generalizado) que le rodean, lo que se lleva a la práctica a través del juego espontáneo y el juego organizado”. Es decir, se le reconoce al infante una subjetividad a partir de la cual interactúa y se relaciona, a partir de lo cual queda lógicamente considerado como un sujeto propiamente tal y ya no como un mero objeto social u observador pasivo, si bien todavía la infancia sigue siendo una construcción llena de ideas preconcebidas, de tal modo que sigue relacionándose de manera naturalizada con conceptos y actividades tales como el de ‘juego’ y excluyéndola de otros ámbitos considerados propios y exclusivos del ‘mundo adulto’.

Siendo ya los niños reconocidos como sujetos, aunque aún como un tipo ‘especial’ de sujeto donde el paradigma es adulto, el siguiente paso consiste en evidenciarlos como conformante

de una determinada comunidad cuyos integrantes son transitorios pero que sin embargo es reconocida por la sociedad como un grupo con algunos caracteres propios; de este modo, surge un enfoque estructural en la sociología de la infancia, según el cual la infancia es una estructura con injerencia propia en la vida de las sociedades. En Gaitán (1999; citado en Pavez Soto, 2012: 92-93) se proponen nueve tesis como bases teóricas para el enfoque estructural de la sociología de la infancia y como concepción de ésta como un fenómeno social de interés:

- La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
- La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
- La idea de niña o niño como tal es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable histórica y social.
- La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
- Las niñas y los niños son ellos mismos coconstructores de la infancia y la sociedad.
- La infancia está expuesta en principio a las mismas fuerzas que las personas adultas (económica, institucionalmente, por ejemplo) aunque de modo particular.
- La dependencia estipulada de las niñas y los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales.
- No las madres y los padres, sino la ideología de la familia, constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de las niñas y los niños.
- La infancia tiene la categoría de una minoría clásica, que es sujeto de tendencias de marginalización y paternalización.

2.2.3.3. Educación

El objetivo de la ciencia educativa ha sido siempre formar a los individuos de acuerdo a lo considerado socialmente aceptable y de provecho para la sociedad. Y en cuanto tal, se

conforma como institución, cuyas instancias más notorias, al menos en el mundo occidental, son las escuelas, colegios y demás estructuras que sustentan un tipo de relación entre individuos a los cuales las sociedades otorgan roles diversos: profesores y alumnos, o sujetos que saben y cuyo deber es enseñar y sujetos que no saben y cuyo deber es aprender. El sentido comúnmente aceptado es precisamente el de la educación como un traspaso de conocimientos y desarrollo de distintas habilidades atinentes a diversas disciplinas académicas (ya sean humanísticas, artísticas, científicas o incluso deportivas), visión que si bien no es errada, invisibiliza el rol más fundamental de la educación señalado al principio, la formación de individuos sociales.

Nuevamente tenemos, en la base de la lógica educacional, el presupuesto de que la infancia es una instancia presocial, conformándose la escuela como un campo o estructura relativamente separada del mundo social, que sirve como instancia -podríamos decir- de ‘práctica’: es en la escuela donde los sujetos deben aprehender y aprender las reglas básicas del comportamiento social y las formas básicas de relacionarse con otros individuos, siempre bajo la supervisión de los sujetos adultos, que después usarán para desempeñarse en el mundo social un vez superen la etapa escolar.

Observando algunos de los presupuestos bajo los cuales funciona la escuela en cuanto institución y respecto a los sujetos, podemos señalarla como una instancia de ‘control social’, similar a la manera que tienen de actuar otras instituciones tales como las cárceles y prisiones (Foucault, 2002). Las niñas y niños son separados del mundo prototípicamente social (y adulto) dado que son considerados como seres pre-sociales, no adecuados aún para la vida social ‘verdadera’, y por tanto requieren ser vigilados, controlados y educados.

2.2.3.4. Historia

La historiografía -valga la redundancia- históricamente ha omitido dejar testimonios que no sean fragmentarios y episódicos de la infancia, tomando preferentemente a los adultos como centro de su atención y considerando a estos en las representaciones de los distintos momentos históricos como figuras de primer orden. Sería hacia fines del siglo XIX que las condiciones de desarrollo de las sociedades occidentales, sumadas a una nueva “sensibilidad

romántica” (Mendoza y Ferrer ed., 2015: 47) darían un vuelco en la valorización que los estudios historiográficos y la cultura daban a la infancia, situándola progresivamente hacia el centro de la atención institucional.

En Chile, probablemente el mayor exponente en lo que a historiografía de la infancia se refiere sea Jorge Rojas Flores (Rojas Flores, 2010; Mendoza y Ferrer ed., 2015). De acuerdo a este autor, se observa, a grandes rasgos, una creciente importancia brindada a la infancia, a la par que transformaciones importantes en la manera de representarla, usualmente de acuerdo a las ideologías en disputa por el poder, punto con el cual coincide Agustín Barna al referirse a los derechos del niño como un “campo en disputa” (Barna, 2013). Efectivamente, Rojas Flores señala que a partir de 1990, año en el cual se aprobó oficialmente en Chile la Convención de Derechos del Niño formulada por la Unicef un año antes, comenzó la última gran transformación al nivel institucional de la infancia en Chile, cuya primer materialización estuvo en el Plan Nacional para la Infancia del año 1992, emitido durante el gobierno de Patricio Aylwin (Rojas Flores, 2010: 714 y ss.). El periodo conocido como “vuelta a la democracia” estuvo marcada por una sensibilidad mayor por los derechos humanos, vulnerados y transgredidos durante el periodo anterior, por tanto dichos derechos, incluidos los de las niñas y niños, pasaron a integrar el discurso político y estatal. Ya en la década de los ’60 la reforma educacional había significado un cambio importante en el paradigma de la infancia como un grupo social de importancia además de producir un cambio en la vivencia cotidiana de la infancia y presencia de esta en la cultura y el mercado, cambio que se vio masificado sobre todo al haberse desarrollado exitosamente durante la década anterior el proceso de modernización de la producción agraria, lo cual significó una modernización de las zonas rurales y su consecuente ingreso a la escolarización y los cambios socioculturales que se estaban llevando a cabo en el ámbito rural (Mendoza y Ferrer ed., 2015: 55).

2.2.3.5. Antropología

Ya hemos señalado el trato que en general ha prodigado la teoría social a la infancia, particularmente en lo que respecta a la sociología. Ahora, para el caso de la antropología, podemos ver que históricamente no ha sido muy distinto: si bien ya Mead y Malinowski dirigían su atención a los infantes, estos eran considerados siempre en función del mundo

adulto y más que ser estudiados como sujetos sociales en sí mismo, el foco de los estudios estaba dirigido hacia los procesos de socialización y enculturación por los cuales pasaban, en cuanto mecanismo de perpetuación o modificación de una cultura.

El diálogo entre antropología y psicología puede verse como una serie de comprobaciones y contrafirmaciones de los esquemas dados por la segunda por parte de la primera. La escuela antropológica de cultura y personalidad fue una de las primeras en dirigir su mirada hacia la infancia y en hacer notar las diferencias entre cómo se construía la infancia de maneras divergentes entre occidente y, en el caso estudiado por Mead en su obra *Coming of age in Samoa* (1928), las comunidades ‘salvajes’ de Samoa. Así también, Malinowski en su obra *The sexual life of savages in north western Melanesia* (1929) persigue un propósito similar. Sin embargo, es en *Sex and repression un savage society* (1927) donde el diálogo y la crítica al paradigma psicológico es especialmente patente, pues en dicha obra confronta la idea central del psicoanálisis freudiano, la del ‘complejo de Edipo’, con la realidad observada mediante vía etnográfica en sociedades matrilineales. Con esto, se produce una separación entre psicología y antropología, en desmedro de los paradigmas teóricos de la primera como formas de explicar la conducta de los sujetos en el contexto de su cultura, y realzando los métodos etnográficos con dicho fin, con lo cual se pone el énfasis más en lo particular que en lo universal. Podemos apreciar, entonces, que las críticas etnográficas a las pretensiones universalistas tuvieron lugar desde antes de 1930 (LeVine, 2007).

Cabe señalar que el precursor de los acercamientos etnográficos a la infancia en la antropología estadounidense fue Franz Boas, quien en 1883 estudió en Berlín con Rudolf Virchow, de quien tomó el principio de *plasticidad* como base para la formulación de toda su teoría y aún más de su método etnográfico (Ibid.). Según Virchow, la plasticidad era aquella propiedad de los organismos celulares de fluctuar entre distintos grados respecto a un estándar, de tal modo que se hace difícil y hasta arbitrario diferenciar entre un cuadro patológico o una simple desviación de lo normal. Boas llevó esta perspectiva al estudio de infantes en poblaciones inmigrantes en EE.UU., llegando a la conclusión de que en la conformación y maduración del sistema nervioso central de los niños, tenían influencia los distintos factores conformantes del ambiente social y geográfico en el cual estos se desenvolvían (Ibid.). Esta perspectiva de estudio pasaría de Boas a sus estudiantes, entre ellos

Edward Sapir, Ruth Benedict y Margaret Mead, fundadores de la escuela de cultura y personalidad.

Podremos apreciar dos cargas teóricas importantes en lo que respecta a las aproximaciones desde la antropología a la infancia y la niñez. La primera tiene que ver con el carácter holístico y multidisciplinario de la teoría antropológica, la cual, durante mucho tiempo, se vio fuertemente influida por la visión que tiene la psicología acerca de la infancia, visiones con pretensiones universalistas contra las cuales la evidencia etnográfica vendría a marcar ruptura, distanciamiento y finalmente retroalimentación. La segunda guarda relación con la historia misma de la práctica etnográfica, tradicionalmente avocada al estudio de sociedades y culturas no-occidentales; la mayoría de los estudios etnográficos sobre la infancia han sido llevados a cabo en ese tipo de comunidades, por lo cual hay escasez de datos acerca de la infancia en contextos occidentales y urbanos que redundan (o dan cuenta) de una falta de reflexión acerca del carácter etnocéntrico de la misma disciplina antropológica.

2.2.4. Adultez

Infancia y adultez conforman una dicotomía patente en la cultura, conformando un eje fundamental en la división de la sociedad que si bien parte de un hecho biológico, es construido culturalmente. Una revisión del concepto de adultez escapa a los límites del presente estudio, pero una definición operativa del mismo, para lo que nos interesa, se podría resumir en el siguiente punto: la adultez engloba al paradigma de lo que es ser sujeto 'pleno' en las sociedades adultocéntricas, donde los valores negativos tienden a identificarse con comportamientos que se alejan de los esperados para un sujeto adulto. Sin embargo, también a la infancia suelen asociarse ciertos valores considerados positivos, pero que tienden a tener una connotación pasiva y circunscribirse al plano emotivo e irracional, frente a la racionalidad considerada propia de la adultez.

2.2.5. Discurso

La noción de discurso es fundamentalmente compleja y difícil de abarcar en una definición claramente delimitada, pues abarca distintas dimensiones que se interrelacionan, tales como

“uso del lenguaje, comunicación (cognición) e interacción” (Van Dijk, 2000: 27) las cuales son estudiadas en su integridad y sólo separadas con fines analíticos, recordando siempre el carácter situado que dicho análisis no debe perder de vista. Pues, aunque abstracta y ambigua, la noción de discurso nos permite dar cuenta de una dimensión lingüística (en sentido amplio: que involucra lenguaje) en la interacción social y en la construcción cultural.

Para el análisis del discurso se emplean unidades de análisis correspondientes a los ‘enunciados’, los cuales pueden tener o no forma oracional. Cada enunciado corresponde a una unidad comunicativa con un sentido sólo entendible en el contexto dentro del cual ocurre. El conjunto de enunciados conforma un *texto*, el cual dota de sentido a los enunciados y corresponde a una unidad comunicativa completa. Finalmente, estos conforman, en el acto de enunciación contextualmente situado, un evento comunicativo en el cual se imbrican las distintas dimensiones anotadas (Calsamiglia y Tusón, 2001: 17-18).

Dentro de este carácter situado del discurso se reconocen estructuras locales y globales tanto del discurso como del contexto (Van Dijk, 2000: 45) que nos permiten conectar las realizaciones particulares con el constructo social en el cual estas cobran un sentido particular y distintivo, así como también influyen a su vez en dicha estructura, conformando lo que podríamos llamar un sistema cultural.

“En todos los niveles del discurso encontramos entonces ‘huellas’ de un contexto en el que las características sociales de los participantes desempeñan un papel fundamental, se trate del género, la clase, la filiación étnica, la edad, el origen, la posición u otros rasgos que determinan su pertenencia a un grupo” (Van Dijk, 2000: 46).

Hablamos de sistema cultural bajo la consideración de diferencias entre los sujetos (identitarias, ideológicas, políticas) que determinan una interacción caracterizada por la presencia de subjetividades que persiguen un fin en la interacción, para lo cual generan una serie de estrategias expresadas en el discurso y que mediante este tienen efectos en distintos niveles, tanto discursivos como contextuales: “Las identidades sociales de las personas - complejas, variadas e incluso contradictorias- se construyen, se mantienen y se cambian mediante los usos discursivos. Porque es ellos donde se activan y se materializan esas ‘caras’ que se eligen para cada ocasión” (Calsamiglia y Tusón, 2001: 16).

Una importante rama de los estudios del discurso, que entronca con la antropología, implica las relaciones entre lenguaje e identidad (Duranti, 2004), en los cuales se releva el rol fundamental que posee el lenguaje en la construcción sociocultural de la identidad por parte de los sujetos. Estas identidades suelen estar ligadas a diferentes grupos que, entre sí, se organizan jerárquicamente de acuerdo a relaciones de poder asimétricas, a partir de lo cual se generan situaciones de desigualdad entre grupos, de los cuales cada identidad es marca de la misma y halla expresión en el lenguaje. Y no sólo en el lenguaje, sino también en las distintas formas que, en el discurso, tienen de ser representadas las distintas identidades y las desigualdades entre grupos y sujetos. En cuanto fenómeno situado en un contexto sociocultural y situacional, el estudio del discurso debe considerar elementos no sólo gramaticales, sino también relativos a los usos. Al respecto, en relación con el estudio de la identidad, Bucholtz y Hall (en Duranti, 2004) desarrollan un nuevo modelo de estudio basado en las relaciones semánticas, al cual llaman “tácticas de intersubjetividad” (*tactics of intersubjectivity*), el cual contempla el análisis de las prácticas, la indexación (prácticas sistemáticas), la performatividad y la ideología.

En suma, consideramos al discurso como un fenómeno observable a partir del cual es posible estudiar distintos aspectos culturales y sociales de distintos grupos mediante el análisis de su dimensión lingüística como “punto de encuentro” entre las subjetividades y lo social. Y el modelo de análisis consiste en la identificación de enunciados de acuerdo a distintos propósitos discursivos.

2.2.6. Vulnerabilidad social

Concepto ampliamente discutible y heterogéneo, correspondiente a un indicador de un determinado estado atribuido a ciertos grupos y definido generalmente a partir de criterios económicos, sociales y culturales. Henoch (2010: 11) define ‘vulnerabilidad’ como “pérdida de bienestar causada por el riesgo que proviene de la variabilidad del ingreso”. En dicha definición, el concepto de riesgo es central, conceptualizado de manera genérica como la suma de todos los factores susceptibles de alterar los ingresos económicos de un grupo familiar. Cabe resaltar además la asociación implícita establecida con el concepto de familia, la cual se entiende (vía inferencia) como un grupo de sujetos constituido en torno a una figura

sobre la cual recae el sustento económico del grupo. González (2010) coincide con esta definición de vulnerabilidad social.

Ambos autores, Henoch y González, resaltan la distinción entre ‘vulnerabilidad’ y ‘pobreza’ aduciendo que la primera es un indicador de riesgo, mientras que la segunda refiere a un estado cuya caracterización es relativa a la satisfacción de ciertas necesidades básicas (Henoch, 2010) y por tanto, resulta variable en relación con lo que cada cultura determine como necesidades básicas y niveles de satisfacción de las mismas.

Debido a la heterogeneidad del concepto, construido recurriendo a diversas disciplinas y criterios, su operatividad como categoría analítica decae, evidenciándose el hecho de que corresponde más a una determinada visión de lo que el estado define como vulnerabilidad social que a un concepto de las ciencias sociales, por lo cual corresponde a una categoría que, podríamos decir, se conforma por oposición a lo que sería el estándar social en cuanto constructo ideal al cual los sujetos sociales deberían aspirar y que el estado toma como paradigma al momento de formular políticas públicas, legislación, asignación de fondos y otras medidas correspondientes a su rol de estado benefactor.

Capítulo 3: Representaciones sociales de la infancia en el discurso de sujetos vulnerables

A través del discurso resulta posible acceder a la construcción que los sujetos hacen, en el mismo, de la infancia. Dado que ésta engloba una serie de tópicos y temáticas recurrentes, y a partir de la idea que conforma un constructo determinado por la vivencia que los sujetos tuvieron de su propia infancia y también por los procesos de influencia y negociaciones con el sentido común establecido al respecto, el análisis de los enunciados emitidos cuando se les pregunta por algunos aspectos de su vida permite interpretar su visión sobre la infancia surgida de la tensión entre su experiencia y el sentido común socialmente construido.

A continuación, en el presente capítulo, describiremos las representaciones sociales emergentes en el discurso de madres e hijos en torno a la infancia para aproximarnos a la construcción sociocultural que sobre ella realizan, las cuales hemos agrupado en 7 tópicos, en tanto categorías de análisis. Estos agrupan enunciados tanto de los sujetos adultos como de los jóvenes entrevistados, pero dicha condición es considerada como un elemento importante que permite situar el punto de enunciación y por tanto entrega una clave fundamental para componer las representaciones de la infancia en cuanto construcción colectiva y social. En el siguiente capítulo veremos cómo es la representación de la infancia hecha en el discurso legal y político-público, con el fin de ver el contraste y las influencias de este sobre la construcción sociocultural de la misma.

En primer lugar, revisaremos el tópico ‘vida cotidiana’. Entendemos por vida cotidiana al conjunto de prácticas y experiencias que las personas viven en el día a día, de manera recurrente, y que configuran su rutina en términos de quehaceres, relaciones y ocupaciones. El sentido de este tópico discursivo radica esencialmente en obtener información sobre los contextos normales de la vida de los sujetos, a partir de lo cual podemos delimitar un marco de significación para sus acciones y enunciados que nos permita caracterizar su relación con los sujetos (infantes o no) de su entorno y ver cómo de dichas relaciones se desprende un sentido sobre la infancia y la configuración de su rol social.

En segundo lugar, emprenderemos el análisis del tópico ‘relaciones familiares’. La tarea requiere una división en dos tipos básicos fundamentales para el caso: por un lado, las relaciones que tienen o han tenido con sus padres, y por otro (en el caso de las madre) las relaciones que tienen con sus hijos, sin dejar de lado las relaciones que puedan establecerse entre otros miembros de la familia (hermanos, tíos, abuelos, etc). Ambos resultan cruciales

para su caracterización respectiva de la infancia, pues mientras la relación establecida con los padres determina un modelo, la segunda da cuenta de en qué medida se ha adoptado o abandonado el mismo. Por su lado, las otras relaciones serán analizadas en función de la idea de familia y roles asignados a cada miembro de la misma. La comparación da cuenta de una longitudinalidad que, si bien no es posible apreciar en toda su extensión ni con sumo detalle, resulta valiosa pues ofrece información acerca del funcionamiento que tienen las distintas concepciones de la infancia en la interacción familiar.

En tercer lugar, contemplaremos el tópico ‘relaciones sociales’. Este nos entregará información acerca de los contextos extra-familiares de los sujetos y nos servirá para establecer un contraste en las formas de relacionarse que tienen los sujetos respecto a otros en el ámbito social. También sirve para profundizar en algunos aspectos que podrían no estar cubiertos en lo relativo a la vida cotidiana de los sujetos.

En cuarto lugar, analizaremos el tópico ‘niñez’. La importancia de este tópico es central, pues da cuenta de la manera que los sujetos tienen de autorrepresentar sus propias vivencias de infancia, a partir de la cual caracterizan y evalúan dicho periodo vital de nuestro interés.

En quinto lugar, analizaremos el tópico ‘adolescencia/tránsito hacia la adultez’. Este tópico sólo incluye los enunciados de los sujetos adultos, y está dirigido a obtener la representación que estos hacen de su tránsito desde una etapa vital a otra y la configuración de la adultez.

En sexto lugar, analizaremos el tópico ‘maternidad/paternidad’. La idea de este tópico es profundizar en una relación familiar específica, la de la madre y el padre con los hijos (y viceversa). Desde el punto de vista de los sujetos adultos, da cuenta del rol que como adulto se ve obligado a adoptar respecto de sus hijos, y desde el punto de vista de los jóvenes entrevistados, permite vislumbrar su opinión acerca de cómo debería ser dicho rol de adulto.

En séptimo lugar, analizaremos el tópico ‘situación de la infancia’. En este tópico daremos cuenta de las ideas que los sujetos tienen respecto a la situación de niñas y niños a partir de consideraciones sobre los derechos y deberes de los niños. Ponemos especial énfasis en lo relativo al trabajo infantil y el derecho de los niños a la educación, por ser uno de los aspectos fundamentales que parecen caracterizar al adulto frente al niño y tiene injerencia en los distintos niveles apreciables: relaciones familiares, maternidad/paternidad, entre otros.

Finalmente, cerraremos el capítulo entregando un comentario evaluativo general acerca de cómo estos conceptos apuntan a una construcción social de la infancia situada y determinada también políticamente.

3.1. Vida cotidiana

En general, podemos apreciar una convivencia basada en una determinada distribución de las tareas en función de los roles que cada cual ostente, lo cual configura una rutina de actividades para cada uno en la cual estos se posicionan y, a la vez, generan espacios y momentos de convivencia que dan cuenta de las interacciones entre los integrantes del grupo familiar.

En el caso de las madres entrevistadas, en todos los casos sus actividades quedan circunscritas principalmente al entorno del hogar y definen su ocupación como ‘ama de casa’. Es decir, sus actividades incluyen, dentro de las más relevantes, el aseo doméstico, la preparación de las comidas y el cuidado de los hijos. Sin embargo, cada caso releva algunos aspectos particulares de interés. Por ejemplo, una de las madres entrevistadas señala al almuerzo como una instancia de interacción entre los miembros de la familia. Así, nos plantea que ”R: siempre me vas a ver cocinando tarde, después de las dos yo estoy recién cocinando. cuando ellos llegan está recién terminado de cocinar y... y se sirve, ¿cachai? y la hora de almuerzo es como para estar todos juntos, en la mesa”.

Es de esta manera un espacio social no sólo para compartir y generar intimidad y complicidad. Así lo expresa:

ya terminamos de almorzar, estamos todos sentados en la mesa y hacemos como un juego, ¿cachai? de estamos todos sentados y todos nos quedamos mirando y “y el último que se para lava la loza”. y el último que se paró, lava la loza. no es como “ya, tú tienes que lavarla”, sino que es un juego” (R, madre de familia)

Esta dinámica lúdica que permite la distribución de una tarea específica (lavar la loza) cumple varias funciones: primero, sirve como forma de hacer más ameno el lavado mediante la introducción de un ‘juego’ que atenúa su carácter de obligación. Por otro lado, es una manera de democratizar el desempeño de una tarea en concreto. Por último, y de manera más

interesante, funciona como un mecanismo educador con el cual se pretende inculcar una noción de responsabilidad, si bien no como una obligación fija a un determinado rol.

De manera similar, podemos apreciar en general diferentes instancias o ritos cotidianos en los cuales se reproducen las representaciones acerca de la infancia, como el almuerzo y otras, el cuidado o aseo de la casa, el cuidado de los niños, entre otras.

La responsabilidad por cuidar de los hijos deviene en una carga que a veces puede resultar en tensión para los sujetos. Esto también depende de la relación establecida entre los sujetos adultos y niños, e implica una observación de las relaciones de maternidad/paternidad que eventualmente revisaremos, en tanto implica ritos o actualizaciones del mito que es la infancia. Una de las claves desde la que se representa este rito es su carácter absorbente para los adultos, asociado a cierto cansancio físico y mental. Así lo explicita una de las madres: "...mi día como todos los días que estoy con los chiquillos. es que ellos son como cansadores, son hiperactivos los dos" (M, madre de familia).

Este cuidado se traduce en un reparto no equitativo de las tareas domésticas, con lo cual se configuran los roles de adultos y niños en cuanto activos y pasivos al respecto. Esto último coincide con lo que la teoría sociológica señala respecto a los roles de adultos y niños, donde los primeros se caracterizan por ser activos en los asuntos domésticos y los niños, en cambio, son asignados con un rol más pasivo (Chaves, 2005). De hecho, hay una clara distinción de las tareas según el género, lo cual constituye un indicador de la existencia de una variable de género que cruza a la construcción sobre la infancia: es decir, no es lo mismo ser niña que ser niño, como muestra el caso de una de las madres, quien señala que incluso antes de dedicarse completamente a ser ama de casa, cuando también trabajaba de manera externa el hogar, tenía la obligación de hacer tareas tales como el aseo o preparar la comida:

"... y siempre que trabajé, bueno después me hice familia, siempre trabajo y casa, porque nadie hacía las cosas por mí po, yo tenía que llegar de la pega y hacer todo, dejar las comidas en pote para cada uno, la J, el M, y así cada uno con el pote con su nombre y así, siempre así, haciendo aseo en las noches, para al otro día dejar limpio." (T, madre de familia)

Y en consonancia con lo expresado, desde la posición del hijo de T, tenemos un discurso que da cuenta de la otra posición: "E: en el día, no, me levanto, me baño, de ahí me cambio de ropa y salgo, para cualquier lado, me junto con alguien, o voy a comprar, cualquier cosa, o

voy donde mis amigos”, donde claramente no existe un sentido de responsabilidad frente a las tareas señaladas y muy probablemente subyace una idea de fondo, compartida con la madre, de que la responsabilidad de dichas tareas recae sobre ésta. De esto es posible desprender una vez más la importancia dada a la educación dentro del ámbito familiar como configurador tanto de los roles como de las relaciones dadas entre los sujetos. Y como confirmación de esto, tenemos el testimonio de uno de los jóvenes, en cuya familia no hay presencia de la figura materna, pero incluso así la única figura femenina presente, correspondiente a la pareja de su hermano mayor, cumple con la tarea de preparar la comida para el resto de la familia, conformada por hombres, si bien la distribución de otras tareas relativa al aseo parecen estar más distribuidas, tal como se desprende de lo dicho por uno de los jóvenes:

“[en la casa hago el aseo,] cosas así. cocinar no, mi cuñada cocina. y yo voy al colegio, después del colegio tengo que no sé, ordenar la casa, hacer el aseo, y después ya me dejan no sé, salir, ir a jugar a la pelota con mis amigos, o ver películas, no sé, estar en el celular, pero primero que todo es primero ordenar la casa, y después me dejan hacer lo que quiero.” (L, joven)

En síntesis, podemos comprobar, mediante el análisis realizado, que hay una clara diferenciación entre los sujetos adultos y no, expresada en la distribución de tareas y la conformación de determinados roles, existiendo además presencia de una variante de género que es importante en el proceso de construcción (y de educación) de los sujetos. Podemos decir que las prácticas desarrolladas dentro de una familia están, en parte, orientadas a educar sobre los lugares que cada miembro debe ocupar al respecto, operan estas prácticas como ritos donde se actualizan las representaciones que sobre la infancia y sus variantes (como la de género), por lo cual hay una construcción múltiple, y además son la expresión de las maneras que tienen de configurarse las relaciones familiares, analizadas a continuación.

3.2. Relaciones familiares

Vale señalar que en la configuración de las relaciones familiares intervienen muchas variables de índole personal y afectivas que resultan -como mínimo- difíciles de captar únicamente a partir del discurso, requiriéndose una observación participante para lograr acceder a las sutilezas que las caracterizan (cf. 3.8.). Sin embargo, para propósitos de nuestro

estudio, la manera que los sujetos tienen de representar sus relaciones familiares en el discurso sirve para dar cuenta de las ideas de fondo existentes acerca de cómo debería ser una familia, siendo los desajustes o acercamientos a dicho prototipo fuente de opiniones y valoraciones que nos ayudarán a conocer las representaciones de la infancia por parte de los sujetos.

Si pensamos que “la infancia es lo que cada sociedad, en un momento histórico determinado, concibe y dice lo que es la infancia” (Álvarez; citado en Mendoza y Ferrer eds, 2015: 19) entonces se justifica un acercamiento diacrónico a la cuestión que dé cuenta del cambio generacional respecto a las concepciones de la infancia y las relaciones familiares y entre padres e hijos. Tomando en cuenta el discurso de las madres, podemos ver que hay un distanciamiento más marcado entre las mujeres de niñas y sus padres. Así, una de las madres señala, haciendo una comparación entre la relación que tuvo con sus padres y la que tiene con su hija:

“era una relación buena pero no una relación como la que tengo con la C. por ejemplo. era una relación como buena pero distante papá e hijo. En eso han cambiado las cosas. ya el papá está más cercano a los hijos. puede ser como un tanto su amigo, cosa que antes no se podía. había como una distancia del padre con los hijos, de los padres hacia los hijos.” (M, madre de familia)

En el fragmento anterior la mujer señala que tenía una buena relación con sus padres, “aunque distante”; el que haga una buena valoración de la misma entrega información para pensar en un cambio en la concepción de las relaciones entre padres e hijos, y su propio reconocimiento de un cambio generacional en la forma de las mismas es también significativo al respecto.

Hay que hacer notar cómo ciertos elementos no presentes en la infancia (tales como una figura paterna) configuran de manera diversa las relaciones familiares futuras, lo cual da cuenta de que la construcción de la infancia supone a su vez distintos roles de la familia (padres, hermanos y otros, según se conciba a la familia como nuclear o extendida) que se apoyan entre sí para configurarse y definirse. Tal es el caso de R, madre que, como vimos, describía a partir de cierta dinámica a la hora del almuerzo una forma novedosa (no-tradicional, podríamos decir) de repartir una tarea específica. Quizás podamos atribuirlo a que durante su infancia, como señala ella, no hubo presencia de figura paterna:

“mi papá con mi mamá se separaron cuando yo estaba chica, así como recuerdos de muy niña chica no tengo. pero yo tenía como siete años cuando se separaron mis papás. [...] y se separaron y nos quedamos con mi pura mamá po. así que no... como historias con mi papá como que no tengo mucho. [...] con mi mamá igual la pasamos todas.” (R, madre de familia)

La situación de R da cuenta de una mayor cercanía con la madre, a partir de lo cual, y dadas las contingencias de su vida, la generación de un lazo más estrecho nos habla de un intento de replicar esa relación con sus propias hijas (cf. 1.6). Por otro lado, y llegando a una misma intención pero por vía opuesta, tenemos el caso de T, madre que tuvo una relación muy distante con sus figuras paternas (sus abuelos) y con su madre (la cual no la crió). En la que fue su familia, T se veía obligada a realizar tareas domésticas desde pequeña, y además, estando alejada de su madre, no hubo generación de dicho vínculo fuerte entre madre e hija que hubo en el caso de R. De lo anterior se desprende que la familia es un sistema en que los roles se definen en función de los demás, y el resultado final es la construcción que allí se hace de la infancia, construcción que no coincide con el constructo oficial, público y legal sostenido por el estado en su discurso, para el cual la familia prototípica consistiría en una madre, un padre y un hijo, idea que se proyecta desde ahí hacia los otros discursos.

“me crié con mis abuelos. [...] ellos son mis papás, en realidad. y ellos siempre- yo tenía que hacer todo. yo a los 6 años amasaba, yo a los 6 años me ponían en una- que allá le decían batea, y yo- y me ponían en una banca, y yo escobillaba ropa de todos mis tíos que vivían ahí. [...] después me vine acá, donde mi mamá, y ahí empezamos a hacer como más vida de mamá e hija, pero en realidad ella... o sea, la quiero y todo y ya, las cosas que pasaron, pasaron no más, sus motivos tuvo, sus razones... la disculpo, no la perdono”. (T, madre de familia)

Y sin embargo, T no replica sus relaciones con sus hijos, ni tiene intenciones de hacerlo. Analizaremos más en detalle este punto en el apartado 1.6; por ahora, baste con señalar que en la manera que tiene de representar su discurso, claramente busca una diferenciación respecto a las relaciones que ella misma tuvo con sus padres, y ello deja entrever la tensión entre el discurso formal y público propugnado por el estado y la realidad diversa, como se puede ver en el siguiente fragmento.

“la relación con ellos es como... con mi hija, más o menos en realidad. con el M, también, pero el M es como más mamón. el A es como más abierto que el M [risas] el M es el más mamón de los tres. la J tiene igual un carácter como más fuerte, el A va llevando- tiene como el mismo carácter que ella. y... y mi marido, que tiene un carácter también como, si no es el papá realmente de ellos, pero ellos como que

se parecen mucho en el carácter a él, si es como, un carácter como medio pepe, pesado, él es como serio, antipático. yo soy como la más simpática” (T, madre de familia)

Hay mayor y menor flexibilidad en las relaciones, y, nuevamente, insistimos que depende de muchos factores personales y emocionales internos a los sujetos. Además de estos, el factor etario parece ser muy relevante también al respecto. Mientras que R y T tienen hijos ya de edad más avanzada con los cuales hay una relación más asimétrica, M tiene tres hijos, una hija mayor y dos más pequeños, que se encuentran en tres edades distintas. Según ella misma señala, respecto de cada uno de sus hijos:

- a) Con la mayor, “M: con la C hay una bonita relación, siempre hemos tenido, una relación como, de que yo le pregunto por sus amistades, ella me las trae, yo le digo si me gustan o no me gustan, hay una relación bien partner con ella, ya está como en la edad de la amistad, es distinta la relación que tengo con ella”.
- b) Con el hijo del medio, “M: con el S todo... [tono de angustia] el S es como más, más fregado oo... [entre risas] es como el del medio, como dicen, es como verdad eso que dicen.”
- c) Y con el hijo menor, “M: Y con el B, el B es chiquitito, como más, más tierno, más cariñoso [...] más demostrativo. esa es mi relación con él, y como con los niños todavía”.

La relación va cambiando con la edad y depende también de otras variables cuya extensión no es nuestro punto analizar exhaustivamente. En el caso de M, ella misma manifiesta que con su hija existe una relación de colaboración, pues ayuda a M en el cuidado de sus hermanos menores, lo cual podemos verlo, también, como un forma inconsciente de educación para una tarea propia de la adultez, como una preparación para esa etapa: “M: se pelean demasiado entre ellos. Por eso ahora tuve que dejar al chiquitito en otra casa y dejar a los dos grandes juntos. O sea con la niña no tengo problema, ella se queda con cualquiera de los dos y no hay pelea. Pero no se puede quedar con los dos.”

Las situaciones generadas por los conflictos internos ponen en tensión la capacidad de los adultos dentro de su rol de cuidadores de los niños y la autoridad de los adultos, los cuales emplean la violencia para volver a restablecer un orden: éste es uno de los puntos en los

cuales se ve más marcado el contraste con la representación pública que se hace de la infancia. Como se puede ver en el testimonio aportado por M, frente a situaciones de conflicto y la dificultad para encontrar una solución pacífica, se recurre al castigo corporal (“M: no, de repente como ayer, ayer le pegué con un cinturón a cada uno. Es que ellos se pelean todos los días”, ó en forma de restricción de la libertad, “M: cuando están castigados no pelean. se quedan en la pieza los dos ahí sin pelear. y después salen no más, cuando se les pasa. pero ahí siguen jugando y vuelven a seguir peleando.”). Así también es posible advertir significativamente la posición del padre al respecto:

“ellos obedecen y hacen caso al papá no por respeto sino por miedo. porque él no pasa en la casa, si él sale a trabajar como a las siete, seis siete de la mañana y ya no vuelve como hasta las ocho de la noche. entonces no pasa con los chiquillos. solamente está cuando yo le, le tengo las quejas en la tarde po. entonces a esa hora ya, ¿qué va a hacer?” (M, madre de familia)

El episodio que se cuenta es significativo, por cuanto da cuenta tanto de la posición y actitud del padre como de la posición y actitud que asume la madre frente al mismo, y nos permite caracterizar su rol y el rol de los demás en cuanto a las relaciones que establecen; así lo señala la madre: “M: entonces no pasa con los chiquillos. solamente está cuando yo le, le tengo las quejas en la tarde po. entonces a esa hora ya, ¿qué va a hacer?”, este enunciado es especialmente elocuente al respecto, pues nos habla de un deber tácito al rol de madre como preocupada del hogar y el cuidado de los hijos, y de su subordinación a la figura paterna, de gran autoridad y encargada fundamentalmente de trabajar y dar el sustento monetario al hogar.

Por lo visto, claramente en la visión de la infancia ésta es una etapa que implica cuidados y formación (y por tanto control), implica también una posición de subordinación frente a la autoridad de los adultos y un rol más bien pasivo, no tan centrado en lo que se debe hacer, sino en lo que *no* se debe hacer: lo que cotidianamente llamamos ‘portarse bien’. Así, podemos notar que la conducta considerada como adecuada también tiene que ver con la representación que se tiene de la infancia.

Como hemos señalado, siguiendo a Rojas Flores (2010) hay una diferencia generacional en la naturaleza de las relaciones establecidas entre madres y padres e hijos, diferencia que se caracteriza, principalmente, por lo que podríamos llamar un acercamiento entre los sujetos, en términos no de afectividad, sino de equiparación y reconocimiento como sujetos,

especialmente de madres y padres hacia los hijos. En este sentido podemos referir a ciertos enunciados que dan cuenta de este mayor acercamiento, y que nos permiten corroborar dos observaciones al respecto: la primera, relativa a que el factor etario es importante en el proceso de reconocimiento pues es la base bio-cronológica que cimenta la idea de la adultez como un “crecimiento” desde la infancia, un desarrollo desde un estado incompleto hacia la completitud y, por tanto, la transformación en sujeto pleno -explícita en los postulados de, por ejemplo, Erikson (1959) respecto al desarrollo psicológico del individuo-. Y, en segundo término, que las representaciones que los sujetos hacen de la infancia están influidas por las representaciones sociales existentes a nivel público, oficial, estatal y legal sobre la misma, pero que estas entran en abierta tensión con lo que los sujetos enuncian sobre sus propias infancias, lo que da cuenta de la existencia de un discurso - y por tanto de una ideología subyacente; (Calsamiglia y Tusón, 2001)- al cual se intentan acoplar los discursos de los sujetos al momento de referir a la infancia, en lo relativo, por ejemplo, al rol ‘pasivo’ de los niños tanto dentro de las actividades domésticas como de otras tareas supuestamente restringidas al mundo adulto.

La modificación en las relaciones según la edad entre los hijos y los familiares adultos se ve reflejada en un cambio de la posición subordinada de los más jóvenes frente a los adultos. Como señala D, con la edad asumió una actitud más contestataria frente a los maltratos de su abuela, según lo declara: “D: con mi abuela no me llevo muy bien, de principio no me llevo muy bien, me trataba mal cuando era chico y ahora yo le tengo mala. [...] y si la vieja me intenta pegar ahora yo le saco la [ininteligible], porque ya no le aguanto a la señora”.

Tal situación signa sus relaciones actuales con ella y, lo que es más relevante para nuestro estudio, su actitud frente a ella en cuanto sujeto adulto, despojado de parte de su autoridad y “control” sobre él. Distinto es el caso también de D con su madre, lo cual nos habla, además, de una importancia mayor de la figura de la madre en su estructura familiar, y en la representación que él hace de sus relaciones con ella, señalando que si bien existió maltrato por parte de ella hacia él, igual existe un vínculo fuerte entre ambos:

”... en mi caso yo estoy feliz con mi viejita. aunque a veces con mi mamá no me llevo muy bien... con mi mamá igual hemos tenido sus percances brígidos. pero en sí, yo por una pelea no voy a dejar de ser el hijo de mi mamá, y mi mamá porque me pegue no va a dejar de ser mi mamá.” (D, joven)

A partir de esto se puede colegir la hondura de una formación respecto a una determinada manera de concebir las relaciones y jerarquías familiares. Y así también el rol que correspondería al sujeto joven se modifica en función de las necesidades (pues la madre de D presenta un problema médico que dificulta su movilidad) y le hace asumir un papel más activo en términos del trabajo: “D: si a veces yo voy a ayudarla cuando va a trabajar, mi mamá no se puede mover mucho y yo igual intento ayudarle en lo que pueda, cuando estoy en la casa le intento ayudar”. Profundizaremos más adelante (cf. 1.7) este aspecto del trabajo infantil.

Para terminar, revisaremos a continuación la representación que se tiene de la figura paterna en cuanto proveedor y figura estructurante, central, en la composición de la familia, a partir de lo señalado por L, quien nos señala su relación ambivalente con el padre, ambivalencia producto de lo que L considera faltas a su rol de padre: principalmente, el abandono del cual fue objeto durante su primera infancia (cf. 1.6) y también el abandono del cual fue objeto su madre, entonces pareja del padre, por parte del mismo, como se puede constatar en el siguiente enunciado:

“no, o sea, no, porque él igual fue malo, porque mi mamá cuando estaba enferma, la engañaba, se metió con otra mujer, y entonces mi mamá estaba enferma, y mi mamá pudo haber durado muchos años más, pero como la pena, más las enfermedades que tenía, entonces como que la fue matando. [...] me cae mal mi papá cuando recuerdo eso.” (L, joven)

Abandono este último que tiene dos dimensiones: despreocupación hacia la enfermedad de la madre e infidelidad en la relación de pareja, ambas faltas que se considera atentan contra la familia. Sin embargo, si bien lo anterior signa igualmente la relación con el padre, no quitan la importancia a atribuida al mismo, pues agrega: “L: [...] me cae mal mi papá cuando recuerdo eso, pero después digo “¿Qué más? me queda mi puro papá po, no me queda nadie más po”, tengo a mi hermano, pero es que es mi papá po, es lo único que me queda”. El rol sustentador del padre no se cuestiona, aunque también el hermano mayor de L lo cumpla en parte (“L: [mi papá] nos compra las cosas, las cosas para la casa, mi hermano igual trabaja”) y el deber que asume L es el de estudiar (lo cual menciona en más de una ocasión, por ejemplo cuando dice, a propósito del hogar del Sename en que estuvo: “L: eso era lo que me importaba a mí po, si tenía que estudiar”). Nótese el contraste con lo señalado por D, quien señala “D: de padres como que no tengo mucha idea, como no tuve padre... no, ni ahí con

tener. con mi pura viejita, mientras mantenga salud y vida mi mamá, estoy bien. con tener papá, no estoy ni ahí”, lo cual nos habla de la complejidad al momento de generalizar aspectos de las representaciones familiares existentes y de la necesidad de apelar al devenir personal.

3.3. Relaciones sociales

Respecto a las relaciones sociales, se aprecia una evidente diferencia entre aquellas establecidas por las mujeres que por los hombres: mientras estos últimos tienden a establecer y buscar relaciones fuera del ámbito familiar, las mujeres tienden a circunscribirse al ambiente familiar. Esto guarda estrecha relación con su rol dentro de la familia y la concepción que se tiene de la infancia; por un lado, ellas son las encargadas de cuidar de las hijas e hijos cuando estos son pequeños y de realizar las tareas domésticas de mantenimiento del hogar. Por otro lado, y probablemente también como una manera de facilitar lo anterior, dentro de la construcción de la infancia está la idea de que las niñas y niños son seres pre-sociales (Erikson, 1959; Pavez Soto, 2012) y por tanto su primera instancia de formación como individuos que se integren a la sociedad debe estar dentro de la familia, ésta debe mediar entre estos y el mundo.

Sin embargo, ese discurso, que proviene del ámbito social, impuesto desde los estratos sociales más altos, y que es mantenido por familias de otros niveles, entra en abierta contradicción con la realidad vivida por los sujetos, sobre todo cuando hay presencia de factores de ‘vulnerabilidad’ (drogas, delincuencia, disfuncionalidades familiares, etc). La mayoría evidencia haber frecuentado otros lugares y personas fuera del ámbito familiar durante su infancia, siendo su adolescencia el momento más álgido al respecto. Así lo señala una de las madres:

“no, no, yo cuando anduve en la droga, yo hablaba con todo el mundo, era así como súper sociable para allá para acá, pero que yo formé de nuevo mi familia, o sea, recuperé a mi hija, tengo mi esposo todo, yo no tengo mucha vida social [...] es que ellos son mi entorno po, o sea que no me queda como tiempo para andar haciendo vida social con la gente. como que ya ellos me succionan todo el tiempo, mi esposo, mi hijo.” (R, madre de familia)

Y a manera de contraste con el discurso oficial, según el cual la familia sería un ámbito cerrado, confinado a lo privado y contrapuesto al espacio público, tenemos las sencillas

declaraciones de los jóvenes, según los cuales establecen relaciones normalmente fuera de su casa. Por ejemplo, tenemos a D, quien señala: “con los que me relaciono hartos son con los que cuando llego a jugar a andar en skate [...] mayores. yo me junto con cabros de veinte años. y los conozco hace cualquier tiempo sí”; o como en el caso de E, quien dice: “con los que me junto sí po, pero de repente nos juntamos ahí en la plaza, y en la plaza llegan de todo, los que hay en la plaza son traficantes. llegan de todo, llegan adultos, menores, llegan viejos”. Esto nos da cuenta además de la idea en la construcción oficial y tradicional de la infancia, que tiene que ver con el aspecto formativo, confinado a la vida intrafamiliar: en realidad, parece ser que dicha formación, primero, no viene de parte exclusiva desde los padres hacia los hijos (sin decir, además, que no todos los sujetos tuvieron padres que asumieran su crianza; cf. 1.4) sino que participan distintos sujetos y entidades (instituciones, ej. Sename), y segundo, las niñas y niños no tienen un papel pasivo, de ‘receptáculos’ que llenar con patrones de interacción sociales ni de sujetos que es necesario guiar para su integración a la sociedad, sino que asumen un rol activo y ellos mismos son los principales participantes en su propia formación.

Es necesario destacar lo fuerte que resulta para el caso de las relaciones sociales la variable de género, pues, como se puede apreciar, las madres coinciden casi exactamente en lo mismo: no gustan de las relaciones externas al ámbito familiar, y prefieren mantenerse en casa, con su familia. Así lo señalan:

“es que yo no hablo con los vecinos [...] yo vengo como veinte años viviendo en la comuna de La Pintana. ah no, no tanto. como 14 años viviendo en la comuna de La Pintana y solamente tengo una amiga. que hace como cuatro años que es mi amiga. yo nunca tuve amigas en la comuna. jamás. no me relaciono con la gente porque no me gusta como es la gente. prefiero estar sola [...] mejor así que escuchar cómo pelean, como alegan y todo ese tipo de cosas [...] me gusta estar en la casa, me gusta estar tranquila, estar al tanto boche no sé, no me gusta eso.” (M, madre de familia)

“saludo a todo el mundo, pero no soy mucho como de ponerme a conversar en la esquina, de- no soy de esa onda yo, yo soy como de acá, de mi casa, me gusta- si hago algo me gusta hacerlo acá adentro, un asado, no sé, pero acá los vecinos son todos otra onda [...] no me gusta la gente, en realidad, así como es, no me gusta mucho. pero igual estoy clara en que uno tiene que aprender a vivir con diferentes tipos de gente, pero este tipo de gente no me agrada mucho [...] no tengo amistades, es decir amigos, amigas, no, no tenemos nada, somos como un... si compartimos algo compartimos con mi suegra, con mi familia de repente pero una vez así... y mis hijos y nada más po, no hay amigos, no.” (T, madre de familia)

Y así también lo señala una de las jóvenes, quien declara así mismo preferir la compañía de su familia y pasar tiempo con su pareja, aunque también en su infancia establecía más relaciones sociales:

“no, no voy al colegio. tengo mi pololo [...] con él paso más tiempo. amigos ya no, no me gusta mucho tener amigos porque tuve muchos problemas con los amigos, incluso mi hermano está con arresto domiciliario por amigos [...] entonces ya no me gusta tanto juntarme. es con mi pololo que estoy, con mi familia, de repente salgo a bacilar de repente con mi pololo, vamos, damos una vuelta, comemos, entonces yo me distraigo con él, él es como mi apoyo ahora.” (A, joven)

3.4. Niñez

Entendemos por niñez a la construcción que los sujetos hacen de su propia infancia en términos de autorrepresentación, sin intenciones (al menos no prioritariamente) de efectuar juicios generalizadores sobre la infancia como periodo vital. Sin embargo, las representaciones sociales existentes sobre la misma tienen al menos dos efectos en la representación que los sujetos hacen de su niñez: por una parte, lleva a la elaboración de juicios valorativos sobre distintos aspectos de la misma, y por otra, influyen en la representación misma, ya sea como un mecanismo de autocensura en el discurso o simplemente por la modificación, a veces, inconsciente que se hace de los recuerdos. Este último proceso escapa a nuestras capacidades para identificarlo en curso, pero sus consecuencias pueden verse mediante el análisis del discurso efectuado.

Existe una construcción generalizada sobre la infancia como un tiempo ideal, libre de prejuicios y males, y por tanto la niñez se presenta como un espacio-tiempo intrínsecamentepreciado y que es deber del mundo adulto proteger. Esta concepción se encuentra arraigada en el imaginario de la cultura occidental y conforma un verdadero mito de la niñez, cuya influencia sigue siendo muy fuerte hasta nuestros días. Expresión de ese mito es la valoración que los sujetos hacen de su propia niñez, en términos de valoración de todo aquello que corresponda a ese imaginario idealizado, de desvalorización de lo que no, e incluso llegando a la negación de su propia infancia en función de ello. Así, algunas de las madres declaran no haber tenido niñez, al no corresponder su experiencia al imaginario:

“igual lo que pasa es que igual **yo no tuve como niñez**, no tuve como niñez yo po, yo no supe lo que era tener unos patines o una muñeca, yo veía a todas las cabras de la edad mía jugando con esas cosas y yo no podía. porque mi mamá trabajaba en dos tres casas haciendo aseo y teníamos un hermano más chico que se mudaba, tomaba leche, entonces yo tenía que hacerme cargo de él. entonces no tuve como niñez po.” (R, madre de familia)

“es que, en realidad, **yo no tuve como niñez**. porque en donde yo me crié, me crié con mis abuelos. bueno, ellos son mis papás, en realidad. y ellos siempre- yo tenía que hacer todo. yo a los 6 años amasaba, yo a los 6 años me ponían en una- que allá le decían batea, y yo- y me ponían en una banca, y yo escobillaba ropa de todos mis tíos que vivían ahí. pasé maltratos [...] en sí, mi infancia no fue como infancia, no, no lo pasé agradable, tengo malos recuerdos, gracias a dios nunca me pasó nada- nada más grave pero sí sufrí harto riesgo de cosas, de abuso, todo eso. pero... ahora igual estoy bien, gracias a dios, igual me atiendo, veo psicólogos, porque cosas de mi infancia que igual ahora me han- una mala pasada po.” (T, madre de familia)

O bien, se desprende una valoración negativa de la misma cuando los sujetos perciben también esa inadecuación con la representación social oficial de la infancia, de lo cual da cuenta uno de los jóvenes:

“**igual fue fome mi infancia**, ahí yo me crié con puros amigos. se llama B, vive allá en La Florida, ahora está preso. con él me crié, hacíamos puras cuestiones en un departamento. no [pasaba mucho rato en la calle], en el departamento no más, no salíamos del departamento. Estábamos ahí o si no estábamos en la casa de mi amigo.” (E, joven)

Y por otro lado, tenemos la constatación de lo contrario: valoraciones positivas originadas cuando los sujetos perciben una coincidencia entre el imaginario mítico y su propia experiencia de la niñez. Así lo dan a entender A, una joven, y M, una madre de familia, lo cual da cuenta de la pervivencia de esta construcción idealizada de la infancia:

“**mi infancia fue linda**, yo jugaba, y no tengo nada que decir de mis papás, así, siempre portándose bien, nunca arriesgando su- nunca haciendo cosas malas en ese en- aspecto ilegal, ¿me entiende usted? nunca haciendo cosas así. ello siempre- pucha, no sé, había quedado sin pega mi papá un mes y ya, teníamos que comer arroz con leche, leche con chocolate calentita, viendo películas, pero son cosas que han- así como hubieron malos tiempos hubieron buenos tiempos donde nos íbamos a la playa, celebrábamos que habíamos salido de eso, y- pero yo me siento orgullosa de mis papás que tengo porque gracias a dios nunca han tomado esas decisiones de, de- pucha, mi papá nunca ha robado, mi mamá tampoco, ellos siempre, siempre honestos.” (A, joven)

“**mi infancia fue bonita** porque fue alejada de tanta tecnología, de tanto boche, fue una infancia bonita, tranquila, inocente, esas cosas que ya ahora no se ven, que ya no hay. porque las niñas, sí... los niños

aprende cosas que una aprendía cuando tenía como diez años. porque ellos lo ven en la tele, lo ven en el facebook, en internet todas esas cosas. entonces para mí fue una infancia linda antes. si tuviera que volver atrás me encantaría que mis hijos hubiesen vivido esa infancia de antes, no la de ahora. más sana, más tranquila, todo eso. porque yo viví en el campo, solamente con los animalitos y esas cosas, no había ninguna otra cosa.”(M, madre de familia)

A partir de lo anterior podemos apreciar que, en la concepción mítica de la infancia, a ésta corresponde el juego y no el trabajo, la inocencia y no las experiencias fuertes o difíciles, el hogar y no los espacios público, la familia y no las relaciones externas al ámbito privado y familiar. Sin embargo, el contraste con la realidad de los sujetos es evidente. Varios de ellos tuvieron que de algún modo u otro trabajar durante sus infancias, y en muchos casos no resulta posible siquiera la idea de la familia como protección de la niñez. Así lo evidencia T en su discurso, como puede verse en su cita más arriba.

Resulta necesario enfatizar el carácter artificial, de construcción, que tiene la niñez. Esta es el resultado de un proceso de valorización y selección de segmentos de la experiencia, a partir de los cuales se elabora en el discurso de los sujetos una representación de la infancia, usualmente mediada por la ideología ya descrita. Los sujetos, al momento de reflexionar sobre ellas, suelen hacer conscientes sus experiencias, y son capaces de valorarlas distintamente desde su posición actual. Si bien este proceso es consciente, creemos que la interiorización del discurso oficial media en dicha valorización, pues insta un paradigma que sirve de medida a los sujetos, en cuya comparación de su propia experiencia con el paradigma, con el imaginario mítico de la infancia, realizan la valoración de su experiencia, sin ser consciente de la naturaleza política que tiene. Así, podemos ver en las declaraciones de dos de los sujetos jóvenes entrevistados el balance que hacen de sus experiencias; ambos pasaron sus infancias en hogares del Sename, y el balance de que hacen es el siguiente:

“igual hay que verle sus lados positivos y su lado negativo. su positivo me hice buenos amigos, y mi mamá me iba, yo veía a mi mamá un vez cada tres meses. y mi mamá me iba a ver y sería su media hora, que mi mamá podía entrar al hogar, estar conmigo en la placita que le digo yo.” (D, joven)

“mi infancia fue... no sé, o sea por un lado mal y bien, una, por el mal, porque igual fome estar en un hogar po, mejor estar con una familia, y mucho menos sin mi mamá, fome igual. y buena porque igual un hogar nos protege, nos ayuda, así como, nos ayuda, y no hacía estudiar igual, igual fue buena.” (L, joven)

Podemos observar claramente la importancia de la familia, especialmente la figura materna, como componente esencial de una ‘buena’ infancia, lo cual nos lleva nuevamente a la idea de la infancia como una construcción estrechamente vinculada con una determinada visión de la familia. Por último, el rol del infante entra en contradicción con la idea que se tiene del mismo, cuando las condiciones materiales obligan a que el niño deba trabajar (cf. 1.7.) o realizar acciones que contradicen la representación que se tiene de la infancia ‘inocente’, etc. Para el caso, baste señalar, por ahora, lo atestiguado por A, quien dice haberse visto obligada a “dejar de ser niña” a causa de apuros económicos en su familia:

“yo igual robé, porque yo veía la necesidad de mi casa, mi papá estuvo 2 meses sin trabajo, ¿me entiende? yo veía que no había nada para comer, yo veía que mi mamá no se podía levantar, entonces eso me hizo a mí tomar esas malas decisiones, y caer presa, pasar por algo que yo no tenía que pasar y nunca mis papás me dijeron nada, nunca me dijeron “pucha, falta ésto” pero uno los ve, uno los ve y uno toma malas decisiones [...] pero mis papas son... nada que decir de mis papás [...] yo me siento afortunada de los papás que tengo, de los ejemplos que me han dado, de los valores, de ser respetuosa, de no ser violenta, de no llegar a los golpes, mi papá siempre me dice que hay que conversar, que hay que pensar antes de actuar.” (A, joven)

3.5. Adolescencia / Tránsito hacia la adultez

El término adolescencia lo empleamos para referir a una determinada etapa vital, poco definida en términos etarios, pero que refiere a una determinada condición de los sujetos socialmente identificada como una etapa de tránsito desde la niñez hacia la adultez. Si bien legalmente los 18 años de edad representan la mayoría de edad y por tanto el reconocimiento legal de los sujetos como adultos, la adolescencia, así como la infancia y la adultez, es una construcción social cuyo correlato guarda relación con distintos elementos que la configuran y que, nuevamente, se define en oposición a la adultez, especialmente en el sentido de ser una etapa inmediatamente previa a ésta; es decir, se encuentra desprovista de muchas de las connotaciones y valores atribuidos a la infancia. Otros, son conservados. Y por último, a la adolescencia le resultan admisibles varias de las características de la adultez, pues se le entiende como una preparación o desarrollo hacia ésta.

En este último sentido, una de las características quizás más relevantes de la adolescencia se identifique con el establecimiento de relaciones sociales. Hemos visto -con excepciones

correlacionadas a una variable de género- que en la adolescencia hay presencia de los sujetos jóvenes en ámbitos externos al ambiente del hogar y la familia (cf.1.3). Esta característica es transversal en el tiempo y podemos verlo como un rasgo presente en la adolescencia de las madres, tal como ellas atestiguan:

“no po lo que pasa es que yo llevo dos años así como sobria. yo me empecé a drogar a los diecisiete años [...] uno igual vive con otros problemas, me separé del papá de las chiquillas yo y tuve otros problemas así que ya me lancé ahí... y anduve en varios lados. bueno yo chica yo vengo de La Florida, nací en La Florida. después nos vinimos para acá para La Pintana, y de aquí yo he vivido en... en La Serena... ehh allá en en, en Rancagua, bueno igual he conocido varios lados.” (R, madre de familia)

“entonces se me empezaron a soltar las trenzas, empecé a pasarla bien, cosas que yo no sabía, y no falta la que- la compañera ahí que te mete bichitos, pero en esos tiempos era otra onda po, por ejemplo yo fui a discoteque, y del internado, yo decía por ejemplo que salía el sábado, pero eran cosas como más sanas porque nunca me metí drogas, esas cosas no. pero era otro tipo antes de- no era como está ahora, como está la juventud ahora. antes yo hacía maldades típicas que quizás se podrían haber- me escapaba por la ventana de repente para salir a bailar con mis tíos, con uno de mis tíos que era como el desordenado, y estaba en la onda de salir a bailar.” (T, madre de familia)

Cabe señalar que ciertos comportamientos censurados socialmente, como el consumo de drogas o alcohol, suelen asociarse a la adolescencia en términos de peligro para ésta, probablemente en parte por la consideración de que son comportamientos más “adultos”, no considerados como apropiados para la adolescencia. Al respecto, también hay un grado de idealización de la adolescencia que, al igual como sucede con la niñez, conforma una actualización de lo que podríamos llamar el mito de la edad dorada, creencia según la cual se piensa que ‘todo tiempo pasado fue mejor’. Así lo afirma una de las madres:

“tuve la adolescencia como desordenada pero en el buen sentido, no sé cómo decirlo [...] es que eran otros tiempos, como te decía, antes no existía la droga, no era tanto como ahora, que ahora en todo, si hasta a ti te pueden echar algo en el trago te lo echan y... y antes no era así como tanta maldad po.” (T, madre de familia)

Una característica de la construcción oficial que se tiene de la infancia y que haya continuación en la adolescencia guarda relación con el aspecto educativo: si a la infancia corresponde primariamente una educación dentro del ámbito privado y familiar, resulta más propio de la adolescencia la continuación de estudios formales, situados en la esfera de lo público y social, incluso cívico. La escuela -y posteriormente la universidad o los estudios

de ‘educación superior’ – cobran una importancia importante al respecto, reconociéndose como instancias propias de la adolescencia. Esta instancia, por un lado, resulta importante para lo que podríamos llamar el desarrollo de un sentido cívico en el sujeto: en la escuela se le inculcan los valores cívicos básicos, y además las interacciones que establece con los otros sujetos le permitirían el desarrollo de sus habilidades para relacionarse con el resto. Adicionalmente, en virtud de la organización de la educación, que tiende a agrupar a los sujetos por grupos etarios más o menos definidos, el sentido generacional, que es un componente de la identidad de los sujetos, se ve reforzado. Por otro lado, los estudios son vistos como una manera de que los sujetos alcancen una profesión u oficio acreditado por las instituciones de la sociedad y reconocido por el estado, lo cual corresponde plenamente a la idea de una adultez plena. En este sentido, sobre la adolescencia, pero también sobre la infancia, recae ésta construcción, cristalizada en la idea de que parte la obligación principal de los niños es estudiar en la educación formal (cf. 1.6 y 1.7.). A su vez, aquello suele generar en los sujetos adolescentes la intención de estudiar. Esto último se ve reflejado en lo que nos señala uno de ellos, quien señala como un aspecto positivo de su estadía en un hogar del Sename la posibilidad de acceso a un colegio: “L: igual era bueno ese hogar, porque nos llevaban a un colegio [...] eso era lo que me importaba a mí po, si tenía que estudiar.” Y también es apreciable en lo señalado por una de las madres, quien, además, enfatiza este aspecto, el cual, según señala, intenta transmitir a sus propios hijos:

“universidad, instituto, algo, me habría gustado... esos eran mis planes míos. y se pasaron los años y lo pude haber hecho, pero se pasaron los años y nunca lo hice. después cuando ya vienen los niños ya ahí se complica. pero eso es lo que me habría gustado seguir estudiando. si de hecho por eso saqué el cuarto medio. lo hice sola, no lo hice porque mis papás me dijeron que tenía que terminar de estudiar, nada, sino porque yo quise. [...] no, no como yo en este caso estoy constantemente diciéndole a la C “tienes que sacarte buenas notas, que tu futuro depende de ti, es para ti, es para que tú tengas un mejor pasar. es por ti, para ti” no, nunca. mi mamá siempre tuvo esa de decir “no, si no hay plata para estudiar, no hay plata para estudiar, no sé qué van a hacer”. [risas] pero yo tenía metido en la cabeza que yo quería y al final no lo hice igual. pude haberlo hecho en su momento.” (M, madre de familia)

Se puede apreciar, en lo anterior, que no todos los contextos responden a ésta construcción, revelándola como una estructura ideológica impuesta desde el discurso oficial. En el caso de M, su niñez y adolescencia tuvieron lugar en un contexto rural, y no hubo por parte de sus padres preocupación porque continuara su educación formal, sino que ésta fue el producto

de su decisión personal. Y de hecho, ésta no se llevó a cabo completamente durante su adolescencia, sino que fue completado en su adultez, tal como señala: “M: yo hice hasta octavo. hasta octavo porque yo terminé mi enseñanza media siendo después adulto ya. no viejo pero como a los veinte años terminé dos cursos en un año y terminé la enseñanza media”. Por lo tanto, estamos en presencia de un cambio en la representación de la infancia respecto al contexto rural, donde podemos pensar en la influencia de un discurso distinto, proveniente de la dinámica urbana y la clase dominante, donde los estudios superiores son clave en la integración socialmente valorada de los sujetos al mundo laboral.

3.6. Maternidad / Paternidad

Maternidad y paternidad son conceptos que refieren, en términos amplios, a la relación que establecen madres y padres -respectivamente- y sus hijas o hijos, la cual se encuentra cruzada por una serie de variables de género, sociales, culturales, psicológicas y afectivas que complejizan su conceptualización. En realidad, como toda relación entre sujetos cuya realización se da en el tiempo, corresponde a un proceso activo de ambas partes, madre y/o padre e hija/hijo/s, durante el cual se va construyendo la propia identidad respecto a la identidad del otro, la cual es construida a su vez. Quizás la diferencia fundamental con otro tipo de relaciones interpersonales -y su importancia para nuestro estudio- radica en el carácter formativo asimétrico que se establece entre los sujetos, donde las figuras maternas y paternas cumplen un rol socialmente determinado que implica responsabilidades respecto al otro, responsabilidades sobre las cuales se cimentan los fundamentos de lo que es la familia, estructurada -tradicionalmente- en torno al eje madre-padre/hijas-hijos. Así lo dejan ver las madres cuando refieren a sus responsabilidades con respecto a sus hijas e hijos:

“no tenía ese contacto de mamá que las bañaba que las peinaba cosas así no, no lo hacía, lo hacía mi mamá. ahora puedo decir que hago esas cosas, igual las baño, les limpio el pelo, esas cosas. pero... y ahora que soy como la mamá que pone reglas, que se preocupa de lavar, de planchar, de cocinar, esas cosas.” (R, madre de familia)

“porque tengo que estar con ellos, porque ¿quién los va a cuidar? cuando los niños son así nadie los quiere cuidar. es que son niños que están todo el día para acá para allá, y nadie va a tener paciencia de estar como poniéndoles atención... porque ellos son así [...] tienes que estar todo el día poniéndoles atención, qué es lo que están haciendo, dónde se metieron, si están peleando, si el B está solo, si está

haciendo alguna travesura... cosas así [...] por eso no puedo trabajar, porque no podría estar los tres juntos, tendría que tener a uno encargado siempre. y no es la idea po.” (M, madre de familia)

Y respecto al rol formativo de los padres, se ha señalado ya (cf. 1.5.) la importancia dada a los estudios formales, a los cuales está orientado este rol:

“incentivarlos para que puedan estudiar po. y así como nosotros igual les exigimos notas y cuestiones, nosotros igual tendríamos que, igual uno tiene que dar para recibir po. entonces yo les digo a ellos, “yo les doy todo, lo que más yo puedo darles, en todas sus necesidades, y ustedes tienen que darme a mí en los estudios todo lo que más ustedes pueden igual”. porque a ellos no les falta nada, entonces ellos no pueden decir que les falta y que por eso quieren salirse para trabajar. yo les digo “lujo, no les puedo dar”, pero lo necesario sí po.” (R, madre de familia)

“lo mismo quiero que los chiquillos estudien, porque es lo único que pueden conseguir de, después con sus estudios y conseguir un buen trabajo po. y en base a su trabajo tener lo que ellos quieran tener [...] yo estoy ahí picando picando, pero depende de ellos. es lo que por en este caso la C ella es una adolescente ya, estoy ahí siempre para que no se le olvide [...] es que eso uno como padre lo tiene que conversar con ellos. lo tiene que conversar y decir pucha, que ellos tienen que elegir qué les gustaría hacer cuando, cuando grandes qué sé yo ellos elegir yo no le puedo imponer a mi hija “quiero que yo quiero que estudies” o con quien yo quiero que ella esté, quien quiero yo que sean sus amistades, no po. yo tengo que respetar, yo puedo, acatar algo y decirle “me gusta esta persona” qué sé yo pero yo no la puedo obligar po, yo tengo que respetar sus derechos.” (M, madre de familia)

En el caso de los jóvenes, estos también replican esta idea de protección y cuidado como parte de las responsabilidades de madres y padres para con sus hijos. Uno de ellos señala respecto al rol paterno: “E: ¿cómo debe ser un padre con sus hijos? sí, sí lo he pensado, varias veces. bueno tiene que ser po, tiene que preocuparse. [...] preocuparse de todas las cosas de su hijo, darle de comer, vestirlo, cosas así, educarlo”. Y en otro caso, una joven y una de las madres señalan algo similar, revelando además una idea según la cual las madres y padres deben trabajar para dar el sustento a los hijos y no al revés:

“yo por lo menos si tuviera un hijo nunca lo haría trabajar para que me ayude a mí en la casa, yo sea como sea prefiero cagarme de hambre, como se dice, con mi hijo, pero no hacerlo, zumar po, hacerlo zumar ¿para que me dé? si uno trae a alguien al mundo es para darle uno, es responsabilidad de uno, no de él po, porque uno lo trajo, uno lo concibió [...] uno tiene que dar cara por ese pedacito de carne que es de uno po.” (A, joven)

“no po que los padres somos, estamos para criar y educar a los hijos, no tenemos por qué obligarlos a trabajar. no tenemos por qué, de alguna manera nos tendremos que arreglar pero no mandando a trabajar a los niños po.” (M, madre de familia)

Entre dichas responsabilidades y la concepción de la infancia existe una relación de implicancia crítica mutua: mientras que las madres y padres configuran sus responsabilidades de acuerdo a lo que creen que es importante para la formación de sus hijos, estos tienden a aprender una concepción similar. Por supuesto que sólo una parte de los casos particulares presente este esquema, pues muchos sujetos no se criaron con sus madres o padres o es difícil determinar una figura materna o paterna en sus vidas, pero en general la concepción que se tiene de la infancia es que las niñas y niños son sujetos en condición vulnerable e incompletos, por lo tanto resulta necesario cuidarlos y formarlos, y esta misma idea se le inculca a los niños, a fin de estabilizar la relación jerárquica entre madres y padres respecto de ellos. Llegado este punto volvemos a una de las ideas vertebrales de la estructura familiar: existe una jerarquía entre los miembros. Y parte de la relación entre madres y padres con sus hijos, implica marcar dicha jerarquía, la cual tiene oportunidad de expresarse durante los rituales cotidianos y en general en toda instancia donde ambos participen. Podemos ver el énfasis que las madres ponen en marcar dicha jerarquía respecto a sus hijos. Al respecto, cuando a una de las madres se le preguntó por cómo era la relación con su hija, dijo “R: igual no soy dictadora po, soy... ay es que no sé cómo explicarle, no soy su amiga porque soy su mamá, pero igual trato de entenderla y de ponerme en el lugar de ella y la edad de la que ella está”. El fragmento del discurso denota dos intenciones que entran en tensión: por un lado, marcar la jerarquía, pero por otro, atenuar los efectos o formas de marcar ésta, posiblemente por la influencia de un discurso público y legal que actúa los sobre sujetos adultos y lleva a encubrir o mitigar actitudes de violencia (física o simbólica) sobre los niños.

También dicha jerarquía actúa sobre las propias madres y padres, sustentándose en una división marcada de los roles, ya comentada (cf. 1.2.) y que puede resumirse así: a la madre corresponde el cuidado de los hijos, al padre corresponde el sustento económico del hogar. La relación entre padre e hijos puede adoptar distintas formas dependiendo de cada caso, pero en general, dada la dinámica que genera esta división de roles, existe una mayor cercanía con la madre, pudiendo definirse las relaciones con ésta como más afectivas y cercanas. Respecto a la paternidad,

“pero como nos ha cuidado a nosotros, o sea, es bueno porque nos compra ropa, nos da de comer, que es lo más importante, da cosas para la casa, entonces como que igual se ha portado bien en esa parte. [...] cumple el rol de padre, sí. [...] si a mi hijo lo quisieran mandar a un Sename, yo no lo dejaría, haría cualquier cosa para que no se lo lleven y tenerlo conmigo, y no sería tan mal papá. [...] eso le faltó a mi papá, estar presente, como protegernos más, y no lo hizo.” (L, joven)

“ellos obedecen y hacen caso al papá no por respeto sino por miedo. porque él no pasa en la casa, si él sale a trabajar como a las siete, seis siete de la mañana y ya no vuelve como hasta las ocho de la noche. entonces no pasa con los chiquillos. solamente está cuando yo le, le tengo las quejas en la tarde po. entonces a esa hora ya, ¿qué va a hacer? [...] esa es la verdad. él está más en la parte económica, es trabajólico. entonces por eso él está más en esa parte. pero en la crianza ni nada de eso no está.” (M, madre de familia)

Podemos apreciar un cambio generacional en la relación entre padre e hijos, que responde a una serie de variables sociales e históricas (Rojas Flores, 2010). Así lo denota también una de las madres, cuando habla de la relación que ella tuvo con su propia madre y al compararla con la que establece actualmente con sus hijos:

“era una relación buena pero no una relación como la que tengo con la C. por ejemplo. era una relación como buena pero distante papá e hijo. en eso han cambiado las cosas. ya el papá está más cercano a los hijos. puede ser como un tanto su amigo, cosa que antes no se podía. había como una distancia del padre con los hijos, de los padres hacia los hijos.” (M, madre de familia)

En suma, las relaciones de maternidad y paternidad no son separables de la estructura familiar, incidiendo ésta -de existir- en su configuración, y presentándose un efecto de cambio generacional determinado por varias variables. Así, la incidencia mutua entre maternidad/paternidad y la representación de la infancia se hace patente.

3.7. Situación de la infancia

Las representaciones de la infancia se encuentran permeadas por el discurso público y oficial del estado, hallando éste expresión legal en una serie de normativas en torno a la infancia, constituida en torno al reconocimiento de determinados derechos y deberes. Este discurso oficial será revisado en el Capítulo 4 de nuestra investigación; en el presente apartado nos enfocaremos en examinar, teniendo como fondo los derechos y deberes de los niños, la

representación que los sujetos hacen de la infancia en términos de la situación vivida por las niñas y niños en el contexto social.

Un primer punto de interés radica en la consideración y valoración que los sujetos hacen de los derechos y deberes de los niños. Cabe señalar que no se les preguntó en específico por los derechos según la Convención de los Derechos del Niño (llevada a cabo por Unicef) pero las respuestas tendieron a orientarse hacia principalmente dos temas, el trabajo infantil y la educación. Resulta interesante notar, a la luz de lo visto en apartados anteriores, que existe una posición ambigua respecto a los derechos y deberes de los niños; hay una tendencia de las madres a estar de acuerdo con reconocer derechos a los niños, pero una resistencia a que éstos puedan traducirse en una disminución de su propia jerarquía como madres y adultas, así como en una desviación del deber de estudiar impuesto a los niños en la representación social que se hace de ellos. Estos dos aspectos se ven reflejados en el discurso de estas dos madres:

“es que los niños están demasiado pendientes de sus derechos pero no de sus deberes. están como demasiado “no, porque yo no puedo, porque soy niño”. pero el momento en que uno lo manda a hacer algún deber... ahí se les olvida. ellos siempre están recalcando sus derechos pero no sus deberes. igual me parece bueno que hoy en día los niños ya puedan, antes los niños tenían que trabajar y qué sé yo, y muchas veces no podían estudiar porque algunos le agarraban amor a la plata y, y no querían seguir estudiando po. me parece por una parte me parece bien que los niños tengan sus derechos, pero sin que se les olviden sus deberes.” (M, madre de familia)

“ehh, es que de repente igual hay hartas cosas que yo, yo... yo encuentro que... están bien los derechos, pero también encuentro que hay cosas que, si no hubieran tanto esos derechos, no habría tanta delincuencia. porque antiguamente a uno le, le ponían en un puro palmetazo no más y, y ahí quedábamos po. pero ahora uno no les puede hacer nada po. [...] no no, tampoco estoy como, pero, uno sabía que a uno lo iban a palmetear, aunque uno no lo permitiera, pero a uno lo amenazaban que le iban a pegar y ahí uno igual, se como que quedaba “ah mira me pueden pegar” po. pero tampoco estoy de acuerdo con eso. [...] como ellas exigen, ellas tienen que tener deberes igual. [...] no, igual... es que igual pienso que cuando los niños trabajan le agarran amor a la plata. y después prefieren trabajar a estudiar po.” (R, madre de familia)

Ambas madres coinciden plenamente en dos puntos: primero, al aprovechamiento que los niños sacan de sus derechos y el olvido de los niños hacia sus deberes. Segundo, el peligro de que los niños, al trabajar, descuiden sus deberes educativos y pierdan interés en su

educación. A ambas razones subyace una misma idea: el niño es un ser incapaz de saber lo que es bueno para él, es un ser desvalido que necesita ayuda de sujetos adultos para conformarse como sujeto pleno. Ahí la preponderancia del discurso adulto por sobre la opinión de los niños, como expresa un de las madres: “R: si uno igual puede tomar, escuchar opiniones de los niños, uno igual puede escucharlas, o tratar de que sea algo parecido a lo que quieran, pero no siempre va a ser a lo que ellos quieren po”. Por tanto, es deber de sus padres formarlo y orientarlo hacia la adultez como parte necesaria de su crecimiento, y dada la posición de inferioridad del niño, se justifican algunas prácticas contradictorias con esta idea de protección de la infancia, las cuales sólo hallan sentido si se piensan como necesarias para un estado futuro del sujeto infantil. Así se justifica el sometimiento a la figura adulta, tal como expresa una de las madres: “R: . uno tiene que aprender a regir reglas y... y someterse igual. porque si uno no se somete al sistema no... no encajas po”. De ahí el empleo de distintas formas de violencia y la representación discursiva que se hace de la misma, implicando también una determinada representación de la infancia. Esta postura, con todos los puntos recientemente tocados, queda condensada en el siguiente fragmento, perteneciente a una de las madres entrevistadas:

“yo creo que cada niño tiene derecho a... [...] lo esencial para mí es que un niño no sea maltratado. bueno, nadie tiene derecho a ser maltratado, ni grande ni chico, pero un niño para mí que es maltratado es lo mismo que un animalito, un perrito al que lo estén maltratando. [...] para mí, un deber que es deber-deber-deber, es estudiar. porque para mí deber no es trabajar, para mí el deber de- un niño no tiene por qué trabajar, pero sí un niño- su derecho principal es estudiar. para mí es eso, un deber.” (T, madre de familia)

Podría pensarse que éstas ideas forman parte exclusiva del discurso de los sujetos adultos, y que corresponderían más bien a una elaboración discursiva de estos, sin correlato en el discurso de los sujetos jóvenes. Antes de examinar el resto de los discursos y ver que efectivamente estas ideas forman parte de la representación social de la infancia, hay que hacer notar que ésta representación surge del seno de una sociedad profundamente adultocéntrica, así que no es de extrañar que los infantes respondan en consonancia con el discurso oficial en los puntos más centrales, relativos al cuidado de los niños, al trabajo infantil y a la educación. Así lo evidencian los sujetos jóvenes entrevistados:

“[el derecho a que los niños tengan una educación de calidad] eso es un buen derecho, un derecho con sentido común, porque un niño no puede trabajar po, y yo he visto personas que sí mandan a los niños a trabajar, yo de repente camino por la feria y veo que los niños que trabajan, que cargan sacos de papas y todo, entonces uno... las personas no están ni ahí con los derechos del niño” (A, joven)

“algunos, porque el derecho a que el niño no debe trabajar, hay algunos que los hacen trabajar y eso no se debe hacer. o sea, un niño en vez de trabajar tiene que estudiar po, porque todos dicen que son el futuro de Chile po. tienen que estudiar y los hacen trabajar po, nada que ver [...] tienen que respetar a los mayores, tienen que no sé po, portarse bien [...] hay que estudiar para ser alguien en la vida, no sé, alguien importante, que no sean como de esos que andan en la calle ahí por la droga. y nada, solamente respetar igual, eso es lo más que deben hacer.” (L, joven)

En los fragmentos anteriores se articulan derechos y deberes de niñas y niños. Mientras A pone más énfasis en los derechos, L explicita más los derechos que acompañan a dichos deberes, en los cuales se encuentra implícita la idea de subordinación a los adultos. Y esto también señala uno de los jóvenes cuando dice, refiriéndose al tema: “E: hacer lo que sus padres les dicen po, ir al colegio, portarse bien. [...] hacer su cama, su pieza [...] y si lo mandan a comprar, ir a comprar po, no sé qué más. [cuidar a los hermanos] pero si es mayor sí po, como yo, yo igual cuido a mi hermano chico de repente”. Este último fragmento, así como el perteneciente al discurso de A visto más arriba, dan cuenta de la inadecuación que se produce entre el discurso oficial y la realidad social, pues mientras tiende a sostenerse un discurso que coincide con el oficial en varios puntos, hay una omisión de hechos y realidades en ocasiones vividas por los propios sujetos, las cuales evidencian la imposibilidad de llevar a la práctica dicho discurso. Véase el caso de A, la cual relata que ella misma se vio obligada a acciones delictuales durante situaciones de precariedad económica en su familia, momento en el cual sus padres se vieron imposibilitados de procurarles los cuidados exigidos por la representación social de la infancia, aunque según A tal fuera su intención (cf. 1.4.). Otro caso de inadecuación o aparente contradicción es el de la madre de familia M, quien declara ejercer castigo físico sobre sus hijos (cf. 1.2.) pero al mismo tiempo señala: “M: no, yo creo que se respetan. lo que yo he visto sí, se respetan. sí se respetan los derechos de los niños.”, lo cual vuelve a dar cuenta del lugar subordinado en que se sitúa a los infantes.

Para terminar con este apartado, veremos cuál es la opinión de los sujetos respecto a un tema específico: la consideración de la opinión de los niños respecto a las decisiones que a ellos mismos les competen, tema que presupone la subordinación de los niños a figuras adultas.

En un apartado anterior se puede ver cómo las madres aceptan escuchar la opinión de sus hijos, pero marcando siempre su jerarquía (cf. 1.6.). En cambio, así se expresan al respecto de los jóvenes:

“sí, es que igual no se puede, porque nadie lo va a hacer. los profesores hacen las cosas a su manera, no van a pescar la decisión de un niño, a menos que sea de todo un curso. [...] sí, todas las opiniones de los niños son importantes.” (E, joven)

“no sé... yo creo que sí, porque los beneficiaria, los beneficia porque así yo no voy a dejar que alguien me diga “D, tú tienes que ir a cogotear este hogar porque yo soy más grande y te mando”. porque a los chicos así les dicen, el loco más grande llega y les dice “ya, vos, vos cogotéate a éste, a éste y a ése”, y el niño va y lo hace. si el niño tuviera para decidir... le dice que no.” (D, joven)

Se puede ver cómo ambos sostienen también la importancia y lo beneficioso para los niños que se escucharan sus opiniones en decisiones que les competan a ellos, pero dejan ver una subordinación que, según expresan, deviene en abusos de parte de sujetos mayores hacia los infantes.

3.8. La infancia como construcción social

Las representaciones sociales de la infancia en los discursos de sujetos pertenecientes a contextos vulnerables guardan algunos puntos en común. El principal consiste en ver a la infancia como una condición desvalida, siendo el niño un sujeto de estatus inferior a los adultos e incapaz de valerse por sí mismo, requiriendo de apoyo y protección para ello. De ahí que la representación de la infancia esté estrechamente ligada a la familia y la educación. Otro punto importante, correlato del anterior, es la presencia de un imaginario cultural ligado a la infancia.

Las principales diferencias entre las representaciones de la infancia hechas por los sujetos, guardan relación con sus propias experiencias de vida. Así, de manera principal, se revela una diferencia entre los contextos urbanos y rurales, siendo estos últimos más flexibles en lo relativo al trabajo infantil (lo cual no es visto como algo necesariamente malo y de hecho resulta una práctica común) y a la educación formal (cuyo valor no resulta fundamental como en los contextos urbanos). Podemos inferir una mayor presencia del discurso oficial (cf. Capítulo 4) en los contextos urbanos.

Capítulo 4: Representaciones de la infancia en el discurso oficial

En el capítulo precedente caracterizamos las representaciones sociales de la infancia a partir del discurso de los actores sociales en un contexto concreto (la comuna de La Pintana). Una de las presencias más importantes que incide en dichas representaciones fue la de lo que hemos denominado el ‘discurso oficial’, el cual constituye, también, un constructo social, pero respaldado por entidades de poder que lo sitúan como discurso articulador de políticas en materia de infancia, otorgándole un carácter legal y normativo que influye sobre otros discursos presentes en la sociedad. En este capítulo caracterizaremos el discurso oficial a partir de tres fuentes secundarias.

La primera corresponde a la ‘convención sobre los derechos del niño’, aprobada por la asamblea general de las naciones unidas en 1989 y ratificada por el estado de Chile en el año 1990. Consiste en un documento que sirve como base programática para la política de infancia desarrollada por el estado, e incluye, por una parte, 20 derechos reconocidos a los niños y una serie de artículos en los cuales se especifican y aclaran definiciones sobre la infancia y el rol de los estados.

La segunda corresponde a la ‘política nacional de niñez y adolescencia’, aprobada para el periodo correspondiente a los años 2015-2025. Consiste en un documento emanado desde el estado de Chile en el cual se detallan los planes y pasos a seguir para la adecuación del sistema jurídico nacional a la convención sobre los derechos del niño. En él, se entregan definiciones y conceptos subyacentes a estas materias, entregando una visión, desde lo normativo e institucional, de lo que corresponde a la representación oficial de la infancia, de acuerdo al estado.

Y la tercera corresponde al ‘mensaje de la ley n° 19.585’, aprobada el 26 de octubre del año 1998, la cual introduce modificaciones al Código Civil y otros cuerpos legales en materia de filiación. La importancia de este documento radica en que contiene las definiciones y concepciones jurídicas actualmente en vigencia relativas a la naturaleza de la infancia, la familia, las relaciones entre padres e hijos, entre otras.

Remataremos el capítulo con una síntesis de los puntos fundamentales que articulan el discurso oficial y estatal sobre la infancia.

4.1. La Convención Sobre los Derechos del Niño (CDN)

Una primera observación referente al documento en su integridad es que tiene precedentes. El primero corresponde a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, según la cual “la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales” (CDN, 1990), lo cual marca desde el principio una diferenciación respecto a los adultos y justifica la creación de derechos especiales para la infancia. Otro precedente, más cercano, es la Declaración de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959. En ella, se indica que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”, declaración que sirve de justificación al plantear una carencia de base en los sujetos infantiles que, en pos del “interés superior del niño” (Art. n° 3 de la CDN), resulta necesario cubrir.

Antes de hacer referencia a algunos de los artículos que presenta la CDN y a la tabla final que enumera los 20 derechos de la infancia, es necesario detenerse un momento en el Preámbulo del documento. En dicha sección tienen lugar algunas consideraciones previas que servirán de contexto para los artículos de la CDN:

1) Respecto a la familia, se declara que

“la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad” (Ibid)

A partir de lo cual resulta posible desprender una visión de la infancia como componente de la familia, siendo ésta esencial para su existencia y el foco de la asistencial institucional en cuanto medio “natural” de esta. La importancia de la familia es total, al momento de considerarse que “el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Ibid).

2) Respecto a la condición de los niños, se declara que “el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz,

dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (Op. cit. 2), lo cual nos habla de la condición de sujeto no-pleno del infante y la consideración de su formación hacia la adultez como un deber estatal, ligado a un determinado programa ideológico que integra valores considerados adecuados para la ciudadanía.

3) Hay un sesgo de carácter etnocéntrico tácito cuando se reconoce “la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo” (Ibid.). El énfasis puesto sobre los países “en desarrollo” da cuenta de una concepción en la cual sólo los países “desarrollados” poseen condiciones óptimas para el desarrollo de la infancia, situación que puede ser cierta para una determinada concepción de la misma, la cual, en cuanto la infancia es un constructo sociocultural, es particular a una cultura determinada y no coincide necesariamente con la de otras. Además, la idea de una “cooperación internacional” encubre el hecho de que dichas decisiones políticas son representativas sólo de la institucionalidad de los estados y omiten realidades plenamente vigentes de comunidades que habitan los mismos espacios que dichos estados se atribuyen en base a leyes y acuerdos cuya imposición radica en un ejercicio de soberanía política.

En suma, el preámbulo da cuenta de una construcción de la infancia que, en su forma y contexto de enunciación, se presume como “natural” y generalizada, lo cual conforma un hecho discursivo de carácter ideológico que, respaldado por el poder político y fáctico de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), justifica y sustenta una determinada concepción de la infancia cuya representación es identificable en el discurso sostenido por la CDN y otros cuerpos normativos inspirados en ella.

Por razones de espacio e interés para el tema que nos compete, referiremos sólo a algunos de los artículos de la CDN que den cuenta de esta concepción determinada de la infancia, partiendo por el primer artículo, que define al niño como “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Op. cit. 3), definición que pretende ser universal al basarse en un criterio cronológico y pretendidamente objetivo, pero que en el contexto de la CDN implica una serie de condicionantes vinculadas a la concepción de la infancia. En una línea similar se encuentra el artículo 3, que establece el “interés superior del niño” como medida de acción

y, dada la falta de madurez mental del niño, otorga jurisdicción al estado para decidir sobre distintos aspectos de la vida del niño. Y si bien el artículo 12 (Op. cit. 6) busca resguardar el derecho de los niños a su opinión sea escuchada, esto queda sujeto “en función de la edad y madurez del niño” (Ibid), criterio cruzado por variables culturales que difieren entre los distintos contextos. Esto nos lleva al rol que la CDN, mediante el poder estatal, impone a los padres, especificado en el artículo 18, según el cual “incumbirá a los padres, o en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño” (Op. cit. 8), pudiendo intervenir el estado en caso de considerar que los padres no son capaces de brindar apoyo suficiente a los niños para su formación y bienestar.

Centrándonos en dos de los temas más recurrentes dentro de las representaciones sociales de la infancia (cf. Capítulo 1) haremos referencia a aquellos artículos relativos a la educación y al trabajo infantil. Respecto a la educación, el artículo 28 establece el derecho de los niños a ella, siendo los estados responsables de garantizarla; un primer inciso indica “implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos” (Op. cit 14), creando, con el carácter obligatorio, una obligación para el niño y para los padres, la cual genera conflictos y desajustes respecto a la ley y el discurso oficial en aquellos contextos donde resulta difícil para los padres (o personas legalmente a cargo) introducir a sus hijos en la educación formal, o donde ésta sencillamente no forma parte de la cultura o las preocupaciones de los sujetos. Por su parte, el artículo 29 establece entre los objetivos de la educación inculcar “el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya” (Op. cit. 15), en suma, la formación del niño como sujeto subordinado a los padres y al estado. Respecto al trabajo infantil, el artículo 32 establece el derecho de los niños a no ser explotados económicamente ni al desempeño de ningún trabajo que pueda ser “peligroso o entorpecer su educación” (Op. cit.16); es decir, uno de los objetivos últimos tras éste derecho es reforzar la idea del niño como sujeto en formación cuya principal obligación es educarse. Y como corolario de lo anterior, el artículo 31 reconoce el derecho del niño al “descanso y esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad” (Ibid), lo cual deja ver una visión de la infancia asociada a conceptos tales como el juego, la inocencia y todo un imaginario que anteriormente hemos denominado como el mito de la infancia (cf. Capítulo 1).

A manera de síntesis, podemos ver reflejados en estos artículos la representación de la infancia que existe en la CDN, correspondiente a la fuente primordial del discurso oficial existente sobre la infancia. A continuación revisaremos otras fuentes para el discurso oficial y cómo reflejan los puntos tratados en el presente apartado.

4.2. La Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025 (PNA)

Como se ha dicho, este documento contiene la postura oficial del estado chileno en materia de políticas de infancia, encontrándose fuertemente inspirado en la CDN. De hecho, la PNA es una presentación y descripciones de las políticas y procesos que el estado llevará a cabo para ajustar sus leyes e instituciones a la CDN, en el marco general de un paso desde políticas de protección de los niños a uno de protección del ejercicio de sus derechos. Para nuestro estudio, la PNA resulta de interés porque da cuenta de las representaciones de la infancia sostenidas por el estado que influyen en las representaciones sociales hechas sobre la misma. A continuación, analizaremos algunos puntos de la tercera parte de la PNA, donde se explican sus enfoques y principios rectores, con el fin de detectar la representación de la infancia a partir de la consideración que se hace de la familia, la educación y el trabajo.

El enfoque vertebral de la PNA es el enfoque de derechos, cuyo principio básico y esencial refiere a la consideración de los niños como sujetos de derecho, y el estado tiene como objetivo garantizar el ejercicio de los derechos correspondientes a la CDN. En la siguiente sección se describe el enfoque de desarrollo humano, el cual “propone evaluar las instituciones, las políticas públicas o el cambio social en función de la expansión de ‘capacidades’, entendidas como libertades para alcanzar estados del ser y el hacer que las personas valoran” (PNA, 2015); de manera implícita, esta afirmación resulta marcada por la idea del niño como valioso dado su potencial de convertirse en un ciudadano adulto capaz de aportar al desarrollo económico y social, pero no como un sujeto valioso en sí mismo. Prueba de lo anterior se ve reflejado en el siguiente fragmento, al apelar a las teorías del desarrollo pertenecientes al campo de la psicología, las cuales se basan en los postulados adultocéntricos de Erikson (1959):

“Las teorías del desarrollo desde la psicología, también muestran que las libertades que disfrutaban los adultos están condicionadas de forma significativa por su experiencia durante la niñez y la adolescencia.

Este condicionamiento se expresa, por ejemplo, en que una infancia segura aumenta la habilidad para vivir una vida más rica y plena; en que la confianza básica adquirida durante la niñez contribuye a la habilidad de los seres humanos para participar activamente en la sociedad y ser económicamente productivos, reduciendo la pobreza y aumentando sus opciones. Y, en que la habilidad de establecer vínculos sociales de respeto e igualdad también depende, en gran medida, de las capacidades que se adquieren en los primeros años de vida y en la adolescencia”. (Op. cit. 58)

El enfoque de desarrollo de vida resulta una continuación de esto mismo. El siguiente enfoque de interés para nuestro estudio corresponde al enfoque de género; éste

“apunta al conjunto de prácticas, símbolos, estereotipos, creencias, normas y valores sociales que se construyen a partir de la diferencia sexual, la que define y prescribe modos y posibilidades de ser y hacer diferenciados para hombres y mujeres desde la primera infancia, y a lo largo del curso de vida. Esta distinción no sólo se ve reflejada en procesos de aprendizaje de estereotipos y de roles específicos, sino que conlleva, muchas veces, a establecer relaciones asimétricas de poder que afectan de manera diferente las oportunidades de integración social en los ámbitos que las niñas y niños valoran”. (Op. cit. 61)

Lo planteado por éste enfoque no parece tener incidencia en las representaciones sociales de la infancia de los sujetos entrevistados (cf. Capítulo 1), pues, de hecho, la variable de género ha mostrado ser un fuerte determinante respecto a los roles, funciones y relaciones de niñas y niños en el ambiente familiar y la vida social en general, constituyendo, de hecho, una de las bases sobre la cual se cimentan otras representaciones sociales, tales como la de la familia. Respecto a esta última, la PNA señala entre sus principios rectores que “la familia constituye el espacio privilegiado para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes en el entendido que ella le otorga protección, afecto, estimulación y cuidado, independientemente de su composición y estructura”, donde ésta caracterización amplia de la familia no remite (al menos explícitamente) a ninguna conformación paradigmática de la familia, lo cual, en el caso de las representaciones sociales sobre la familia, no es el caso, siendo la familia tradicional cristiana (padre, madre e hijos) el paradigma, aunque no siempre sea representativa de la realidad social vivida por los sujetos.

Podemos concluir, entonces, que en general la PNA adhiere a las concepciones y definiciones dadas por la CDN, reflejadas en la representación que hace de la niñez a través del discurso contenido en el documento revisado.

4.3. Mensaje de la Ley N° 19.585

La última fuente secundaria que revisaremos corresponde al mensaje de la ley n° 19.585, la cual modifica al código civil y otros cuerpos legales en materia de filiación. El mensaje de es un texto que forma parte del proceso legislativo conducente a la aprobación de una ley; en él se encuentra lo que se conoce bajo la denominación de ‘espíritu’ de la ley, esto es, las concepciones, definiciones, principios y propuestas que motivan a la ley, además de una síntesis de los cambios o acciones que, acordes a dicho espíritu, la ley lleva a cabo en la materia correspondiente. Consideramos de interés para nuestro un examen pormenorizado de este cuerpo legal porque, al tratar materias de filiación, contiene definiciones y proposiciones vigente sobre familia, filiación, relaciones entre padres e hijos, entre otras, las cuales representan claramente, desde una base legal, la visión subyacente al discurso oficial del estado chileno. A continuación, agrupamos algunas de la definiciones que aparecen en el proyecto de ley y que nos parece relevantes, pues contribuyen a dar cuenta de una determinada representación oficial de la infancia.

Para el caso, referiremos al título IX, relativo a la patria potestad. Ésta es el “conjunto de deberes y derechos que corresponden al padre y a la madre en relación a la persona y sobre los bienes de los hijos, desde la concepción de éstos, y mientras sean menores de edad y no se hayan emancipado” (Art. 211). Legalmente, se establece un ascendiente del padre y de la madre sobre los hijos, lo cual denota una subordinación estructural de los niños frente a las figuras adultas de sus padres; incluso en caso de muerte de los padres (Art. 216) o en el caso que los padres sean menores de edad -y por tanto niños, legalmente- (Art. 218) la patria potestad pasa a otros adultos.

Respecto a los derechos y obligaciones entre padres e hijos, el Art. 219 dice que “los hijos deben respeto y obediencia a sus padres”, explicitando la relación de subordinación. Y el Art. 229 señala que “los padres tendrán la facultad de corregir a sus hijos”, aunque agrega que “el poder de corrección deberá ejercerse moderadamente, debiendo quedar excluidos los malos tratos, castigos, o actos que lesionen o menoscaben física o psíquicamente a los menores”, con lo cual, al mismo tiempo, se sostienen dos ideas que como hemos revisado entran en tensión dentro del discurso de los sujetos entrevistados (cf. Capítulo 1): la autoridad en

ejercicio sobre los hijos (expresada en el artículo bajo la forma de “poder de corrección”) y la visión de éstos como sujetos desprotegidos y con derechos que resulta necesario proteger.

Podemos concluir que, a partir de lo examinado, el binomio padres e hijos con obligaciones y derechos mutuos (pero no simétricos) tiene una base legal que sustenta una determinada representación de la infancia desde el discurso oficial.

4.4. El discurso oficial sobre la infancia en Chile.

En síntesis, el texto primordial del cual emana el discurso oficial expresado a través de la PNA y la ley n° 19.585 es la CDN, según la cual se enfoca al niño como un sujeto de derecho y de condición intrínsecamente desvalida, lo cual justifica la necesidad de protegerlo y formarlo. Esto, en términos de protección contra la explotación económica y de garantizar el acceso del niño a la educación formal. Es fundamental, por la condición desvalida del niño, el papel de una entidad con autoridad sobre este que se responsabilice por su cuidado y garantice su existencia en la vida cívica, pues se entiende siempre al niño como componente de una familia, resultando problemático cualquier otro caso donde ésta no esté presente, debiendo asumir el estado la responsabilidad -de ahí la creación de una política de infancia-. Es posible deducir, dado el enfoque desarrollista del discurso oficial, que la importancia del niño radica en su potencial para convertirse en un ciudadano adulto capaz de ser aporte al desarrollo del estado y la sociedad.

Capítulo 5: Conclusiones y alcances del estudio

5.1. Conclusiones

La revisión de las fuentes secundarias escogidas para nuestro estudio nos lleva a identificar algunas concepciones sobre la infancia que, según hemos revisado, se encuentran profundamente arraigadas en la cultura. Estas se podrían resumir en una visión ambigua del niño, visto como un sujeto inferior, incompleto, definido por oposición a los adultos (paradigma del sujeto “pleno”), quienes tienen ascendiente sobre los niños y al mismo tiempo una serie de deberes que se desprenden de la visión construida históricamente (Rojas Flores, 2010) de la infancia como una condición que debe ser protegida, aunque esto se explica por un cierto valor atribuido a la misma como de ‘adulter en potencia’.

En síntesis, el discurso oficial sobre la infancia deja ver su influencia en las representaciones sociales de la misma, especialmente en lo relativo al deber a educarse de los niños, el trabajo infantil y el ejercicio de violencia sobre los niños, aspectos respecto a los cuales existen contradicciones en el discurso de los sujetos, quienes por un lado se ven influenciados por el peso legal del discurso oficial pero desde su experiencia vital y la realidad social, económica y cultural de su contexto, tienden a elaborar una representación de la infancia que difiere del discurso oficial.

Resulta imposible separar las representaciones de la infancia de su contexto. Éstas, al ser un constructo complejo, implican también otras construcciones que la determinan o la incluyen, conformándose un sistema cultural. Por ello, la caracterización de la misma ha debido reconstruirse desde el discurso de los distintos actores sociales (madres y jóvenes) refiriendo a tópicos asociados a la misma y que aportan información sobre otros constructos tales como la adultez (frente a la cual la infancia se define por oposición) y la familia (en la cual se revelan mutuamente los roles y funciones de una respecto a la otra). La infancia como categoría se presenta como válida no sólo en el reconocimiento inmediato que los sujetos hacen de ella sino también en su correlato institucional: la infancia es vista como objeto de preocupación por parte de la sociedad, la cual traduce esa percepción en normativas e instituciones dedicadas a la infancia, esencialmente para protegerla de acuerdo a los términos que ella misma plantea desde el constructo ideológico y sociocultural dominante. Así, persiste la idea del infante como un sujeto subordinado sobre el cual recae el control social expresado en distintas formas (relaciones sociales, normativas, familia, escuela, hogares de

menores, reformatorios, entre otras) y todo un correlato de significados y contenidos asociados que ponen el énfasis en su valor potencial (como futuros adultos, miembros de la sociedad) y en su carácter vulnerable (reflejada en normativas como los derechos del niño), justificación de las prácticas sobre ellos y de su posición de subordinación frente a los adultos.

A manera de síntesis, podemos apreciar que las representaciones social de la infancia son un constructo complejo que forma parte de un sistema cultural que implica a otros constructos (familia, adultez, entre otros) y que se encuentra sujeto a múltiples variables socioculturales, políticas e históricas. En él participan de manera activa todos los actores sociales involucrados, en un proceso dialéctico de transmisión, recepción, discusión y negociación de los significados y contenidos asociados a la infancia. Así también, la infancia se presenta como un campo ideológico en disputa donde se ven reflejadas las incongruencias entre el discurso oficial y estatal y las realidades vividas por los sujetos. Esto nos lleva a la consideración de la infancia como un constructo social situado en un contexto sobre el cual las ideologías actúan en múltiples niveles, siendo el discurso una de estas instancias.

Para finalizar, hacemos notar cómo éstas ideas de subordinación y vulnerabilidad, sintetizadas en la convención de los derechos del niño, persisten incluso en contextos donde no son aplicables dadas las condiciones materiales de ciertos sectores, como es el caso de la comuna de La Pintana. Esto se debe, en parte, a la fuerza de las políticas estatales en materia de infancia, pero también a un discurso ideológico en torno a la infancia con profundas raíces históricas. Sin embargo, como demuestra la cita a continuación, perteneciente a una de las jóvenes entrevistadas, existe cierta consciencia sobre el carácter ideológico y artificial (cultural) de la infancia, generándose un proceso de reflexión que lleva a consideraciones políticas:

“malos los derechos de los niños, están- está mal pelado el chanco. porque... yo no tengo nada que decir de mí, pero yo veo los problemas que tienen los niños del Sename, que se mueren, que tienen, salud- o sea, una salud pública bien así, y, es fome po, fome que- y que se echen tanta plata a los bolsillos a costa de los niños, que todo lo que ellos deberían tener lo tienen los adultos- y esa misma ludópata, esa misma ludópata de mierda que se gastó la plata de los niños del Sename, entonces uno ahí piensa po “¿en qué estamos? ¿en qué país estamos?” por eso yo le digo a mi papá “tienen que votar”.” (A, joven)

5.2. Alcances del estudio

Las representaciones sociales de la infancia son una ventana a la realidad social de millones de niñas y niños que, históricamente, conforman un grupo de sujetos largamente ignorados y los cuales han sido privados de voz, como es el caso de todo sujeto subordinado. El presente estudio, además de llamar la atención sobre esto y fomentar un interés por niñas y niños en cuanto sujetos plenos y completos en sí mismos, proporciona un marco para las investigaciones en torno al tema, escasas en nuestro país. Además, tiene posibilidades de ser ampliado, resultando de interés la aplicación de una metodología similar destinada a caracterizar las representaciones sociales de la infancia en distintos contextos, siendo es especial relevancia, dadas las fuertes discrepancias con las del discurso oficial, las representaciones sociales de la infancia en contextos rurales.

Bibliografía

- Barna, Agustín. “Los derechos del niño: un campo en disputa”. *Boletín de Antropología y Educación* 2013, pp. 21-25. Digitalizado.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Historia de la Ley N° 19.585. Recuperado de https://www.bcn.cl/historiadelaley/fileadmin/file_ley/6627/HLD_6627_37a6259cc0c1dae299a7866489dff0bd.pdf [12 de Junio, 2017]
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. 1999. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chaves, Mariana. “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. *Última Década* Dic. 2005, pp. 9-32. Digitalizado.
- Dávila, Paulí; Naya, Luis M. “La representación de la infancia en América Latina y el Comité de los Derechos del Niño (1990 - 2013)”. *Tempo e Argumento* Jun./Abr. 2015, pp. 48-84. Digitalizado
- Duranti, Alessandro (comp.). 2004. *A companion to linguistic anthropology*. Malden: Blackwell Publishing.
- Duranti, Alessandro. “Husserl, intersubjectivity and anthropology”. *Anthropological Theory* 2010, 1-20.
- Erikson, Erik. 1959. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Foucault, Michel. 2002. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, Clifford. 1994. “El sentido común como sistema cultural”, en *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, Clifford. 2003. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno de Chile. Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025. Consejo Nacional de la Infancia, 2015. Recuperado de http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/POLITICA-2015-2025_versionweb.pdf

- Gonzalez, Alejandro. “Pobreza y vulnerabilidad social. Análisis de metodologías de medición”. Tesis. Universidad de Chile, 2010. Digitalizado.
- Henocho, Paulina. “Vulnerabilidad social. Más allá de la pobreza”. *Serie Informe Social Libertad y Desarrollo* Ago. 2010. Digitalizado.
- Hymes, Dell. 1964. “Directions in (Ethno-) Linguistic Theory”, en *Transcultural Studies in Cognition* (ed. Kimball Romney, A. y Goodwin D’Andrade, R.). New York: American Anthropological Association.
- Lay Lisboa, Siu Lin y Montañés Serrano, Manuel. “Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil”. *Salud & Sociedad* Sep./Dic. 2013, pp. 304-316. Digitalizado.
- Leopold Costabile, Beatriz. “Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y críticas”. Tesis. Universidad de la República, 2012. Digitalizado.
- LeVine, Robert A. “Ethnographic studies of childhood: a historical overview”. *American Anthropologist* Jun. 2007, pp. 247-260. Digitalizado.
- Mendoza, Marcelo y Ferrer, Rosario (eds.). 2015. *Del buen salvaje al ciudadano. La idea de la infancia en la historia*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Moñivas, Agustín. “Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría”. *Revista de psicología general y aplicada* 1994, 409-419.
- Mora, Martín. “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. *Athenea Digital* 2002.
- Moscovici, Serguei. (1988) “Notes Towards a Description of Social Representations”, *European Journal of Social Psychology* 18: 211-250.
- Pavez Soto, Iskra. “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”. *Revista de Sociología* 2014, pp. 1-4. Digitalizado.
- Rivas, Silvina. “Infancia: entre la protección y la administración. Reflexiones en torno a las concepciones de la política de infancia desde la perspectiva de derecho”. *Margen* Jun. 2014, pp. 1-4. Digitalizado.

Rojas Flores, Jorge. 2010. *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: Ediciones de la Junji.

Seargeant, Philip. "The historical ontology of language". *Language Sciences* 2010, 1-13.

Unicef. Convención de los derechos del niño. 20 de Noviembre de 1989. Recuperado de http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf

Valdenegro, B. y Calderón-Flández, C. "Alteridad, Infancia y Delincuencia: análisis discursivo desde programas sociales hacia infancias en Chile". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* Ene. 2016, pp. 1191-1204. Digitalizado.

Van Dijk, Teun (comp.). 2000. *Estudios sobre el discurso I. El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Anexo

Tabla de enunciados relevantes ordenados por tópicos

Vida Cotidiana	<p>R: ella tiene una vez al mes para salir y todo, pero ella igual nos tiene que ayudar a hacer aseo, hacer su pieza, ellas igual tienen deberes así como tienen... como ellas exigen, ellas tienen que tener deberes igual.</p> <p>R: sí po. no po, ellas tienen que hacer eh, sus obligaciones son hacer su pieza, y... y es que lo que pasa es que lo otro es como [ininteligible] como para ponte tú, ya terminamos de almorzar, estamos todos sentados en la mesa y hacemos como un juego, ¿cachai? de estamos todos sentados y todos nos quedamos mirando y “y el último que se para lava la loza”. y el último que se paró, lava la loza. no es como “ya, tú tienes que lavarla”, sino que es un juego.</p> <p>R: entonces... como nosotros nos sentamos, almorzamos ehh, yo espero que lleguen todas las tías y mi esposo que llega como a la misma hora de las chiquillas del trabajo, cuatro y media, cinco, entonces yo espero que lleguen todos y almorzamos. tú siempre me vas a ver cocinando tarde, después de las dos yo estoy recién cocinando. cuando ellos llegan está recién terminado de cocinar y... y se sirve, ¿cachai? y la hora de almuerzo es como para estar todos juntos, en la mesa.</p> <p>R: sí, no es como obligación. yo ahí entre todos hacemos los fines de semana cuando nos juntamos los fines de semana hacemos de todas las cosas. ya, tú haces las piezas, tú dejas limpio el patio, la otra hace el comedor. y yo que cocino hago la cocina po [risas] entonces todo es... es como, y la que quiere salir, con permiso como para la calle, un rato más, una cosa así, ehh tiene que como ordenar más po.</p> <p>M: mi día como todos los días que estoy con los chiquillos. Es que ellos son como cansadores, son hiperactivos los dos.</p> <p>M: así que así son mis días, normalmente. sí. súper agitados, diría yo.</p> <p>T: y siempre que trabajé, bueno después me hice familia, siempre trabajo y casa, porque nadie hacía las cosas por mí po, yo tenía que llegar de la pega y hacer todo, dejar las comidas en pote para cada uno, la J, el M, y así cada uno con el pote con su nombre y así, siempre así, haciendo aseo en las noches, para al otro día dejar limpio...</p> <p>E: en el día, no, me levanto, me baño, de ahí me cambio de ropa y salgo, para cualquier lado, me junto con alguien, o voy a comprar, cualquier cosa, o voy donde mis amigos.</p> <p>L: [en la casa hago el aseo,] cosas así. cocinar no, mi cuñada cocina. y yo voy al colegio, después del colegio tengo que no sé, ordenar la casa, hacer el aseo, y después ya me dejan no sé, salir, ir a jugar a la pelota con mis amigos, o ver películas, no sé, estar en el celular, pero primero que todo es primero ordenar la casa, y después me dejan hacer lo que quiero. y estudiar es lo que más me preocupa, sí, o sea, a nadie le gusta estudiar, pero a mí me- yo tengo que estudiar porque el fútbol, para el fútbol tengo que estudiar.</p>
----------------	--

Relaciones familiares	<p>R: vivo con mi esposo, se llama P, con RM que es la que estaba aquí, con C, con F. ellos son como mi, ellas son mi familia pero y ahí se incluye mi mamá y mi hermano más chico.</p> <p>R: sí.</p> <p>R: sí yo tengo tres hijas, tres hijas mujeres. la RM que es la mayor.</p> <p>R: sí. la C y la F.</p> <p>R: uno igual vive con otros problemas, me separé del papá de las chiquillas yo y tuve otros problemas así que ya me lancé ahí...</p> <p>R: sí, sí, es que mis papas eran... mi papá con mi mamá se separaron cuando yo estaba chica, así como recuerdos de muy niña chica no tengo. pero yo tenía como siete años cuando se separaron mis papás.</p> <p>R: no, son de Santiago. y se separaron y nos quedamos con mi pura mamá po. así que no... como historias con mi papá como que no tengo mucho.</p> <p>R: sí po con mi mamá igual la pasamos todas.</p> <p>R: claro. es que ellos son mi entorno po, o sea que no me queda como tiempo para andar haciendo vida social con la gente. como que ya ellos me succionan todo el tiempo, mi esposo, mi hijo... más encima tengo un hermano que anda igual metido en la volada, así que ando detrás de él... o sea como que trato de ayudarlo igual po, pero igual le digo yo, si hubiera tenido el apoyo que nosotros le damos a él, yo a lo mejor me hubiera salido mucho antes de la droga po.</p> <p>R: no sé, nunca he compartido la paternidad con el papá de las niñas, pero durante el tiempo que yo viví con él, él a mí me pegaba, y todo yo tenía que andar con ellas para todos lados, siempre</p> <p>R: sí, es que lo que pasa es que él no es el papá de mi hija. él no tiene hijos. yo me casé con él y todo pero él no tiene hijos, yo no tengo hijos con él.</p> <p>R: las chiquillas son más po. pero él igual me ayuda, no, él igual sale con nosotros.</p> <p>R: él les pone como ya, si tienen buenas notas él las premia y esas cosas pero no... él no es el papá de mis hijas po.</p> <p>R: ehh, porque de repente los días.... yo ya a la más grande le tengo un una vez al mes puede salir a fiestas. un sábado al mes. pero ella tiene que elegir po, si ella trae al y ella va ir y después donde la fiesta de una amiga o se hace ver que era mejor que a la que ella fue, lo siento no más, porque ella eligió.</p> <p>R: claro po, es... eso es como, lo primordial, el almuerzo es donde estamos todos juntos. ahí conversamos, damos opiniones, “no, no me gusta”, “sí, a mí sí”, y así. y la, y el lavado de la loza no es como “ya, tú tienes que lavar la loza”, es un juego.</p> <p>R: sí, es un juego. el último se va a lavar la loza, y el último que se paró, la lavó no más.</p> <p>R: sí, no es como obligación.</p> <p>R: no es que yo les doy permiso por nada, “ya, si tú quieres permiso”, sabe que... la RM sabe que es la que más tiene que ayudar cuando quiere salir. así que ese es el trato.</p> <p>M: mi día como todos los días que estoy con los chiquillos. Es que ellos son como cansadores, son hiperactivos los dos.</p>
-----------------------	---

	<p>M: éstos se pelean mucho igual.</p> <p>M: se pelean demasiado entre ellos. Por eso ahora tuve que dejar al chiquitito en otra casa y dejar a los dos grandes juntos. O sea con la niña no tengo problema, ella se queda con cualquiera de los dos y no hay pelea. Pero no se puede quedar con los dos.</p> <p>M: mi esposo y los chiquillos.</p> <p>M: sí, somos cinco.</p> <p>M: somos cinco.</p> <p>M: con la C hay una bonita relación, siempre hemos tenido, una relación como, de que yo le pregunto por sus amistades, ella me las trae, yo le digo si me gustan o no me gustan, hay una relación bien partner con ella.</p> <p>M: con el S todo... [tono de angustia] el S es como más, más fregado oo... [entre risas] es como el del medio, como dicen, es como verdad eso que dicen. Y con el B, el B es chiquitito, como más, más tierno, más cariñoso.</p> <p>M: más demostrativo.</p> <p>M: esa es mi relación con él, y como con los niños todavía, y con la C como ella ya está como en la edad de la amistad, es distinta la relación que tengo con ella.</p> <p>M: buenas.</p> <p>M: sí. era una relación buena pero no una relación como la que tengo con la C. por ejemplo. era una relación como buena pero distante papá e hijo. En eso han cambiado las cosas. ya el papá está más cercano a los hijos. puede ser como un tanto su amigo, cosa que antes no se podía. había como una distancia del padre con los hijos, de los padres hacia los hijos.</p> <p>M: no, de repente como ayer, ayer le pegué con un cinturón a cada uno. Es que ellos se pelean todos los días, si juegan a las bolitas se pelean, si juegan a la pelota pelean, si están jugando play pelean... ellos pelean por todo.</p> <p>M: [tono de angustia] no sé... porque los dos son de carácter fuerte. los dos tienen el carácter demasiado fuerte y ninguno de los dos cede. el chico se va encima hacia el grande, entonces qué hace el grande, que no se queda po. se pelean mucho entre ellos. mucho mucho mucho. si a veces los encierro en la pieza.</p> <p>M: castigados para que no peleen. cuando están castigados no pelean. se quedan en la pieza los dos ahí sin pelear. y después salen no más, cuando se les pasa. pero ahí siguen jugando y vuelven a seguir peleando. [tono exasperado] todos los días. no hay día que no peleen ellos.</p> <p>M: es que en esos momentos sí, en esos momentos. hasta la C se quedaba con ellos cuando eran más chicos y cuando me veían a mí con el cinturón, arrancaban los dos para la pieza de la C. y en ese momento la C les decía “¡S, ven ven!” y ahí solidarizan, y ahí se quedan los dos en la pieza, es lo mismo que con los dos niños chicos, como fue con la C y con el S. En ese momento se pueden arrancar para el baño y todo esconder, pero ahí siempre los dos, en ese momento, pero cuando pelean no se acuerdan de nada.</p> <p>M: ellos obedecen y hacen caso al papá no por respeto sino por miedo. porque él no pasa en la casa, si él sale a trabajar como a las siete, seis siete de la mañana y ya no vuelve como hasta las ocho de la noche. entonces no pasa con los chiquillos. solamente está cuando yo le, le tengo las quejas en la tarde po. entonces a esa hora ya, ¿qué va a hacer?</p>
--	---

	<p>M: no, no como yo en este caso estoy constantemente diciéndole a la C “tienes que sacarte buenas notas, que tu futuro depende de ti, es para ti, es para que tú tengas un mejor pasar. es por ti, para ti” no, nunca. mi mamá siempre tuvo esa de decir “no, si no hay plata para estudiar, no hay plata para estudiar, no sé qué van a hacer”. [risas]</p> <p>D: y eso es lo que tengo con mis primos porque con mi tía antes trabajaba con mi tío, en su taller mecánico, y ahora ya no trabajo. trabajé en un tiempo con mi tío y, esa fue como la única relación que tuve con, con mis familiares, porque con mi abuela no me llevo muy bien, de principio no me llevo muy bien, me trataba mal cuando era chico y ahora yo le tengo mala. por mi parte yo le tengo mala ahora, y si la vieja me intenta pegar ahora yo le saco la [ininteligible], porque ya no le aguanto a la señora. cuando era chico llegaba y me pegaba... el nieto más chico era yo po, a los más grandes les regalaba plata, para navidad les regalaba monedas, diez lucas, y a mí no me regalaba nada. la única vez que me dio un regalo me acuerdo que fueron diez lucas. pero fue cuando tenía como doce años. van caleta de años ya.</p> <p>D: en mi caso yo estoy feliz con mi viejita. aunque a veces con mi mamá no me llevo muy bien... con mi mamá igual hemos tenido sus percances brígidis. pero en sí, yo por una pelea no voy a dejar de ser el hijo de mi mamá, y mi mamá porque me pegue no va a dejar de ser mi mamá.</p> <p>D: pero el tema con mi mamá está bien, si a veces yo voy a ayudarla cuando va a trabajar, mi mamá no se puede mover mucho y yo igual intento ayudarle en lo que pueda, cuando estoy en la casa le intento ayudar.</p> <p>D: no, me falta todavía para eso. puta, por mí, yo no tuve, tuve a mi puro tata, que se murió cuando tenía cuatro años. de padres como que no tengo mucha idea, como no tuve padre... no, ni ahí con tener. con mi pura viejita, mientras mantenga salud y vida mi mamá, estoy bien. con tener papá, no estoy ni ahí.</p> <p>T: bueno, yo tengo mi pareja, que no somos casados, tengo tres hijos, los dos niños grandes no son hijos de mi pareja, pero él los crió como tales, como hijos. y el niño, o sea mi hija que va a cumplir 20, el M que tiene 17, o sea va a cumplir 17 ahora en diciembre, mi hijo de 9 años, mi guagua. tres niños.</p> <p>T: la relación con ellos es como... con mi hija, más o menos en realidad. con el M, también, pero el M es como más mamón. el A es como más abierto que el M [risas] el M es el más mamón de los tres. la J tiene igual un carácter como más fuerte, el A va llevando- tiene como el mismo carácter que ella. y... y mi marido, que tiene un carácter también como, si no es el papá realmente de ellos, pero ellos como que se parecen mucho en el carácter a él, si es como, un carácter como medio pepe, pesado, él es como serio, antipático. yo soy como la más simpática.</p> <p>T: pero en realidad, la familia, estamos todos, sí, estamos toda la familia. somos 5. habitualmente estamos los fines de semana todos juntos, hace como si se hace algo estamos todos, la J que ahora está trabajando y tiene turnos como complicados porque a veces el día domingo que estamos acá tiene que trabajar a veces, y cuando se está acá se está viendo todo el día películas, todo, hacemos cosas, compramos cosas, comemos, todo. es como así. el M que no compartía tanto con nosotros ahora está compartiendo un poco más, sale con nosotros, cosa que antes no hacía... todas esas cosas han ido cambiando un poco.</p>
--	--

	<p>E: con mi mamá es con la que mejor me llevo.</p> <p>L: vivo con mi hermano, mi papá y la polola de mi hermano, que ya son grandes ya, tiene como 20 por lo menos, entonces por eso es que viven juntos. y eso, ah, y mi otro hermano, el chico, que se llama D. [con ellos me llevo] bien, también tengo un hermano grande, otro hermano que es mayor, pero no vive aquí. [...] sí, me llevo bien con mi papá, con el que mejor me llevo es con mi papá, o sea, con mi hermano, pero con mi papá igual, sí. [...] mi mamá falleció, falleció hace, a ver, teníamos 4... hace 10 años, teníamos 4 años cuando ella se murió, 5 ó 4 más o menos, y tenía cáncer, leucemia.</p> <p>L: [mi papá] nos compra las cosas, las cosas para la casa, mi hermano igual trabaja.</p> <p>L: no, o sea, no, porque él igual fue malo, porque mi mamá cuando estaba enferma, la engañaba, se metió con otra mujer, y entonces mi mamá estaba enferma, y mi mamá pudo haber durado muchos años más, pero como la pena, más las enfermedades que tenía, entonces como que la fue matando. [...] me cae mal mi papá cuando recuerdo eso, pero después digo “¿Qué más? me queda mi puro papá po, no me queda nadie más po”, tengo a mi hermano, pero es que es mi papá po, es lo único que me queda.</p> <p>A: mi mamá, mi papá, mis cuatro hermanos, yo soy la quinta, la última, sobrinos... ahora somos- en la casa somos cinco, porque mi hermano se separó de su mujer y vive aquí ahora, volvió al molino, los otros son harina de otro costal, tienen su casa, mi hermano es kinesiólogo, son gemelos po, y el gemelo que vive conmigo, él es el que se separó. y mi sobrina- con ella somos como seis, pero ella vive con su mamá. ellos componen mi familia.</p> <p>A: yo me llevo bien. siempre está el regalón po, el hermano regalón, que es mi hermano que viene antes que mí y tiene 18, yo tengo 16 años y él es el que es más... con el que más juntos somos po, así como uña y mugre. él es mi hermano que más- el que más quiero yo, el que más amo. [...] mi hermana igual, ella me... ella sufrió, sufría violencia intrafamiliar de su marido entonces, ella es una mujer muy inteligente, no pudo terminar sus estudios porque quedó embarazada de él, pero ella es una mujer que tiene mente para el estudio y todo, va a ser kinesióloga también.</p>
Relaciones sociales	<p>R: no, no, yo cuando anduve en la droga, yo hablaba con todo el mundo, era así como súper sociable para allá para acá, pero que yo formé de nuevo mi familia, o sea, recuperé a mi hija, tengo mi esposo todo, yo no tengo mucha vida social.</p> <p>R: claro. es que ellos son mi entorno po, o sea que no me queda como tiempo para andar haciendo vida social con la gente. como que ya ellos me succionan todo el tiempo, mi esposo, mi hijo... más encima tengo un hermano que anda igual metido en la volada, así que ando detrás de él... o sea como que trato de ayudarlo igual po, pero igual le digo yo, si hubiera tenido el apoyo que nosotros le damos a él, yo a lo mejor me hubiera salido mucho antes de la droga po. y eso, ellos son mi vida social, ellos son mi entorno. de la casa que voy al colegio, a la feria, que vengo aquí... esto es como todo mi entorno, no tengo mucha vida social. aparte que qué estarse juntando con gente y cuestiones, puros cahuines puros problemas, ¿sí o no?.</p> <p>R: así que prefiero no... evitar [risa].</p> <p>M: es que yo no hablo con los vecinos.</p>

M: yo vengo como veinte años viviendo en la comuna de La Pintana. Ah no, no tanto. Como 14 años viviendo en la comuna de La Pintana y solamente tengo una amiga. Que hace como cuatro años que es mi amiga. Yo nunca tuve amigas en la comuna. Jamás. No me relaciono con la gente porque no me gusta como es la gente. Prefiero estar sola.

M: sí. Mejor así que escuchar cómo pelean, como alegan y todo ese tipo de cosas.

M: no. [tono lastimero] Me gusta estar en la casa, me gusta estar tranquila, estar al tanto boche no sé, no me gusta eso.

D: es que yo o voy a un colegio normal po, yo hago dos por uno. yo voy hago eso un dos por uno. yo con mis amigos del colegio no somos los mejores amigos [ininteligible] del... porque yo estudio en el seis de santa rosa, uno que queda cerca del veinticinco. pero un poco más acá, por el hospital Padre Hurtado así [sonido de timbre de colegio] ¿m? y en ese centro ahí no van cabros muy sanitos que digamos. pero lo bueno es que me tienen buena, nos saludamos harto, jugamos harto ping pong, pero con los que me relaciono harto son con los que cuando llego a jugar a andar en skate, me invitan “¡vamos para allá, vamos!”, ando moviéndome todo el día. a veces salgo a puro comprar pan, me pillo con un amigo, le digo “¿vamos a ésta?” “ya, voy a dejar el pan y vamos”, y después vamos, me pillo con otro amigo “¡oh, vamos a esta cuestión!” o “¡vamos todos a hacer esto!” o “vamos a patinar a tal lado, al cuarenta y ocho”...

D: mayores. yo me junto con cabros de veinte años. y los conozco hace cualquier tiempo sí.

D: ¿yo, con mis vecinos? somos vecinos no más, son más grandes que la cresta. el H tiene como veintitrés y vive al lado mío, y cuando vengo siempre me dice “oye D, vamos hueón, vamos para allá, un momento dentro”, con el H po, con el que más relación tiene mi mamá, que lo conoce y me he quedado en la casa del H hasta a dormir, la mamá del H me ha cuidado, y todo [risas].

T: la verdad de las cosas es que... saludo a todo el mundo, pero no soy mucho como de ponerme a conversar en la esquina, de- no soy de esa onda yo, yo soy como de acá, de mi casa, me gusta- si hago algo me gusta hacerlo acá adentro, un asado, no sé, pero acá los vecinos son todos otra onda. son de esta onda que, pueden sacar ahí el equipo, lo ponen ahí al medio del patio, y asado, y música... yo soy como más piola, nosotros somos como más... si nos tienen como los paltones de acá a no- pero a nosotros nos da lo mismo, en realidad. [...] pero así de compartir, no, no mucho. no me gusta la gente, en realidad, así como es, no me gusta mucho. pero igual estoy clara en que uno tiene que aprender a vivir con diferentes tipos de gente, pero este tipo de gente no me agrada mucho. [...] no tengo amistades, es decir amigos, amigas, no, no tenemos nada, somos como un... si compartimos algo compartimos con mi suegra, con mi familia de repente pero una vez así... y mis hijos y nada más po, no hay amigos, no.

E: [con mis amigos hacemos] nada, nos juntamos, jugamos play, fumamos marihuana. y eso. de repente salimos a la esquina, de ahí nos entramos. [...] con el que nos juntamos se había ido preso.

E: con los que me junto sí po, pero de repente nos juntamos ahí en la plaza, y en la plaza llegan de todo, los que hay en la plaza son traficantes. llegan de todo, llegan adultos, menores, llegan viejos.

A: no, no voy al colegio. tengo mi pololo [...] con él paso más tiempo. amigos ya no, no me gusta mucho tener amigos porque tuve muchos problemas con

	<p>los amigos, incluso mi hermano está con arresto domiciliario por amigos [...] entonces ya no me gusta tanto juntarme. es con mi pololo que estoy, con mi familia, de repente salgo a bacilar de repente con mi pololo, vamos, damos una vuelta, comemos, entonces yo me distraigo con él, él es como mi apoyo ahora.</p>
<p>Maternidad/Paternidad</p>	<p>R: es que yo... a ver, yo igual les pongo reglas pero no soy... intransigente po, si igual yo veo que yo me equivoco o que ellas me pueden dar una explicación de algo, yo igual las escucho po. yo digo “no no y” porque mí parecer es lo que yo veo y no me simpatiza pero si ellas me dan un explicación de algo me, o me muestran lo contrario de lo que yo veo yo igual... y, doy como mi brazo a torcer un poco. R: claro.</p> <p>R: igual no soy tan permisiva pero tampoco soy tan... a ver, cómo le explico... tan dictadora así. ¿me entiende?.</p> <p>R: igual no soy dictadora po, soy... ay es que no sé cómo explicarle, no soy su amiga porque soy su mamá, pero igual trato de entenderla y de ponerme en el lugar de ella y la edad de la que ella está.</p> <p>R: pero yo igual tuve a las chiquillas a la R la C y la F y en ese tope al lapso en que yo sabía que estaba embarazada yo me dejaba de drogar. pero ya después que tuve a la F yo como que, ya la F tendría como dos tres años y yo me lancé así pero...</p> <p>R: no sé, nunca he compartido la paternidad con el papá de las niñas, pero durante el tiempo que yo viví con él, él a mí me pegaba, y todo yo tenía que andar con ellas para todos lados, siempre, siempre hice el rol del papá y la mamá. y después yo ya... ¿que te conté en denantes que yo me había lanzado, después yo entonces me separé, todo eso? yo igual las iba a ver a las chiquillas y les llevaba sus cosas, hacía plata por aquí por allá y les llevaba sus cosas pero no tenía como mucho... o sea, no tenía ese contacto de mamá que las bañaba que las peinaba cosas así no, no lo hacía, lo hacía mi mamá. ahora puedo decir que hago esas cosas, igual las baño, les limpio el pelo, esas cosas. pero... y ahora que soy como la mamá que pone reglas, que se preocupa de lavar, de planchar, de cocinar, esas cosas. R: sí, sí.</p> <p>R: las chiquillas son mías po. pero él igual me ayuda, no, él igual sale con nosotros.</p> <p>R: sí, igual tiene un, él participa más con mis hijas que el papá.</p> <p>R: yo también yo no les pego nunca. yo, yo las castigo sí. las castigo, no tienen permiso para salir</p> <p>R: ¿de los papás? R: no, yo creo que incentivarlos a estudiar, porque obligarlos, obligado a nadie le gusta hacer las cosas obligado po. R: sí, pero incentivarlos hasta donde uno está no más, fuera, incentivarlos para que puedan estudiar po. y así como nosotros igual les exigimos notas y cuestiones, nosotros igual tendríamos que, igual uno tiene que dar para recibir po. entonces yo les digo a ellos, “yo les doy todo, lo que más yo puedo darles, en todas sus necesidades, y ustedes tienen que darme a mí en los estudios todo</p>

	<p>lo que más ustedes pueden igual”. porque a ellos no les falta nada, entonces ellos no pueden decir que les falta y que por eso quieren salirse para trabajar. yo les digo “lujo, no les puedo dar”, pero lo necesario sí po.</p> <p>M: porque tengo que estar con ellos, porque ¿quién los va a cuidar? cuando los niños son así nadie los quiere cuidar. es que son niños que están todo el día para acá para allá, y nadie va a tener paciencia de estar como poniéndoles atención... porque ellos son así.</p> <p>M: tienes que estar todo el día poniéndoles atención, qué es lo que están haciendo, dónde se metieron, si están peleando, si el B está solo, si está haciendo alguna travesura... cosas así.</p> <p>M: por eso no puedo trabajar, porque no podría estar los tres juntos, tendría que tener a uno encargado siempre. y no es la idea po.</p> <p>M: buenas.</p> <p>M: sí. era una relación buena pero no una relación como la que tengo con la C. por ejemplo. era una relación como buena pero distante papá e hijo. en eso han cambiado las cosas. ya el papá está más cercano a los hijos. puede ser como un tanto su amigo, cosa que antes no se podía. había como una distancia del padre con los hijos, de los padres hacia los hijos.</p> <p>M: no, de repente como ayer, ayer le pegué con un cinturón a cada uno. es que ellos se pelean todos los días, si juegan a las bolitas se pelean, si juegan a la pelota pelean, si están jugando play pelean... ellos pelean por todo.</p> <p>M: no. es que la C no fue niña hiperactiva. la C siempre fue más, más dócil de llevar, si hasta el día de hoy. el S alega mucho. me alega me alega no se calla por nada. él alega si le dicen que se calle “no, ¿por qué me callas, no!” él le alega al papá, me alega a mí, y la C a veces le dice “S ya para, para”. y el S sigue sigue sigue. pero la C no, ella es más distinta. prefiere encerrarse en su pieza, qué sé yo, quedarse callada. pero el S es complicado. no, está pasando por la etapa complicada, no sé.</p> <p>M: los (ininteligible) la relación con ellos los chiquillos le tienen respeto, le tienen miedo. porque una cosa es el respeto y otra es el miedo.</p> <p>M: ellos obedecen y hacen caso al papá no por respeto sino por miedo. porque él no pasa en la casa, si él sale a trabajar como a las siete, seis siete de la mañana y ya no vuelve como hasta las ocho de la noche. entonces no pasa con los chiquillos. solamente está cuando yo le, le tengo las quejas en la tarde po. entonces a esa hora ya, ¿qué va a hacer?</p> <p>M: porque les ha pegado fuerte.</p> <p>M: por eso le tienen miedo.</p> <p>M: porque les ha pegado fuerte. esa es la verdad de las cosas.</p> <p>M: por eso los chiquillos le tienen miedo.</p> <p>M: es miedo, no respeto.</p> <p>M: no, él no está muy presente.</p> <p>M: no.</p> <p>M: esa es la verdad. él está más en la parte económica, es trabajólico. entonces por eso él está más en esa parte. pero en la crianza ni nada de eso no está.</p> <p>M: exactamente, lo mismo quiero que los chiquillos estudien, porque es lo único que pueden conseguir de, después con sus estudios y conseguir un buen trabajo po. y en base a su trabajo tener lo que ellos quieran tener.</p> <p>M: claro, depende de ellos, ya no depende de mí.</p> <p>M: yo estoy ahí picando picando, pero depende de ellos. es lo que por en este caso la C ella es una adolescente ya, estoy ahí siempre para que no se le olvide.</p>
--	--

	<p>M: emm no, con la Coni lo he estado conversando que me gustaría que se metiera a alguna rama de las instituciones de las, de militar, algo así. porque tampoco quiero se quede como así no más. quiero que haga algo. quiero que intente.</p> <p>M: sí po porque depende de ella, si me dice si yo le digo “pucha hija mira, si yo tengo los medios, voy a poder, conseguirme, me consigo la plata, no sé, pero depende de ti” si ella me dice “mamá, es que yo no puedo porque no tengo cabeza”, tampoco puedo... porque una cosa, es que un joven tenga la capacidad intelectual de seguir estudiando, y otra cosa es que no la tenga. porque yo creo que hay jóvenes que la tienen, pero las oportunidades, a lo mejor tienen a alguien que está ahí picándolos, respaldándolos. entonces a eso voy yo. pero la idea mía es que ellos sí sigan estudiando.</p> <p>M: no po que los padres somos, estamos para criar y educar a los hijos, no tenemos por qué obligarlos a trabajar. no tenemos por qué, de alguna manera nos tendremos que arreglar pero no mandando a trabajar a los niños po.</p> <p>M: es que eso uno como padre lo tiene que conversar con ellos. lo tiene que conversar y decir pucha, que ellos tienen que elegir qué les gustaría hacer cuando, cuando grandes qué sé yo ellos elegir yo no le puedo imponer a mi hija “quiero que yo quiero que estudies” o con quien yo quiero que ella esté, quien quiero yo que sean sus amistades, no po. yo tengo que respetar, yo puedo, acatar algo y decirle “me gusta esta persona” qué sé yo pero yo no la puedo obligar po, yo tengo que respetar sus derechos. eso.</p> <p>D: no, me falta todavía para eso. puta, por mí, yo no tuve, tuve a mi puro tata, que se murió cuando tenía cuatro años. de padres como que no tengo mucha idea, como no tuve padre... no, ni ahí con tener. con mi pura viejita, mientras mantenga salud y vida mi mamá, estoy bien. con tener papá, no estoy ni ahí.</p> <p>T: después me vine acá, donde mi mamá, y ahí empezamos a hacer como más vida de mamá e hija, pero en realidad ella... o sea, la quiero y todo y ya, las cosas que pasaron, pasaron no más, sus motivos tuvo, sus razones... la disculpo, no la perdono, la disculpo, y eso. pero no la odio ni no, nada. ya pasó ya, una etapa dura en mi vida porque igual la pasé súper mal, viví varias cosas, sufrí cosas, pasé necesidades, muchas necesidades, y eso, mi infancia en sí no fue buena, para nada. entonces a mi hijo yo le he tratado de dar todo lo que a mí me faltó, todo lo que- y le he dado hasta más, porque yo pienso que por eso son así, de repente hasta me siento culpable de repente de cómo son. mi hija no terminó de estudiar, decía no tener cabeza para el estudio, el M está en las mismas, que va un día, que no va, ya estoy como colapsada con todo. ya, estoy a punto de decir “¿sabes qué? hace lo que quieras y ya”, de repente como aburrida de todo. ya como que es mucho.</p> <p>T: tengo hijos como de las tres edades y... igual es complicado. [...] porque a veces siento que como todo se sale de las manos, que todo se me sale de las manos, como que ya no puedo, como que a veces no tengo fuerza de seguir así, apoyando, o sea, yo me siento que doy mucho pero no recibo de parte de mi hijo, siento eso. siento que soy como una mamá que- como a mí no se me trató de la manera que yo trato, como que eso me ha jugado una mala pasada porque quizás me echo la culpa de cosas por mi hijo, soy como muy dócil, eso me pasa pasa, que soy como muy dócil, muy... cuando me enoja me enoja, pero aún así soy dócil, soy más... trato de entender, trato de hablar, vuelvo a hablar, una vez, dos veces, tres veces, soy como así, y al final como que ya colapso.</p>
--	--

	<p>T: pero de repente digo “no, si yo tengo que seguir, porque si yo no sigo, ¿quién va a seguir por mí?”, si tengo hijos po, independiente de su comportamiento yo tengo que darle para adelante, pero a veces como que uno igual queda ahí, con la (ininteligible).</p> <p>T: y siempre que trabajé, bueno después me hice familia, siempre trabajo y casa, porque nadie hacía las cosas por mí po, yo tenía que llegar de la pega y hacer todo, dejar las comidas en pote para cada uno, la J, el M, y así cada uno con el pote con su nombre y así, siempre así, haciendo aseo en las noches, para al otro día dejar limpio...</p> <p>E: ¿cómo debe ser un padre con sus hijos? sí, sí lo he pensado, varias veces. bueno tiene que ser po, tiene que preocuparse. [...] preocuparse de todas las cosas de su hijo, darle de comer, vestirlo, cosas así, educarlo.</p> <p>L: pero como nos ha cuidado a nosotros, o sea, es bueno porque nos compra ropa, nos da de comer, que es lo más importante, da cosas para la casa, entonces como que igual se ha portado bien en esa parte. [...] cumple el rol de padre, sí.</p> <p>L: sí, me gustaría tener a mi hijo. o sea, sí po, me gustaría mucho tener a mi hijo así, tener- no sé, enseñarle a jugar a la pelota, que estudie, así me gustaría tener a mi hijo. [...] si a mi hijo lo quisieran mandar a un Sename, yo no lo dejaría, haría cualquier cosa para que no se lo lleven y tenerlo conmigo, y no sería tan mal papá. [...] eso le faltó a mi papá, estar presente, como protegernos más, y no lo hizo.</p> <p>A: [el derecho a que los niños no sean obligados a trabajar] eso es un buen derecho, un derecho con sentido común, porque un niño no puede trabajar po, y yo he visto personas que sí mandan a los niños a trabajar, yo de repente camino por la feria y veo que los niños que trabajan, que cargan sacos de papas y todo, entonces uno... las personas no están ni ahí con los derechos del niño, uno puede tener un hijo y- yo por lo menos si tuviera un hijo nunca lo haría trabajar para que me ayude a mí en la casa, yo sea como sea prefiero cagarme de hambre, como se dice, con mi hijo, pero no hacerlo, zumar po, hacerlo zumar ¿para que me dé? si uno trae a alguien al mundo es para darle uno, es responsabilidad de uno, no de él po, porque uno lo trajo, uno lo concibió [...] uno tiene que dar cara por ese pedacito de carne que es de uno po, algunas mamás están tan desnaturalizadas ahora, que no están ni ahí con los derechos del niño, las personas que contratan a los niños tampoco, no están ni ahí, entonces es consciencia, hay que tener consciencia no más, hay que hacer pensar a los chilenos, los chilenos están en un... estamos en los últimos tiempos como dicen po, no tienen consciencia, no tienen empatía, que es lo que falta, empatía.</p>
Niñez	<p>R: bueno yo chica yo vengo de La Florida, nací en La Florida. después nos vinimos para acá para La Pintana, y de aquí yo he vivido en... en La Serena... ehh allá en en, en Rancagua, bueno igual he conocido varios lados.</p> <p>R: sí po con mi mamá igual la pasamos todas. igual lo que pasa es que igual yo no tuve como niñez, no tuve como niñez yo po, yo no supe lo que era tener unos patines o una muñeca, yo veía a todas las cabras de la edad mía jugando</p>

	<p>con esas cosas y yo no podía. porque mi mamá trabajaba en dos tres casas haciendo aseo y teníamos un hermano más chico que se mudaba, tomaba leche, entonces yo tenía que hacerme cargo de él. entonces no tuve como niñez po.</p> <p>R: porque antiguamente a uno le, le ponían en un puro palmetazo no más y, y ahí quedábamos po</p> <p>M: sobre mi infancia, ¿qué puedo decir sobre mi infancia?</p> <p>M: no.</p> <p>M: del sur. de la décima región, Panguipulli</p> <p>M: mi infancia fue bonita porque fue alejada de tanta tecnología, de tanto boche, fue una infancia bonita, tranquila, inocente, esas cosas que ya ahora no se ven, que ya no hay. porque las niñas, sí... los niños aprende cosas que una aprendía cuando tenía como diez años. porque ellos lo ven en la tele, lo ven en el facebook, en internet todas esas cosas. entonces para mí fue una infancia linda antes. si tuviera que volver atrás me encantaría que mis hijos hubiesen vivido esa infancia de antes, no la de ahora. más sana, más tranquila, todo eso. porque yo viví en el campo, solamente con los animalitos y esas cosas, no había ninguna otra cosa.</p> <p>M: jugaba, ayudaba en el campo, a encerrar los animalitos, andábamos a caballo, todas esas cosas. jugábamos en el galpón, nuestros los chivitos eran nuestras muñequitas como las niñas con los juguetes de hoy, nosotros jugábamos con los animalitos. jugábamos con mi hermana con los animalitos.</p> <p>D: yo empecé a fumar a ver... ¿desde que empecé a fumar, usted dice? [...] ah, la del hogar no fue tampoco muy grata que digamos, porque fue un año fuera de estar con mi mamá... igual hay que verle sus lados positivos y su lado negativo. su positivo me hice buenos amigos, y mi mamá me iba, yo veía a mi mamá un vez cada tres meses. y mi mamá me iba a ver y sería su media hora, que mi mamá podía entrar al hogar, estar conmigo en la placita que le digo yo.</p> <p>D: nos hacíamos la moneda en la semana para ir a comprar cigarros. y a veces nos poníamos a huear: matábamos garzas [...] con una resortera, ahí ¡pá! las pitiábamos. las matábamos y les poníamos las puras plumas, porque no tienen para comer, no se ponen. las puras plumas, teníamos una bolsa de plumas, buscábamos unos palos de un sauce, que fueran bonitos, unos palos bonitos, y hacíamos plumeros. y los íbamos a vender.</p> <p>D: puta, las malas... hay varias malas ahí. que a veces los tíos eran penca, la tía de la casa donde estaba yo, porque de ahí tuve que cambiarme de casa, pedí que me cambiaran de casa, yo estaba en la tres y me cambiaron a la 5. y teníamos que, cada uno hacer cuestiones también, no era nada tirada, yo hacía mi cama, como siempre, hacer la cama, bañarse todos los días, y yo le ayudaba a la tía con la (ininteligible) y le ayudaba a llevar a lavar la ropa.</p> <p>T: yo soy huasa huasa huasa, así como de las patas de las vacas y de los caballos. me crié por que [...] mi mamá me dejó de 15 días recién nacida con mis abuelos. y ellos me criaron, me pasaron- yo con mi mamá biológica, estoy pasada como hermana, no sé si entiendes. porque mis abuelos me pasaron como hija de ellos, me reconocieron porque ella no me dejó registrada por el registro civil, no me pasó. y no me- de hecho me pasaron melliza con un tío, que nació 5 meses después que yo. o sea yo, en esos 5 meses yo pienso y pienso a veces, que yo en esos 5 meses pude haber muerto y no hubieran</p>
--	--

sabido que yo existía po, porque si no tenían algo, que yo estaba registrada en el registro civil, es porque yo no existía po.

T: después me vine acá, donde mi mamá, y ahí empezamos a hacer como más vida de mamá e hija, pero en realidad ella... o sea, la quiero y todo y ya, las cosas que pasaron, pasaron no más, sus motivos tuvo, sus razones... la disculpo, no la perdono, la disculpo, y eso. pero no la odio ni no, nada. ya pasó ya, una etapa dura en mi vida porque igual la pasé súper mal, viví varias cosas, sufrí cosas, pasé necesidades, muchas necesidades, y eso, mi infancia en sí no fue buena, para nada. entonces a mi hijo yo le he tratado de dar todo lo que a mí me faltó, todo lo que- y le he dado hasta más, porque yo pienso que por eso son así, de repente hasta me siento culpable de repente de cómo son. mi hija no terminó de estudiar, decía no tener cabeza para el estudio, el M está en las mismas, que va un día, que no va, ya estoy como colapsada con todo. ya, estoy a punto de decir “¿sabes qué? hace lo que quieras y ya”, de repente como aburrida de todo. ya como que es mucho.

T: es que, en realidad, yo no tuve como niñez. porque en donde yo me crié, me crié con mis abuelos. bueno, ellos son mis papás, en realidad. y ellos siempre- yo tenía que hacer todo. yo a los 6 años amasaba, yo a los 6 años me ponían en una- que allá le decían batea, y yo- y me ponían en una banca, y yo escobillaba ropa de todos mis tíos que vivían ahí. pasé maltratos, sufrí cosas que de repente mis tíos se... oh, sufrí muchas cosas, de verdad, cosas que... no me gusta mucho recordar, en realidad. pero... en sí, mi infancia no fue como infancia, no, no lo pasé agradable, tengo malos recuerdos, gracias a dios nunca me pasó nada- nada más grave pero sí sufrí harto riesgo de cosas, de abuso, todo eso. pero... ahora igual estoy bien, gracias a dios, igual me atienden, veo psicólogos, porque cosas de mi infancia que igual ahora me han- una mala pasada po.

E: igual fue fome mi infancia, ahí yo me crié con puros amigos. se llama B, vive allá en La Florida, ahora está preso. con él me crié, hacíamos puras cuestiones en un departamento. no [pasaba mucho rato en la calle], en el departamento no más, no salíamos del departamento. Estábamos ahí o si no estábamos en la casa de mi amigo.

L: cuando éramos chicos no había nadie que nos cuidara, entonces nos fuimos a un Sename, y estuvimos en ese que ahora todos hablan porque creo que le pegan a los niñitos ahora en ese Sename, el G, ya, en ése estuvimos. y después de ese nos fuimos a otro mucho mejor, porque había que integrar más niños, entonces nosotros no podíamos estar ahí, eramos muy grandes ya.[...] igual era bueno ese hogar, porque nos llevaban a un colegio [...] eso era lo que me importaba a mí po, si tenía que estudiar.

L: mi infancia fue... no sé, o sea por un lado mal y bien, una, por el mal, porque igual fome estar en un hogar po, mejor estar con una familia, y mucho menos sin mi mamá, fome igual. y buena porque igual un hogar nos protege, nos ayuda, así como, nos ayuda, y no hacía estudiar igual, igual fue buena.

A: sí, algo que me pasó cuando era chica yo, que... ay, me da pena... porque sufrí yo abuso, abuso deshonesto. y desde los 7 años yo empecé la adolescencia, se podría decir. yo pensaba distinto, porque desde que te pasa eso no es lo mismo, uno no ve- yo tenía miedo, no salía, cambio mi vida po, desde ese momento. pero después entendí yo que son malos recuerdos que uno los tiene que canalizar y no canalizarlos en cosas malas ni refugiarse en drogas porque igual un tiempo estuve fumando mucho, tomando, saliendo mucho,

	<p>como a los 15 años recién cumplidos estuve mal mal mal, canalizando mis penas así en puras hueás malas. entonces yo como que ahora metí todas esas penas, toda esa pena que es la que más me pesa en mi mochila, en una caja fuerte y- hay que sacarla en cosas que de verdad son importantes como ésta entrevista que hay que reconocerlo, pero hay que superarlo, y no quedarse pegado ahí. hay que superarlo, por eso yo quiero estudiar y ayudar a mi mamá, porque no tenemos la culpa, y yo sé que todo pasa por algo po, y cosas que no te matan te hacen más fuerte po. [...] de todas esas penas uno tiene que superarse y ser alguien en la vida, salir de esta población.</p> <p>A: mi infancia fue linda, yo jugaba, y no tengo nada que decir de mis papás, así, siempre portándose bien, nunca arriesgando su- nunca haciendo cosas malas en ese en- aspecto ilegal, ¿me entiende usted? nunca haciendo cosas así. ello siempre- pucha, no sé, había quedado sin pega mi papá un mes y ya, teníamos que comer arroz con leche, leche con chocolate calentita, viendo películas, pero son cosas que han- así como hubieron malos tiempos hubieron buenos tiempos donde nos íbamos a la playa, celebrábamos que habíamos salido de eso, y- pero yo me siento orgullosa de mis papás que tengo porque gracias a dios nunca han tomado esas decisiones de, de- pucha, mi papá nunca ha robado, mi mamá tampoco, ellos siempre, siempre honestos, entonces... yo igual robé, porque yo veía la necesidad de mi casa, mi papá estuvo 2 meses sin trabajo, ¿me entiende? yo veía que no había nada para comer, yo veía que mi mamá no se podía levantar, entonces eso me hizo a mí tomar esas malas decisiones, y caer presa, pasar por algo que yo no tenía que pasar y nunca mis papás me dijeron nada, nunca me dijeron “pucha, falta ésto” pero uno los ve, uno los ve y uno toma malas decisiones y de esas malas decisiones uno aprende, ¿me entiende? entonces yo por eso- pero yo nunca más porque yo ahí la pasé mal po, de que me botaran mi comida, de que robabas un día, tenías plata un día y al otro estabas preso, entonces fome po. pero así aprende a lo que no tiene que hacer uno, porque a porrazos uno aprende po. pero mis papas son... nada que decir de mis papás [...] yo me siento afortunada de los papás que tengo, de los ejemplos que me han dado, de los valores, de ser respetuosa, de no ser violenta, de no llegar a los golpes, mi papá siempre me dice que hay que conversar, que hay que pensar antes de actuar.</p>
Adolescencia/Tránsito a la adultez	<p>R: no, de aquí de Santiago igual, pero... no po lo que pasa es que yo llevo dos años así como sobria. yo me empecé a drogar a los diecisiete años.</p> <p>R: uno igual vive con otros problemas, me separé del papá de las chiquillas yo y tuve otros problemas así que ya me lancé ahí... y anduve en varios lados. bueno yo chica yo vengo de La Florida, nací en La Florida. después nos vinimos para acá para La Pintana, y de aquí yo he vivido en... en La Serena... ehh allá en en, en Rancagua, bueno igual he conocido varios lados.</p> <p>R: sí. igual estuve en varios lados caminé por varios lados cuando anduve, metida en la volá.</p> <p>R: era como gitana ahh [Risas] en serio, andaba por todos lados.</p> <p>M: sí. es que yo llegué vivir... primero me vine a Temuco, como a los quince años. y a Santiago me vine cuando tenía como veintidós años.</p> <p>M: de mi adolescencia... [largo silencio] igual yo creo que no tuve una adolescencia ni mala ni buena tampoco. como qué de mi adolescencia.</p>

	<p>M: sí, sí fui al colegio.</p> <p>M: yo hice, no, yo hice hasta octavo. hasta octavo porque yo terminé mi enseñanza media siendo después adulto ya. no viejo pero como a los veinte años terminé dos cursos en un año y terminé la enseñanza media. y eso.</p> <p>M: fue una etapa bonita igual, tenía hartas amistades, estuve interna, fui como vivía en el campo no podía viajar todos los días, entonces estaba interna, me iba el día viernes a mi casa y el día lunes me regresaba al internado. y así era durante varios años. pasaron varios años así. eso.</p> <p>M. ah sí, yo tenía muchas ilusiones, muchos planes [risa].</p> <p>M: estudiar.</p> <p>M: en universidad, instituto, algo, me habría gustado... esos eran mis planes míos. y se pasaron los años y lo pude haber hecho, pero se pasaron los años y nunca lo hice. después cuando ya vienen los niños ya ahí se complica. pero eso es lo que me habría gustado seguir estudiando. si de hecho por eso saqué el cuarto medio. lo hice sola, no lo hice porque mis papás me dijeron que tenía que terminar de estudiar, nada, sino porque yo quise.</p> <p>M: no, no como yo en este caso estoy constantemente diciéndole a la C “tienes que sacarte buenas notas, que tu futuro depende de ti, es para ti, es para que tú tengas un mejor pasar. es por ti, para ti” no, nunca. mi mamá siempre tuvo esa de decir “no, si no hay plata para estudiar, no hay plata para estudiar, no sé qué van a hacer”. [risas] pero yo tenía metido en la cabeza que yo quería y al final no lo hice igual. pude haberlo hecho en su momento.</p> <p>M: sí po, lo intenté en realidad saqué la enseñanza media no más. pero ahí me quedé po. pero esos eran mis planes como joven, estudiar.</p> <p>T: como yo vivía en una casa en el campo, yo traté de- se me desarmaron las trenzas, quise estar interna. para salir de mi casa yo le dije a mi mamá “pucha...”, porque yo igual estaba sufriendo muchas cosas que no estaban bien, entonces quise salir de la casa, y mi mamá me dijo “¿qué, cómo?” pero que “no no, quiero estar internada”. ahí entonces se me empezaron a soltar las trenzas, empecé a pasarla bien, cosas que yo no sabía, y no falta la que- la compañera ahí que te mete bichitos, pero en esos tiempos era otra onda po, por ejemplo yo fui a discoteque, y del internado, yo decía por ejemplo que salía el sábado, pero eran cosas como más sanas porque nunca me metí drogas, esas cosas no. pero era otro tipo antes de- no era como está ahora, como está la juventud ahora. antes yo hacía maldades típicas que quizás se podrían haberme escapaba por la ventana de repente para salir a bailar con mis tíos, con uno de mis tíos que era como el desordenado, y estaba en la onda de salir a bailar. tuve la adolescencia como desordenada pero en el buen sentido, no sé cómo decirlo [...] es que eran otros tiempos, como te decía, antes no existía la droga, no era tanto como ahora, que ahora en todo, si hasta a ti te pueden echar algo en el trago te lo echan y... y antes no era así como tanta maldad po.</p>
Derechos y deberes de la infancia	<p>R: sí.</p> <p>R: ehh, es que de repente igual hay hartas cosas que yo, yo... yo encuentro que... están bien los derechos, pero también encuentro que hay cosas que, si no hubieran tanto esos derechos, no habría tanta delincuencia. porque antiguamente a uno le, le ponían en un puro palmetazo no más y, y ahí quedábamos po. pero ahora uno no les puede hacer nada po.</p> <p>R: no no, tampoco estoy como, pero, uno sabía que a uno lo iban a palmetear, aunque uno no lo permitiera, pero a uno lo amenazaban que le iban a pegar y ahí uno igual, se como que quedaba “ah mira me pueden pegar” po. pero tampoco estoy de acuerdo con eso.</p> <p>R: como ellas exigen, ellas tienen que tener deberes igual.</p>

	<p>R: sí po, sí po yo les digo a ellas que todo en la vida se gana, que nada es gratis.</p> <p>R: no, igual... es que igual pienso que cuando los niños trabajan le agarran amor a la plata. y después prefieren trabajar a estudiar po.</p> <p>R: sí, no es como obligación. yo ahí entre todos hacemos los fines de semana cuando nos juntamos los fines de semana hacemos de todas las cosas. ya, tú haces las piezas, tú dejas limpio el patio, la otra hace el comedor. y yo que cocino hago la cocina po [risas] entonces todo es... es como, y la que quiere salir, con permiso como para la calle, un rato más, una cosa así, eh tiene que como ordenar más po.</p> <p>R: claro, se tiene, todo lo que ellas piden tienen que ganarlo.</p> <p>M: es que tienen que estudiar.</p> <p>M: sí.</p> <p>M: ¿"que no me da la cabeza"?</p> <p>M: es que los niños están demasiado pendientes de sus derechos pero no de sus deberes.</p> <p>M: están como demasiado "no, porque yo no puedo, porque soy niño". pero el momento en que uno lo manda a hacer algún deber... ahí se les olvida. ellos siempre están recalcando sus derechos pero no sus deberes. igual me parece bueno que hoy en día los niños ya puedan, antes los niños tenían que trabajar y qué sé yo, y muchas veces no podían estudiar porque algunos le agarraban amor a la plata y, y no querían seguir estudiando po. me parece por una parte me parece bien que los niños tengan sus derechos, pero sin que se les olviden sus deberes.</p> <p>M: no po que los padres somos, estamos para criar y educar a los hijos, no tenemos por qué obligarlos a trabajar. no tenemos por qué, de alguna manera nos tendremos que arreglar pero no mandando a trabajar a los niños po.</p> <p>M: sí.</p> <p>M: [con énfasis] para ser niño.</p> <p>M: para vivir su niñez. porque la niñez es una sola en la vida po, después ya es, son adultos ya. mejor que tengan lindos recuerdos de su niñez. aunque no tengan todo lo material pero que se acuerden que pudieron jugar, que pudieron correr, que no tuvieron que estar trabajando qué sé yo. eso.</p> <p>M: es que eso uno como padre lo tiene que conversar con ellos. lo tiene que conversar y decir pucha, que ellos tienen que elegir qué les gustaría hacer cuando, cuando grandes qué sé yo ellos elegir yo no le puedo imponer a mi hija "quiero que yo quiero que estudies" o con quien yo quiero que ella esté, quien quiero yo que sean sus amistades, no po. yo tengo que respetar, yo puedo, acatar algo y decirle "me gusta esta persona" qué sé yo pero yo no la puedo obligar po, yo tengo que respetar sus derechos. eso.</p> <p>M: los estudiantes, sí...</p> <p>M: sí porque los niños tienen muchas horas de clases, están mucho tiempo encerrados en una sala de clases, están mucho tiempo.</p> <p>D: en todo caso, como que por mí ya no corren sí... sí po, por mí que ya no corren los derechos de los niños, pero en el hogar donde le digo ahí se hacía mucho maltrato porque una, la tía de la primera casa donde estuve yo, la tía era pesada, era enojona. si el más grande se quería tirar un peo arriba de la mesa se lo tiraba, y era. pero a un niño chico que era compañero de pieza mío, el J, era una cagaita así de chiquitita así, y la tía a veces le pegaba, porque no</p>
--	--

	<p>hacía la cama, ¡pá! le pegaba un guate, o lo zamorreaba, ¡pá! lo empezaba a zamorrear, o le gritaba...</p> <p>T: yo creo que cada niño tiene derecho a... [...] lo esencial para mí es que un niño no sea maltratado. bueno, nadie tiene derecho a ser maltratado, ni grande ni chico, pero un niño para mí que es maltratado es lo mismo que un animalito, un perrito al que lo estén maltratando.</p> <p>T: para mí, un deber que es deber-deber-deber, es estudiar. porque para mí deber no es trabajar, para mí el deber de- un niño no tiene por qué trabajar, pero sí un niño- su derecho principal es estudiar. para mí es eso, un deber.</p> <p>E: no [conozco los derechos de los niños]. (tras nombrarle algunos) ah sí, si igual los conozco.</p> <p>E: no, no siento que se respeten, pero tendrán que respetarse.</p> <p>E: [algunos de los deberes de los niños son] hacer lo que sus padres les dicen po, ir al colegio, portarse bien. [...] hacer su cama, su pieza [...] y si lo mandan a comprar, ir a comprar po, no sé qué más. [cuidar a los hermanos] pero si es mayor sí po, como yo, yo igual cuido a mi hermano chico de repente.</p> <p>L: algunos, porque el derecho a que el niño no debe trabajar, hay algunos que los hacen trabajar y eso no se debe hacer. o sea, un niño en vez de trabajar tiene que estudiar po, porque todos dicen que son el futuro de Chile po. tienen que estudiar y los hacen trabajar po, nada que ver.</p> <p>L: tienen que respetar a los mayores, tienen que no sé po, portarse bien [...] hay que estudiar para ser alguien en la vida, no sé, alguien importante, que no sean como de esos que andan en la calle ahí por la droga. y nada, solamente respetar igual, eso es lo más que deben hacer.</p> <p>A: malos los derechos de los niños, están- está mal pelado el chanco. porque... yo no tengo nada que decir de mí, pero yo veo los problemas que tienen los niños del Sename, que se mueren, que tienen, salud- o sea, una salud pública bien así, y, es fome po, fome que- y que se echen tanta plata a los bolsillos a costa de los niños, que todo lo que ellos deberían tener lo tienen los adultos- y esa misma ludópata, esa misma ludópata de mierda que se gastó la plata de los niños del Sename, entonces uno ahí piensa po “¿en qué estamos? ¿en qué país estamos?” por eso yo le digo a mi papá “tienen que votar”.</p> <p>A: [el derecho a que los niños tengan una educación de calidad] eso es un buen derecho, un derecho con sentido común, porque un niño no puede trabajar po, y yo he visto personas que sí mandan a los niños a trabajar, yo de repente camino por la feria y veo que los niños que trabajan, que cargan sacos de papas y todo, entonces uno... las personas no están ni ahí con los derechos del niño, uno puede tener un hijo y- yo por lo menos si tuviera un hijo nunca lo haría trabajar para que me ayude a mí en la casa, yo sea como sea prefiero cagarme de hambre, como se dice, con mi hijo, pero no hacerlo, zumbar po, hacerlo zumbar ¿para que me dé? si uno trae a alguien al mundo es para darle uno, es responsabilidad de uno, no de él po, porque uno lo trajo, uno lo concibió [...] uno tiene que dar cara por ese pedacito de carne que es de uno po, algunas mamás están tan desnaturalizadas ahora, que no están ni ahí con los derechos del niño, las personas que contratan a los niños tampoco, no están ni ahí, entonces es consciencia, hay que tener consciencia no más, hay que hacer pensar a los chilenos, los chilenos están en un... estamos en los últimos</p>
--	---

	<p>tiempos como dicen po, no tienen consciencia, no tienen empatía, que es lo que falta, empatía.</p>
<p>Situación actual de la infancia</p>	<p>R: pero ahora uno no les puede hacer nada po.</p> <p>R: sí po, sí po yo les digo a ellas que todo en la vida se gana, que nada es gratis. entonces ellas deben aprender desde ya que nada es gratis. y les digo igual po “si ustedes no estudian...” ... no van a hacer nada po, y si no les gusta hacer aseo, no les gusta hacer... tienen que estudiar po. porque sin estudio...</p> <p>R: no, igual... es que igual pienso que cuando los niños trabajan le agarran amor a la plata. y después prefieren trabajar a estudiar po. porque a las mías igual les han ofrecido trabajar de, en el supermercado, o que las vayan a ayudar, yo tengo una cuñada que tiene un puesto en la mañana de desayunos. que se vaya a ayudarla temprano en la mañana y después se va para el colegio pero no, no porque después le agarran amor al dinero y no quieren trabajar, no quieren estudiar.</p> <p>R: ya, sí.</p> <p>R: es que yo creo que en el colegio tienen como un, un estatus para enseñarles. igual es que yo pienso que igual uno tiene que regir reglas y someterse en algunas cosas. porque cuando tú estás trabajando tú igual te tienes que someter a un jefe, independiente de que tengas el estudio que tengas, siempre va a haber un superior a ti po. entonces uno tiene que someterse a esas, al sistema po. tienes que regir, o sea, tú, sí, uno tiene que aprender a regir reglas, porque si no rigiéramos reglas...</p> <p>R: sí po. uno tiene que aprender a regir reglas y... y someterse igual. porque si uno no se somete al sistema no... no encajas po. o el sistema se hace grande para ti, o tú eres grande para el sistema. entonces tienes que someterte no más po.</p> <p>R: pero es que hay opiniones y opiniones po. por que si... obvio que uno estando sometido, uno igual tiene derecho a la opinión. y hay cosas que a uno no le gustan po. pero de repente no todo lo que a uno le gusta es bueno po.</p> <p>R: porque yo puedo darte una opinión, “no, que a mí no me gusta cómo se hace eso”, pero si de la forma que yo lo quiero hacer no es así... por eso uno tiene que acatar órdenes y... y si lo que, no todo lo que a uno le gusta es bueno tampoco.</p> <p>R: y las cosas igual son así po, si uno no puede cambiar el, el formato de repente de las cosas.</p> <p>R: si uno igual puede tomar, escuchar opiniones de los niños, uno igual puede escucharlas, o tratar de que sea algo parecido a lo que quieran, pero no siempre va a ser a lo que ellos quieren po.</p> <p>M: mi infancia fue bonita porque fue alejada de tanta tecnología, de tanto boche, fue una infancia bonita, tranquila, inocente, esas cosas que ya ahora no se ven, que ya no hay. porque las niñas, sí... los niños aprende cosas que una aprendía cuando tenía como diez años. Porque ellos lo ven en la tele, lo ven en el facebook, en internet todas esas cosas. entonces para mí fue una infancia linda antes. si tuviera que volver que volver atrás me encantaría que mis hijos hubiesen vivido esa infancia de antes, no la de ahora. Más sana, más tranquila, todo eso. Porque yo viví en el campo, solamente con los animalitos y esas cosas, no había ninguna otra cosa.</p>

	<p>M: jugaba, ayudaba en el campo, a encerrar los animalitos, andábamos a caballo, todas esas cosas. Jugábamos en el galpón, nuestros los chivitos eran nuestras muñequitas como las niñitas con los juguetes de hoy, nosotros jugábamos con los animalitos. Jugábamos con mi hermana con los animalitos.</p> <p>M: sí po porque depende de ella, si me dice si yo le digo “pucha hija mira, si yo tengo los medios, voy a poder, conseguirme, me consigo la plata, no sé, pero depende de ti” si ella me dice “mamá, es que yo no puedo porque no tengo cabeza”, tampoco puedo... porque una cosa, es que un joven tenga la capacidad intelectual de seguir estudiando, y otra cosa es que no la tenga. porque yo creo que hay jóvenes que la tienen, pero las oportunidades, a lo mejor tienen a alguien que está ahí picándolos, respaldándolos. entonces a eso voy yo. pero la idea mía es que ellos sí sigan estudiando.</p> <p>M: están como demasiado “no, porque yo no puedo, porque soy niño”. pero el momento en que uno lo manda a hacer algún deber... ahí se les olvida. ellos siempre están recalcando sus derechos pero no sus deberes. igual me parece bueno que hoy en día los niños ya puedan, antes los niños tenían que trabajar y qué sé yo, y muchas veces no podían estudiar porque algunos le agarraban amor a la plata y, y no querían seguir estudiando po. me parece por una parte me parece bien que los niños tengan sus derechos, pero sin que se les olviden sus deberes.</p> <p>M: no, yo creo que se respetan. lo que yo he visto sí, se respetan. sí se respetan los derechos de los niños.</p> <p>M: ¿en los asuntos de ellos mismos, o en asuntos de los adultos?.</p> <p>M: ¡aa! ya ya ya...</p> <p>M: los estudiantes, sí...</p> <p>M: sí porque los niños tienen muchas horas de clases, están mucho tiempo encerrados en una sala de clases, están mucho tiempo. y los niños que son niños con otro tipo de características, como los niños hiperactivos, y estar ¡ellos se aburren! los niños con hiperactividad, aguantan hasta las una de la tarde en la sala, y tienen clases hasta las tres y media y ya no pueden más, ya no dan más. deberían de hacer más cosas fuera de la sala de clases.</p> <p>M: sí po. conversarlo con ellos, qué les gustaría yo creo pero, la mayoría del curso diría que prefiere estar un rato, no sé, inventar actividades, no sé qué podrían inventar pero tendrían que hacer algo al aire libre po, y que los niños pudieran participar. así no se aburrirían tanto en una sala de clases.</p> <p>M: exactamente. porque los niños se aburren, llega un momento en que no quieren estar en la sala, en que no quieren poner atención. y yo creo que eso es la mitad del curso.</p> <p>D: no sé... yo creo que sí, porque los beneficiaria, los beneficia porque así yo no voy a dejar que alguien me diga “D, tú tienes que ir a cogotear este hogar porque yo soy más grande y te mando”. porque a los chicos así les dicen, el loco más grande llega y les dice “ya, vos, vos cogotéate a éste, a éste y a ése”, y el niño va y lo hace. si el niño tuviera para decidir... le dice que no.</p> <p>T: ahora son súper light... antes, si yo no hacía algo, por ejemplo- yo siempre fui de adentro de la casa, a mí no me gustaba ehh, le tenía miedo a los animales, y allá eran mucho de animales [...] me mandaban, y si yo no iba, era un golpe po, eran así, o “¡sale para allá, tal por cual! ¡que no sabes ésto, que no sabes-atajarte una vaca, una...!” no sé po. ahora no, los cabros- ahora es tan simple po, no siguen estudiando y no siguen estudiando no más, y uno aunque luche</p>
--	---

[...] no están ni ahí. es como todo más light. ahora, no si no hacen algo se les va a golpear po [...] antes era así, mi infancia fue así, dura.

E: [sobre la participación de los niños en la toma de decisiones sobre asuntos que les competen] sí, es que igual no se puede, porque nadie lo va a hacer. los profesores hacen las cosas a su manera, no van a pescar la decisión de un niño, a menos que sea de todo un curso. [...] sí, todas las opiniones de los niños son importantes.

A: [el derecho a que los niños tengan una educación de calidad] eso es un buen derecho, un derecho con sentido común, porque un niño no puede trabajar po, y yo he visto personas que sí mandan a los niños a trabajar, yo de repente camino por la feria y veo que los niños que trabajan, que cargan sacos de papas y todo, entonces uno... las personas no están ni ahí con los derechos del niño, uno puede tener un hijo y- yo por lo menos si tuviera un hijo nunca lo haría trabajar para que me ayude a mí en la casa, yo sea como sea prefiero cagarme de hambre, como se dice, con mi hijo, pero no hacerlo, zumbiar po, hacerlo zumbiar ¿para que me dé? si uno trae a alguien al mundo es para darle uno, es responsabilidad de uno, no de él po, porque uno lo trajo, uno lo concibió [...] uno tiene que dar cara por ese pedacito de carne que es de uno po, algunas mamás están tan desnaturalizadas ahora, que no están ni ahí con los derechos del niño, las personas que contratan a los niños tampoco, no están ni ahí, entonces es consciencia, hay que tener consciencia no más, hay que hacer pensar a los chilenos, los chilenos están en un... estamos en los últimos tiempos como dicen po, no tienen consciencia, no tienen empatía, que es lo que falta, empatía.