



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Doctorado en Psicología

**LA PALABRA DE LOS NIÑOS COMO DISCURSO SOCIAL: ANÁLISIS CRÍTICO
DEL DISCURSO DE NIÑOS Y NIÑAS DE DISTINTOS ESTRATOS
SOCIOECONÓMICOS DE SANTIAGO DE CHILE SOBRE LA RELACIÓN ENTRE
PADRES/MADRES E HIJOS(AS)**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA EN PSICOLOGÍA

Paulina Chávez Ibarra

Profesor Guía: Dr. Mauricio López Cruz
Profesor Co-Tutor: Dr. Roberto Fernández Droguett

Santiago de Chile
Julio, 2015

Para mis hijos, Catalina y Simón

Para mi madre y mi padre

Ibas por la calle y te tomabas fuerte del brazo fuerte de tus padres, que te impulsaban en el juego de saltar el charco repentino en la vereda. Con su ayuda aterrizabas, y caías como vos podías, parado, trastabillando, raspándote las rodillas o aprovechando el impulso para correr o saltar otra vez. Hacías sin querer algo que se parece a lo necesario para ese recorrido eterno que es ser hijo y dejar de serlo, en un trabajo interminable pero fructífero y vivificante. ¿O acaso Sísifo se quejaría de lesiones por esfuerzo repetitivo?

-Pablo Sermán-

AGRADECIMIENTOS

No es fácil agradecer después de un recorrido tan largo e intenso. Son incontables las personas, momentos, diálogos y encuentros que han posibilitado la producción de este texto. Todas y todos quienes que me han acompañado en este recorrido con sus aportes múltiples, profundos, sutiles y generosos, son, con toda propiedad, coautores de este escrito. Tengo la total convicción de que sin ellos, esta tarea de escritura hubiera resultado simplemente imposible.

Quiero agradecer, en primer lugar, a todos los niños y niñas, así como a las instituciones escolares que participaron entre los años 2010 y 2014 en las investigaciones financiadas por Fondecyt (Fondecyt Regular N° 1100811 y N° 1120025), realizadas por los miembros del equipo de investigación del Programa de Protagonismo Infantil de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales, al cual pertenezco: Ana Vergara, Mónica Peña y también a Enrique Vergara, profesor de la Pontificia Universidad Católica y de la Universidad Diego Portales.

También agradezco el apoyo de CONICYT del gobierno de Chile, de quien recibí la Beca de Doctorado (2009-2012) y de la Universidad Diego Portales, por las becas complementarias de perfeccionamiento académico 2009-2011 y 2015. Asimismo, quiero hacer un reconocimiento del valioso apoyo y confianza de las autoridades de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales, en la que me desempeñé como profesora: la ex Decana Adriana Kaulino y ex Directora de la carrera Ana Vergara, así como a las autoridades actuales, el Decano Antonio Stecher y la Directora de la carrera, Paula Sáez.

A los profesores del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Mauricio López Cruz, tutor de mi tesis y Roberto Fernández Droguett, co-tutor, mis sinceros y profundos agradecimientos por sus valiosos aportes, preguntas, sugerencias y, sobre todo, por la confianza y la inagotable paciencia en todo este proceso.

Quiero hacer una mención especial de quienes fueron un soporte fundamental en este proceso y son un apoyo central en mi vida. A mis amigas/os: Anita, Manuel, Adriana,

Moni, Albana, Palo y Gera. Gracias por los gestos cotidianos de cariño, el apoyo sin exigencias, por sostenerme con palabras, gestos y acciones.

Al equipo del curso de *Análisis Crítico de la Psicología en Chile* de la Universidad Diego Portales, del cual formo parte: Claudia, Lili, Diego y Consuelo, gracias por las conversaciones, las risas, las reflexiones, la colaboración y la generosidad a toda prueba.

A la psicóloga Susana Chauriye, un agradecimiento total por su escucha, soporte y por acompañarme con su sabiduría en este y otros retos vitales.

A Roberto, por haberme impulsado permanentemente a seguir adelante con el arduo trabajo de escritura de estas páginas.

A la mujer maravillosa, amiga, compañera de trabajo, inspiración y apoyo intelectual y cotidiano, Ana Vergara. Gracias Anita por invitarme a participar contigo en este maravilloso desafío de pensar la infancia, por tu generosidad intelectual y humana, por tu escucha y por esa capacidad inagotable de acompañar, de iluminar y de dar sentido a los espacios, las palabras, las ideas, los recorridos. Sin tu apoyo y compañía nada de esto hubiese comenzado, ni hubiese sido posible.

Finalmente, quiero agradecer profundamente a mis hijos, Catalina y Simón, por su paciencia infinita en este largo y arduo proceso, por aceptar sin reproches las innumerables horas que mi trabajo de escritura robó a nuestros juegos y tiempos juntos, por el apoyo y comprensión generosa de mis ansiedades y cansancios. Gracias por acompañarme y cuidarme con múltiples gestos cotidianos y trascendentes.

Gracias por ayudarme a darle sentido a la vida.

ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN	1
1. Planteamiento del problema	1
2. Hipótesis de trabajo	12
II.- OBJETIVOS	13
1. Objetivo General.....	13
2. Objetivos Específicos	13
III.- MARCO TEÓRICO	14
1. La Infancia como construcción sociohistórica	15
1.1. La infancia y la parentalidad en los nuevos escenarios actuales	29
2. La infancia como campo de estudio en Ciencias Sociales.....	37
2.1. Aportes de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia	45
3. La investigación de los discursos de los niños: el discurso de los niños como discurso social.....	54
3.1. Análisis Crítico del Discurso: aportes de Norman Fairclough	60
3.2. Analizar textos: géneros, estilos, discursos	70
IV.- MARCO METODOLÓGICO	77
1. Fundamentación teórica.....	77
2. Antecedentes de la investigación.....	78
3. Propuesta metodológica.....	84
4. Plan de Análisis	87
V.- ANÁLISIS DE RESULTADOS	90
I. GENERACIÓN DE DISTINTAS ESCENAS DISCURSIVAS	94
1. Niñas y niños estrato alto (C1): El ajuste cordial a la propuesta de la investigadora adulta	96

2. Niñas y niños estrato medio (C2): La confrontación e interpelación al mundo adulto	101
3. Niñas y niños estrato bajo (D): La convivencialidad de la conversación.....	106
II. DISCURSOS SOBRE LA INFANCIA Y LA ADULTEZ	111
1. La segregación etaria niño/adulto: infancia y adultez como tiempos/espacios diferenciados.....	113
1.1. Contraposición entre juego y trabajo.....	113
1.2. Sobre cuerpos, pensamientos y responsabilidades	135
2. Matices y tensiones de las concepciones románticas de la infancia.....	169
2.1. Infancia y tiempo escolar.....	169
2.2. Las dificultades y dolores en la infancia	182
3. Matices a las narrativas del mundo adulto como pérdida.....	193
3.1. La infancia como tiempo recuperable	193
3.2. Los aspectos positivos del mundo adulto	200
III. DISCURSOS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE PADRES/ MADRES E HIJOS(AS)	210
1. El trabajo de la parentalidad y la "hijidad"	212
1.1. La crianza como trabajo adulto de cuidado y soporte de la infancia.....	212
1.2. Diferencias de género entre madres y padres	242
1.3. El ejercicio de la autoridad parental	260
1.4. El trabajo cotidiano de los hijos: la problemática del cuidado	290
VI.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	311
VII.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	324

RESUMEN

Esta Tesis presenta el marco teórico-metodológico y los resultados de una investigación empírica, de carácter cualitativo, cuyo objetivo fue conocer los discursos que niños y niñas de 10 y 11 años, de tres estratos socioeconómicos de Santiago de Chile (medio alto-medio y bajo), construyen sobre las relaciones entre padres e hijos(as), en el marco de los escenarios actuales de construcción sociohistórica de la infancia y de las relaciones intergeneracionales en Chile, caracterizados por importantes transformaciones en las relaciones entre adultos y niños, la parentalidad y en la propia experiencia de ser niño.

El material discursivo analizado, fue producido en el contexto de un proceso investigativo mayor, desarrollado entre los años 2010 y 2014, en el cual se realizaron dos investigaciones financiadas por Fondecyt, orientadas a investigar críticamente los discursos de niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos de Santiago de Chile, sobre la infancia.

En términos teórico-metodológicos, la investigación se basa en el campo interdisciplinar de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia (Childhood Studies) y en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Norman Fairclough, quien entiende el discurso como práctica social, inscrita en el marco de contextos sociales, históricos, culturales e institucionales más amplios. Ambas perspectivas permiten articular una reflexión crítica sobre el modo en que habitualmente se estudia la problemática de la infancia, caracterizado por un marcado naturalismo y esencialismo, así como por una universalización de la infancia como mera etapa evolutiva individual, definida por límites naturales. Asimismo, esto posibilita comprender a los niños como actores sociales, que participan de la producción de discursos sociales sobre la infancia, la adultez y las relaciones intergeneracionales, en el marco de particulares condiciones sociohistóricas y culturales.

El corpus textual de análisis estuvo constituido por 12 entrevistas grupales en las que participaron varones y niñas de los tres estratos socioeconómicos ya señalados (4 entrevistas grupales por cada estrato socioeconómico: 2 de varones y 2 de niñas). En las entrevistas participaron en total 46 niños (22 niñas y 24 niños), contactados a través de los establecimientos educacionales a los cuales asistían.

Entre los resultados se destaca una importante tensión entre las nociones que han servido para construir la infancia en su sentido convencional moderno (ideales de infancia protegida, pasiva y dependiente, separada radicalmente del mundo adulto) y los discursos y experiencias cotidianas de los niños. Asimismo, se observa un ejercicio de la parentalidad individualizado e “intensivo”, que es sostenido con gran esfuerzo por padres y niños, en el marco de transformaciones y continuidades en el orden social de las generaciones y del género. Asimismo, sus discursos dan cuenta de manera compleja, de contextos actuales atravesados por importantes tensiones y desafíos en el campo de las relaciones intergeneracionales de las familias.

I.- INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del Problema¹

En el marco del desarrollo de nuestras sociedades contemporáneas, la infancia ha sido objeto de todo un “descubrimiento” social (Rojas, 2010), evidenciándose un progresivo interés público y privado por su estudio y comprensión, así como por su cuidado, protección y control. Durante el siglo XX, reconocido tempranamente como el “siglo del niño” (Key, 1900), la infancia aparece como campo de convergencia de diversos dispositivos de saber y control social -discursos, instituciones y prácticas sociales jurídicas, pedagógicas, familiares, científicas, etc.-, que modelan la experiencia de los niños (como sujetos históricos concretos), así como las relaciones que el mundo adulto establece con ellos. El análisis de estos dispositivos revela que la moderna construcción de la figura abstracta y naturalizada de “el Niño”, ha sido parte importante de procesos históricos más amplios de construcción de la hegemonía capitalista, adulta, masculina, burguesa y europea (Carli, 1994).

En la medida en que en el imaginario cultural y político moderno subyace la lógica evolutiva del progreso, la figura de “el Niño” se instala como un momento o etapa fundacional –más cercana a la naturaleza que a la cultura²-, que requiere un arduo trabajo de “cultivo”, educación y control, para lograr su “ascenso” gradual hasta llegar la condición ideal de sujeto racional, autónomo y emancipado, capaz de formar parte de la construcción del mundo social -equivalente al mundo adulto- (Zhao, 2011). De este modo, la infancia se proyecta como “metáfora de [*diversas*] utopías sociales y pedagógicas” (Carli, 1999, p. 11).

¹ Sólo con el propósito de facilitar la fluidez de la lectura, el presente documento utiliza de manera genérica el vocablo “niños”. Cabe aclarar que en todos los casos se está haciendo referencia a “niños” y “niñas”. Cuando resulte necesario establecer distinciones de género, se hablará de “niñas” y “niños varones”. Asimismo, cuando se hable de “padres” se estará haciendo referencia tanto a hombres como a mujeres. De ser necesario diferenciarlos, se hablará de “madres” y de “padres varones”.

² Como reino de lo irracional o pre racional y como territorio “puro”, “inocente” o “caótico”, a ser conquistado, moldeado y civilizado.

Ahora bien, las distintas conceptualizaciones modernas de la infancia han estado fuertemente vinculadas a la valoración social y política del proceso de desarrollo y ampliación del capitalismo, así como a las formas de vida y de lazo social que este proceso ha determinado. De este modo, desde el siglo XIX, encontramos representaciones románticas de la infancia que exaltan la niñez como momento de pureza, libertad, imaginación y cercanía a la naturaleza, ofreciendo una imagen “redentora” de la figura del niño que, como “ideal utópico”, se contrapone a la racionalidad técnica e instrumental de las modernas sociedades en proceso de desarrollo.

En el siglo XIX una serie de autores idealizaron la capacidad del niño para la experiencia emocional e imaginativa no reprimida. Los niños fueron utilizados como símbolos de pureza en un mundo que se estaba tornándose cada vez más feo y materialista. La infancia proporcionada por Rousseau, Wordsworth, Blake, de Lewis Carroll e innumerables otros, con un evocador vocabulario de la pérdida, podía ser aprovechada para la crítica social de la adultez y la sociedad industrial moderna. Estaban convencidos de que el “progreso” de sus días iba en la dirección equivocada y que la sociedad necesitaba recuperar la vitalidad infantil (Neustadter, 1993 p. 302).

Esta idea de la infancia como momento de pureza e inocencia, que funciona como un “ideal utópico” redentor, tuvo un impacto social muy fuerte y todavía hoy se la encuentra en una serie de discursos y expresiones culturales (por ejemplo, en corrientes psicológicas, como la psicología humanista, en ciertas expresiones de la cultura popular, en la publicidad, etc.).

En contraposición a estas concepciones románticas, a principios del siglo XX, surgen diversas representaciones que devalúan el estatus de la infancia, planteando un antagonismo entre el progreso social y la niñez, asociada esta vez a estadios inferiores de la evolución humana (infancia irracional, inmadura, dependiente, poco realista, primitiva, excedida, etc.). En estos discursos, el antagonismo entre la infancia y el progreso social, sólo se puede resolver mediante la “renuncia” a las características de la infancia³ (Neustadter, 1993).

Así, es posible ver cómo, históricamente, la infancia ha servido como superficie en la cual la modernidad ha proyectado sus mayores esperanzas y anhelos, así como sus temores,

³ Cabe señalar que esta devaluación de las características infantiles, también opera en la estigmatización de otros grupos sociales subalternos a los que se les adjudican tales atributos (pobres, mujeres, inmigrantes, etc.).

ansiedades y rechazos más profundos.

Por otra parte, la moderna construcción social de la infancia ha enfatizado con insistencia en la subordinación y dependencia de los niños en su relación con los adultos, así como el cuidado, protección y autoridad de los adultos hacia los niños, dado que estos últimos estarían ubicados del lado del no saber, la fragilidad, la heteronomía y la incompetencia moral (Giberti, 1997). De este modo, la legitimación del rol adulto, así como la representación de la infancia en nuestras sociedades occidentales, supone relaciones asimétricas, unidireccionales e irreversibles de cuidado entre adultos protectores (proveedores, cuidadores, responsables, competentes y activos) y niños (pasivos, vulnerables, inexpertos o incompetentes). Estas comprensiones ignoran la agencia de los niños en la producción, reproducción y transformación de las relaciones adulto/niño, excluyendo la consideración de sus aportes al trabajo moral de cuidado de las relaciones cotidianas al interior del hogar, e invisibilizando su participación en la legitimación y modificación de las prácticas de autoridad adulta y en la negociación de espacios de ejercicio de su autonomía.

Ahora bien, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el reconocimiento y valoración social de la infancia se amplía de manera importante. La emergencia de la concepción de los niños y niñas como “sujetos de derechos”, en las últimas décadas del siglo XX, marca un pasaje de la representación tradicional de infancia (como condición de minoridad, pasividad y vulnerabilidad) a una noción que pone en escena la condición de igualdad de los niños y niñas en relación a los adultos, en lo que respecta al reconocimiento y garantía de sus derechos sociales. Este tránsito cultural conlleva una serie de reformas sociojurídicas y modificaciones en las políticas sociales y educacionales, lo que junto a las profundas transformaciones socioculturales de las últimas décadas, incide en la movilización de las representaciones tradicionales de la infancia, las expectativas sociales en relación a los niños como “sujetos activos” y también las experiencias y relaciones cotidianas establecidas entre niños y adultos.

En el caso de nuestro país, la investigación de los impactos de estas transformaciones en las experiencias de los niños y en las relaciones establecidas con el mundo adulto -desde la perspectiva de los propios niños como actores sociales- estaría en un estado embrionario.

Para el historiador de la infancia, Jorge Rojas (2010), esto se expresaría en una serie de déficits relacionados con la investigación en el campo de la infancia en Chile:

existen escasas investigaciones empíricas sobre lo que hacen y piensan [*los niños*], qué poder tienen y cuáles son sus mecanismos de socialización. Y las que han surgido en el último tiempo no son comparables entre sí, lo que dificulta proyectar sus resultados (...) abundan las campañas de difusión y circulan muchas percepciones sobre de los cambios que han ocurrido, pero no hay una reflexión seria que explique en qué sentido todo esto ha afectado la imagen y las expectativas que la sociedad tiene respecto a los niños (...) el balance sobre la dirección y el alcance de estas transformaciones está apenas iniciándose (p. 782).

En este contexto, algunas investigaciones nacionales han avanzado en la comprensión de estos nuevos escenarios sociales y culturales desde la perspectiva de los propios niños, entendidos como actores sociales que también participan de la producción de estos cambios. Entre sus resultados, destaca la importancia del acceso masivo a una reciente cultura del consumo y a las nuevas tecnologías de la información, que abre la posibilidad a los niños de configurar nuevos “estilos” identitarios o “mundos” propios, asimilando valores, estéticas y lenguajes que alteran las imágenes tradicionales de una transmisión cultural unidireccional, mediada y controlada exclusivamente por el mundo adulto. Esto ha debilitado las asimetrías y fronteras entre el mundo adulto y el infantil -propias de la modernidad-, que distinguen entre niños “inocentes”, “ignorantes” y adultos “en posesión” y dominio del saber (Vergara, 2003; Vergara et al., 2010).

Los hallazgos de algunas investigaciones discursivas realizadas con niños en nuestro país (Vergara et al., 2012; Vergara et al., 2015), también evidencian una importante crítica dirigida hacia los padres/madres, cuestionando sus modos de vida (exceso de trabajo y responsabilidades familiares y laborales, falta de libertad, escasos espacios y tiempos para actividades de ocio) y denunciando su “inconsistencia” en diversas situaciones cotidianas (incumplimiento de promesas, normas consideradas ilegítimas o injustas, exigencias de responsabilidad y escasos espacios de autonomía, entre otras). Asimismo, los niños están articulando una serie de quejas que apuntan a la falta de participación en las decisiones que les afectan y a la escasa consideración adulta del valor de su palabra y su capacidad de dar razones en situaciones de conflicto.

Los resultados de algunos estudios cuantitativos (encuestas de opinión) realizados por UNICEF-Chile⁴ sobre las percepciones, opiniones y expectativas de niños y niñas (de 4° a 8° básico) en relación a sus padres/madres, muestran que en nuestro país, el imperativo al buen rendimiento escolar constituye el eje central que articula las relaciones cotidianas entre padres/madres e hijos, mediando castigos, recompensas, expectativas, discusiones y conversaciones. Así, para los niños, el éxito escolar -entendido como “sacarse buenas notas”- constituye una temática fundamental en sus vidas. El sentido del éxito escolar se asocia a mantener a sus padres/madres “aliviados” y “orgullosos”, evitando “darles problemas”. De esta forma, sienten que retribuyen el enorme esfuerzo (laboral, afectivo) que sus padres/madres realizan por ellos. Esta infancia como tiempo de trabajo y esfuerzo escolar permanente, apunta al eventual logro de un futuro en el que llegar a “ser alguien”, equivale a trabajar, ganar dinero, triunfar y tener éxito profesional. En Chile, un “buen niño” es aquel que acata las normas y exigencias adultas sin “dar problemas” ni “hacer rabiar” a sus padres. Estos hallazgos son totalmente consistentes con el particular contexto neoliberal chileno, caracterizado por una tendencia hacia la sobreinstitucionalización y sobrescolarización de la vida cotidiana de la infancia, así como por la neoliberalización de la educación. Esto último orienta y presiona la labor pedagógica y escolar, así como la función de la familia en dicho contexto, hacia el cumplimiento de estándares de desempeño medidos a través de pruebas estandarizadas que estimulan la competencia entre las escuelas y entre individuos. Esto ha traído como consecuencia, que el desempeño individual en la escuela (sobre todo en los estratos medios y bajos) adquiera muchas veces una connotación trágica, en la medida en que pareciera predecir el futuro de la persona, destinada al “éxito” en el mercado laboral o condenada a ser crecientemente marginalizada en una sociedad cada vez más desigual, en la que imperativo social al éxito se logra de manera exclusivamente individual.

Otro campo de estudios que aporta antecedentes que ayudan a contextualizar los nuevos escenarios donde acontecen las transformaciones en las relaciones entre padres/madres e hijos, son las investigaciones sobre la familia. Los resultados en nuestro país muestran una

⁴ UNICEF- Chile (2008): *La voz de los niños, niñas y adolescentes: “Lo que más le importa a mis padres”*. Disponible en: <http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=261>

diversificación de la estructura y organización de los modelos familiares tradicionales⁵, lo que conlleva un debilitamiento de la asociación estricta entre convivencia, matrimonio legal y parentalidad, así como una tendencia a la redefinición de los roles tradicionales de género y a la democratización de las relaciones intergeneracionales (Ambrosio, 2005; Valdés, 2008, 2009). Sin embargo, estos estudios también muestran importantes continuidades en las desigualdades de género, en lo que respecta a la división sexual del trabajo en el hogar, así como en el orden convencional de las relaciones intergeneracionales en las familias, por lo que podríamos sostener que se trata más bien de un momento histórico y cultural de transición, en el que coexisten –no sin tensiones- antiguas concepciones y prácticas, junto a nuevas formas de pensar la organización familiar y las relaciones que la constituyen.

Por otra parte, los aportes de las investigaciones en el campo de la infancia y la familia en Chile, evidencian que la expansión de los discursos y ámbitos en los que se legitima la competencia y participación social de niños y niñas, coexiste con una serie de tensiones y contradicciones en lo que respecta a los espacios efectivos de participación que nuestra sociedad les ofrece y a la genuina consideración de su agencia, en un orden social que no sólo reproducen o incorporan pasivamente, sino que también producen, significan y resisten, desde su particular posicionamiento social (de edad, clase, género, condición étnica, etc.).

En coherencia con estos planteamientos, pensamos que la comprensión de los actuales modos de vida de niños y niñas, requiere la indagación de la complejidad de las significaciones respecto a la infancia y su relación con el mundo adulto, incorporando la tarea aún pendiente de visibilizar la perspectiva de los propios niños, entendidos como sujetos sociales. Si bien en las últimas décadas las ciencias sociales se han esforzado por generar estudios que permitan rescatar la “voz” de los niños, históricamente éstos han sido más bien “hablados” por diversos discursos (científicos, académicos y otros menos formalizados), lo que Wodak (2003a) denuncia como una “marginalización” discursiva que, al igual que lo que ocurre con otros grupos sociales subalternos, ha invisibilizado y desincentivado su palabra (Van der Geest, 1996). Asimismo, existe una deuda pendiente

⁵ Disminución de familias biparentales, disminución de la tasa anual de matrimonios, aumento del porcentaje de familias monoparentales, reconstituidas y uniones consensuales, aumento de la tasa de separaciones matrimoniales, entre otros indicadores.

con el abordaje reflexivo de lo que la “voz” de los niños implica (Vergara et al., 2015). Como sostiene Llobet (2011), el desafío teórico y metodológico de las investigaciones en el campo de la infancia, no se reduce simplemente a ampliar los espacios y herramientas que permitan a los niños “expresarse”, sino que, junto con esto, se requiere generar dispositivos reflexivos de investigación que posibiliten comprender su palabra como discurso propiamente social, lo que implica “recuperar la idea de que la voz se construye en contextos institucionales, relacionales, e interacciones, que como tales son inherentemente conflictivos” (p.14). Esto significa que la “voz” de los niños no responde a un decir más “auténtico” o “puro” (estático e intrínseco), producido más allá del diálogo intergeneracional o de la interdependencia entre niños y adultos, o al margen de los discursos sociales y culturales que circulan en una sociedad en determinado momento histórico (Vergara, 1999; Alldred & Burman, 2006; Wyness, 2012). En este sentido, tanto el discurso de los niños como el de los investigadores, constituyen producciones sociales que dan cuenta de las perspectivas socialmente disponibles sobre la infancia, la adultez, el conocimiento, etc., reproduciendo, o bien subvirtiendo, las relaciones de poder y las posiciones socialmente asignadas a niños y adultos (Giberti, 1997; James & James, 2004, 2008).

Como ya fue señalado, a nivel nacional, el reconocimiento de los niños como actores sociales y de su palabra como discurso social, es aún incipiente en las investigaciones en ciencias sociales, en las que todavía predominan tradiciones que conciben la infancia como etapa del desarrollo evolutivo (psicobiológico) individual, o fase de socialización y transmisión cultural unidireccional de adultos a niños y niñas⁶. Junto a estas perspectivas, se observa la emergencia de propuestas que reconocen la complejidad de la constitución social, política e histórica de la infancia, e intentan asumir los desafíos investigativos planteados por este reconocimiento (Jenks, 1996/2005; James & Prout, 1997a; Burman, 1994/1998).

En el marco de la crítica al abordaje esencialista y naturalizante de la infancia, a fines de los años 90’, surge en el mundo anglosajón el campo interdisciplinario de los denominados

⁶ Estas concepciones no se dan sólo a nivel nacional, más bien constituyen la lectura dominante sobre la infancia en ciencias sociales, en gran parte del mundo.

Nuevos Estudios Sociales de la Infancia (Chilhood Studies), perspectiva teórica asumida en la presente propuesta de investigación. Inicialmente vinculado a nuevas propuestas en sociología y antropología de la infancia, en la actualidad se configura como un territorio amplio, heterogéneo e interdisciplinar (Qvortrup, Corsaro & Honing, 2009), desarrollado no sólo en Europa, sino también en Norteamérica y, de manera aún incipiente, en Latinoamérica. En el caso específico de la disciplina psicológica, los nuevos estudios sociales de la infancia incorporan las tradiciones críticas y discursivas de la psicología social y sus aportes a la tarea de deconstrucción de los discursos y dispositivos psicológicos dominantes, que colaboran en la producción de representaciones ahistóricas, esencialistas y naturalizantes sobre la infancia, la familia y los roles de género en la crianza (Burman, 1994/1998; Gordo López, 2002)⁷.

Desde esta perspectiva, la infancia es considerada como un objeto de estudio “por derecho propio” y no simplemente como una variable a incluir en los estudios de familia, género, educación, o políticas públicas. Sin embargo, su análisis y comprensión como construcción social heterogénea y dinámica, incorpora sus estrechas articulaciones con la estructuración y transformaciones sociohistóricas, culturales y políticas, de dimensiones como la clase social, el género y la etnicidad, entre otras. Asimismo, se distingue entre la infancia como categoría e institución social que constituye una forma particular y distintiva de toda estructura social moderna (Qvortrup, 1994) y los niños y niñas (“concretos” y particulares), en quienes se encarna –y quienes también producen y transforman- esta formación social, institucional y discursiva de la infancia (Prout & James, 1997). Junto a estas distinciones, se plantea que el estudio de la infancia –al igual que ocurre en el caso del género o la clase social- debe incorporar su dimensión relacional -generacional, en este caso- (Mayall, 2002). Esto significa que la infancia no puede pensarse sino en el marco de las relaciones entre adultos y niños⁸, entendidas como relaciones sociales, históricamente configuradas y marcadas por la desigualdad. De este modo, las categorías generacionales “adulto” y “niño” se articulan, son interdependientes, e *intrínsecamente* relacionales (son constituyentes de, y constituidas por, la relación).

⁷ Estas críticas han apuntado fundamentalmente a las tradiciones de la psicología evolutiva o del desarrollo.

⁸ Padres/madres e hijos, en el caso específico del presente trabajo.

Una de las relaciones intergeneracionales social y subjetivamente más significativas para los niños es aquella establecida entre padres e hijos. Esta relación, en tanto institución social, da cuenta de una construcción sociohistórica que asigna posiciones sociales a padres e hijos en función de criterios generacionales (adulto/niño), y se distingue de los actores concretos (padres, madres, hijos), cuyas prácticas y relaciones cotidianas no sólo reproducen, sino que también transforman las instituciones de la infancia, la adultez, la parentalidad y la condición de hijo (“hijidad”)⁹.

Considerando la perspectiva conceptual de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y atendiendo a la relevancia de *visibilizar* -en el sentido de hacer público y proponer para el debate- las significaciones que niños y niñas, en tanto actores sociales, están construyendo sobre las relaciones entre padres e hijos, en el marco de escenarios socioculturales caracterizados por importantes transformaciones en las relaciones entre adultos y niños, en la parentalidad y en la propia experiencia de ser niño, resulta pertinente incorporar una perspectiva discursiva de análisis.

La perspectiva de análisis propuesta en este estudio se enmarca en el campo teórico metodológico del Análisis Crítico del Discurso (ACD), considerando específicamente algunos aportes de Norman Fairclough (1995, 2003a, 2003b). Para este autor, el discurso es una práctica social de producción intersubjetiva de significado, inscrita en el marco de contextos sociales, históricos, culturales e institucionales más amplios. Dado que los discursos sostienen y legitiman específicos modos de actuar, pensar y concebir la propia identidad (Fairclough, 1993), participan activamente en la producción, reproducción, y eventual transformación de las relaciones sociales de desigualdad y dominación (de clase, género, etarias, étnicas etc.), por lo que resulta una dimensión de análisis pertinente para

⁹ La palabra “hijidad” es un neologismo que utilizamos en el texto, en ausencia de una palabra en español que nos permita hacer referencia a las prácticas asociadas a la condición de hijo/a. Por su parte, la noción de “parentalidad”, da cuenta de nuevas perspectivas sociales relativas a las prácticas familiares de reproducción, crianza y cuidado de los hijos, en el marco de nuevos contextos culturales en los cuales se ha desplazando el foco de atención sobre la función maternal en la crianza de los hijos, incorporando ahora a hombres y mujeres, bajo el supuesto de que tanto madres como padres ocupan una posición equivalente en esta tarea. En palabras de Palomar (2005) “el término *parentalidad* engloba a ambos padres sin distinción de sexo o de género, a partir de la idea de que tanto el padre como la madre se encuentran involucrados en una nueva y común responsabilidad, sin que estén claros todavía los efectos de esta realidad producida por las mutaciones de las prácticas cotidianas de crianza de los hijos en constelaciones afectivas diversas y en nuevos contextos culturales” (pp. 52-53)

dar cuenta de las relaciones sociales entre padres (adultos) e hijos (niños), tal y como son significadas por los niños.

A partir de las herramientas conceptuales y metodológicas de las perspectivas presentadas en este apartado, la presente propuesta de investigación busca dar cuenta de los discursos que niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos (medio alto, medio y bajo) de Santiago de Chile, construyen sobre las relaciones entre padres/madres e hijos, entendiendo que esta dimensión resulta central en comprensión social tanto de la infancia como de las relaciones entre adultos y niños, en el marco de las actuales transformaciones de los escenarios socioculturales intergeneracionales.

Esta propuesta de estudio se enmarca en un proceso investigativo mayor, desarrollado entre los años 2010 y 2014, en el cual se realizaron dos investigaciones financiadas por Fondecyt¹⁰, orientadas a investigar los discursos que niños y niñas (de 10 y 11 años) de distintos estratos socioeconómicos de Santiago de Chile¹¹ han construido acerca de la infancia, la adultez, y las relaciones entre adultos y niños. En estas investigaciones, se utilizaron entrevistas grupales de carácter no directivo como dispositivo de producción de información. En cada estrato se trabajó con aproximadamente 24 niños y niñas, que fueron distribuidos en tres tipos de grupos (mixto, de varones y de niñas), con el fin de explorar el peso que podía tener el género en sus discursos, según el tipo de configuración grupal (mixto o de un solo sexo). El total de niños y niñas que participó en ambas investigaciones fue de 111 (56 varones y 55 niñas), realizándose 31 entrevistas. Para el análisis del material discursivo se utilizó la estrategia teórico metodológica de Análisis Crítico del Discurso (ACD), siguiendo las propuestas de Norman Fairclough (1995, 2003a, 2003b).

La presente investigación se enfocará en la profundización del tópico “relación entre padres e hijos”, que ha sido revisado de modo descriptivo y preliminar en los dos estudios mencionados. Se trabajará con el material de 12 entrevistas grupales, producido por niños y niñas de estrato socioeconómico medio alto (C1), medio (C2) y bajo (D), realizando comparaciones y estableciendo eventuales diferencias entre los discursos según género y pertenencia a estrato socioeconómico, en caso de ser relevante en el discurso de los sujetos.

¹⁰ En ambas investigaciones, la autora del presente documento ha participado como co-investigadora.

¹¹ Incluyendo los 5 estratos socioeconómicos definidos a partir de la estratificación propuesta por Adimark: estrato medio alto C1, estrato medio C2, estrato medio bajo C3, estrato bajo D y extrema pobreza E.

Asimismo, se realizará un análisis global integrando interpretaciones teóricas de la relación entre padres e hijos, como relación social y construcción histórica, en el marco de los aportes de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y de las transformaciones sociales contemporáneas, tanto de la infancia como de la parentalidad.

La relevancia del presente estudio radica en la posibilidad de visibilizar críticamente los discursos de los niños, entendidos como discursos sociales, en un campo temático (relaciones entre padres e hijos) que si bien despierta mucho interés e inquietud en la opinión pública, el mundo académico y la agenda política y gubernamental, ha sido escasamente explorado en nuestro país. Asimismo, los estudios disponibles no han considerado a los niños como agentes sociales que producen y transforman dicho campo social. En términos disciplinarios (teórico-metodológicos), la utilización del campo de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y del dispositivo del Análisis Crítico del Discurso con niños, constituye un avance y un aporte innovador a la investigación discursiva crítica en ciencias sociales y en psicología, la que ha privilegiado el análisis y deconstrucción de los discursos hegemónicos *sobre* la infancia, en desmedro del estudio de los discursos de los propios niños -que también producen y transforman la institución sociohistórica de la infancia-. Finalmente, los requerimientos actuales de sustentabilidad cultural de las políticas públicas e intervenciones sociales, hacen necesario que las acciones se basen en un mayor conocimiento del modo cómo las transformaciones socioculturales son experimentadas por los sujetos en la intimidad de sus relaciones, aspecto en cual la presente investigación pretende contribuir.

2. Hipótesis de Trabajo

Dado el carácter interpretativo del presente estudio, la construcción progresiva de categorías de análisis e interpretación de los discursos que construyen los niños, depende de la emergencia de sus propias configuraciones simbólicas, desplegadas en los sucesivos encuentros con el investigador. Por esta razón, los supuestos teórico-epistemológicos que se ofrecen a continuación operan como hipótesis de trabajo, más que como hipótesis empíricas a contrastar. Estos supuestos –que se justifican en el marco teórico- son los siguientes:

- ✓ Los niños operan como intérpretes sutiles de su entorno, emitiendo discursos tan heterogéneos y complejos como los de los adultos, e incorporando tanto sus experiencias concretas, como también referentes más abstractos.
- ✓ Los niños han configurado discursos acerca de las relaciones entre padres e hijos que dan cuenta de la disponibilidad cultural de representaciones clásicas, así como de elementos culturales emergentes, sobre la infancia, la adultez y las relaciones entre adultos y niños (parentalidad -“hijidad”).
- ✓ Los discursos de los niños no deben ser interpretados meramente como expresiones individuales, sino como discursos sociales que contribuyen tanto a la reproducción como a la transformación de las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos.
- ✓ Los discursos de los niños expresan las condiciones demandantes y contradictorias que los contextos socioculturales actuales ofrecen a los sujetos, dando cuenta de transformaciones y continuidades en las relaciones etarias.
- ✓ Un diseño investigativo que posibilite un rango amplio de expresión de los universos de significación de los niños y desarrolle una reflexividad investigativa sobre la desigualdad de poder existente entre investigador adulto y sujeto niño, facilita su conformación como informantes calificados en la investigación discursiva.

II.- OBJETIVOS

Objetivo General

- Conocer los discursos de niños y niñas de tres estratos socioeconómicos de Santiago de Chile sobre las relaciones entre padres e hijos, en el marco de los contextos actuales de construcción sociohistórica de la infancia y la parentalidad.

Objetivos específicos

1. Identificar y caracterizar los discursos que niños y niñas de estrato socioeconómico medio alto, medio y bajo de Santiago de Chile, construyen sobre las relaciones entre padres e hijos.
2. Analizar e interpretar teórica y contextualmente estos discursos, dando cuenta de las particulares representaciones de la infancia y la adultez que ponen en juego.
3. Analizar e interpretar teórica y contextualmente estos discursos, dando cuenta de las particulares representaciones de la parentalidad y la condición de hijo (“hijidad”) que ponen en juego, con énfasis en las dimensiones relacionales de cuidado y autoridad.
4. Identificar y analizar eventuales diferencias en los discursos emitidos por los niños y niñas en relación a la temática de estudio, según género y pertenencia a distintos estratos socioeconómicos.

III.- MARCO TEÓRICO

A continuación se ofrecen los planteamientos teóricos que orientan y enmarcan conceptualmente el presente estudio. Nuestro interés apunta, en primer lugar, a situar la infancia como construcción sociohistórica propia de la modernidad, argumentando cómo las modificaciones en las formas de concebir la infancia y las experiencias de niños y niñas, se encuentran estrechamente relacionadas con transformaciones políticas, sociales y culturales más amplias, propias del siglo XX. La complejidad de las tensiones y contradicciones de las diversas prácticas y discursos contemporáneos sobre la infancia, plantean el desafío de generar dispositivos de investigación que permitan visibilizar las actuales formas en que niños y niñas están enfrentando y comprendiendo estas tensiones y ambivalencias, esforzándose por rescatar su condición de actores sociales, en oposición a las nociones que los sitúan como meros receptores pasivos del mundo social adulto.

En el segundo apartado se discuten algunas perspectivas tradicionales de estudio de la infancia en el campo de las ciencias sociales. Como contrapunto, se exponen las propuestas de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia (Childhood Studies) en la comprensión de la infancia y las relaciones entre niños y adultos, a las que adscribe esta investigación.

Finalmente, en el tercer apartado, titulado “La investigación de los discursos de los niños”, se da cuenta críticamente de los acercamientos que predominan en el campo de estudio de la perspectiva o “voz” de los niños, desarrollando los principales aportes de un enfoque discursivo crítico (que articula elementos tanto de la teoría lingüística como de la teoría social), específicamente del Análisis Crítico de Discurso (ACD) planteado por Norman Fairclough. Asimismo, se argumenta la relevancia y pertinencia de esta herramienta teórico metodológica en la exploración crítica de las dimensiones discursivas de las actuales transformaciones en el campo social de las relaciones entre padres e hijos, desde la palabra de los propios niños.

1. La Infancia como construcción sociohistórica

Desde un punto de vista histórico, desde mediados del siglo XIX, tanto en Europa como en América, los momentos de crisis o quiebres sociales asociados a la moderna expansión capitalista, traen consigo un creciente interés social, político e intelectual por la figura de “El Niño”, representado -ya sea desde la inocencia, fragilidad o peligrosidad-, como receptáculo de un proyecto civilizatorio (Rojas 2001; Amador, 2009). Sin embargo, no se observa aquí un interés específico por la infancia como sujeto histórico, sino que, más bien, los niños “formaban parte –y en alguna medida sigue siendo así- de los capítulos introductorios, donde se describe el escenario material y social que ha dado pie a la acción transformadora, pero sin constituir el tema central de interés” (Rojas, 2001, p. 4).

Es recién a partir de la segunda mitad del siglo XX, en la década de los 60’, que comienza a gestarse una comprensión sociohistórica de la infancia, de sus distintas representaciones sociales y de las instituciones destinadas a su cuidado y control (Vergara, 2008).

Un referente insoslayable en esta discusión, es el ya clásico trabajo del historiador francés Phillipe Ariès (1960/1987), quien en su obra “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”, analiza la historia europea desde el siglo XV hasta el XVIII. De manera esquemática, su tesis básica plantea un tránsito desde una sociedad medieval tradicional, en la cual si bien existían “niños”, éstos se encontraban en una condición de relativa indiferenciación con el mundo adulto¹² -no existiendo la infancia en su sentido propiamente moderno-¹³, hasta llegar, entre los siglos XVII y XVIII, a la emergencia de un “sentimiento moderno de la infancia” o un cambio en la “actitud” de los adultos hacia los niños, vistos ahora como depositarios centrales de un proyecto futuro y como personas con características peculiares, que requerían especial atención y control. Esto habría nacido inicialmente en las élites sociales y estaría vinculado al surgimiento histórico de la burguesía y sus valores culturales, familiares y morales.

¹² Para Ariès, esta indiferenciación se expresaba en que los niños participaban junto a los adultos en las mismas actividades de ocio, sexuales y productivas.

¹³ Es decir, como categoría específica, diferenciada del mundo adulto, que debe ser controlada y guiada por instituciones como la familia o la escuela.

El “descubrimiento” o “invención” moderna de la infancia implicó, entre otras cosas, la generación de espacios y tiempos diferenciados – concretos, simbólicos e institucionales-, para los niños. Este proceso de *segregación etaria* conllevó una separación radical entre el mundo adulto e infantil, una diferenciación y especialización creciente de las actividades de cada miembro de la familia, así como una progresiva reclusión de los niños en el mundo privado y en las instituciones específicas a cargo de su cuidado, control y preparación para el mundo adulto (la escuela y la familia). Así, tanto la escuela como la familia modernas comienzan a girar en torno a la supervivencia y formación de los niños.

En este nuevo escenario, la comprensión del niño en la sociedad moderna sería “aquella que entiende la infancia, básicamente, como una infancia de la familia, es decir, una infancia que, en principio, está separada de la sociedad en general: los niños se entienden como bienes privados más que como bienes públicos” (Qvortrup, 2006, p. 437), salvo – cabría agregar- en el caso de los niños “en riesgo” o “riesgosos”, considerados un problema de orden público (jurídico-policial).

Así, a través de un largo proceso histórico, la sociedad occidental habría ido otorgando a la infancia un lugar, “inscribiéndola en un espacio propio, con características singulares y necesitada de cuidados exclusivos; esto definió nuevos vínculos y nuevos roles en el interior de las familias” (Méndez, 2005, p.71). En esta configuración, la crianza de los niños recae centralmente en las prácticas parentales desplegadas en el mundo privado-afectivo de la familia. Esto posiciona a la niñez en un lugar de dependencia, subordinación y necesidad de protección y cuidado (fundamentalmente materno) y, al mismo tiempo, vigilancia y control (fundamentalmente paterno), entendiendo que estos elementos serían necesarios para lograr su adecuado pasaje a la vida adulta, esto es, para lograr su adecuada incorporación al mundo social (productivo).

En palabras de Méndez (2005), esta posición en la que queda inscrita la infancia moderna y por extensión, las relaciones entre adultos y niños, implica que:

La relación adultos-infancia coloca a esta última en una posición de dependencia, a partir de la paradoja de que debe ser “protegida” pero a la vez, “controlada”. Surge así una clara diferenciación entre un mundo de “adultos” y otro de “niños y niñas”, que fue consolidada en las relaciones entre padres e hijos e hijas, a través

de las relaciones entre la infancia y las instituciones y por las regulaciones jurídicas que afirmaban estas diferencias entre mayores y menores de edad (p. 71).

Ahora bien, la noción de que la modernidad habría “descubierto” a la infancia, planteada por Ariès, ha sido criticada de manera importante por diversos autores y en distintos aspectos (Bremner, 1970; Stone, 1977/1990; De Mause, 1974/1994; Pollock, 1983; Hanawalt, 1993; James & Prout, 1997a; Cunningham, 2006). Entre las críticas más relevantes, encontramos aquellas que apuntan a la idealización presente en las tesis de Ariès, en las cuales la “infancia” referiría exclusivamente a la especificidad sociohistórica europea de la familia burguesa, excluyendo así la realidad histórica de la gran mayoría de los niños que pertenecen a otras clases sociales y habitan otros lugares del mundo, enfrentados a procesos distintos y diversos de modernización.

Así, por ejemplo, Lavalette & Cunningham (2002) afirman que en los principios de la modernidad sólo una minoría de los niños seguía las trayectorias que definían a la “infancia protegida” burguesa (confinada a un mundo familiar privado, de protección y cuidado y aislada del mundo adulto), mientras que la mayoría de ellos, de sectores pobres y de la clase trabajadora emergente, permanecía mucho más integrada al mundo adulto. Tal como los adultos, los niños eran parte de la lucha cotidiana por la supervivencia, mantenían importantes responsabilidades productivas y domésticas, y solían tener presencia en los espacios públicos (como calles, mercados, etc.).

Siguiendo al historiador británico Hugh Cunningham (1991), podemos sostener que la “infancia de los pobres”, en el siglo XVII y gran parte del siglo XVIII, fue percibida, principalmente, como un tiempo de adaptación y preparación de los niños para su predestinada vida futura en el trabajo. En este contexto, la sociedad asumía y valoraba positivamente que los “hijos de los pobres” tuviesen un valor económico para sus padres y sus familias. Sólo hacia fines del siglo XIX, y de manera parcial, se acepta socialmente la idea de que los hijos, cualquiera sea su clase social, constituyen más bien un “gasto” que una ventaja económica para sus familias, cuestión que sólo en el siglo XX logra legitimarse ampliamente.

En el marco de este proceso histórico de construcción de una niñez “estandarizada”, se observa que en Europa, hacia el final del siglo XIX, una infancia más “moderna” fue

impuesta a los niños de clase trabajadora, a través de una agenda “moralizadora” y “familiarizante”, que incluía aspectos tales como, el control de las uniones sexuales, el aumento del control del Estado, la aparición de trabajadores sociales, la conformación de una justicia de menores, etc. Las oportunidades de trabajo para los niños decrecieron y el número de niños en las calles se incrementó. Más tarde, la educación obligatoria generaría una actividad específica para los niños de clase trabajadora, “salvándolos” de la calle y del trabajo, el cual quedaría remitido a las horas previas o posteriores a la escuela. Así, bajo el ideal moral y político de que todos los niños tienen “derecho” a gozar de las experiencias “propias” de la infancia –juego, felicidad, ausencia de responsabilidades–, los discursos y prácticas modernizadoras van construyendo una imagen de la niñez como etapa universal y específica de la vida, con características y dinámicas propias, “borrando” las diferencias entre los niños de clases pudientes y los niños pobres (Cunningham, 1991), o más bien, ajustando las diversas infancias, al modelo de niñez que se corresponde con los valores y experiencias de las clases altas y medias. Ahora bien, cabe puntualizar que el ajuste de los “hijos de los pobres” a esta infancia ofrecida por la modernidad, fue un proceso difícil y nunca del todo completado.

Estos procesos conllevaron una separación cada vez más importante entre los niños y el mundo adulto. Así, ya sea en su pureza, inocencia, fragilidad, espontaneidad o capacidad de fantasía, o ya sea en su inmadurez, dependencia, irracionalidad e incompetencia, el niño se constituye como el “otro” del adulto.

Bajo estas consideraciones, se observa que la inclusión de la trayectoria de los niños de sectores populares en la comprensión de la infancia occidental, resulta vital para evitar la sobre simplificación histórica de las representaciones del surgimiento de la infancia moderna, y también para visibilizar el papel del Estado y las políticas sociales y judiciales en la construcción de dicha infancia, de fuerte carácter clasista, racista y eurocéntrico.

Estos aspectos también han sido fundamentales para muchos investigadores latinoamericanos en la materia. Para ellos, más que el producto de una burguesía emergente, la infancia moderna es, en América Latina, el efecto de la influencia del Estado y los sectores progresistas, articulados en torno a acciones de moralización de las masas populares, apuntaladas en discursos científico higienistas.

En esta línea, el historiador chileno Jorge Rojas Flores (2010), señala que a lo largo de los siglos XIX y XX, el interés social y político por la temática de la infancia aparece con mayor fuerza en nuestro país en momentos de crisis, convulsiones o quiebres sociales y en aquellos momentos en que se acentúan los esfuerzos por modernizar el país y acercarlo al modelo civilizatorio europeo. Así, por ejemplo, la inicial expansión capitalista de mediados del siglo XIX, que genera una fuerte crisis social (vivida por las clases dirigentes chilenas como crisis de la “moral tradicional”), tendría como una de sus manifestaciones importantes el surgimiento del interés social y político por la temática de la infancia. Esta nueva valoración social de la niñez, decanta, a fines del siglo XIX, en lo que Flores (2010) denomina el “descubrimiento de la infancia” (p.107), asociado a una nueva sensibilidad por la niñez, en principio romántica, traída de Europa por las clases altas. Ahora bien, en una sociedad oligárquica, aun dominada por profundas diferencias sociales, la imagen universal de “El Niño” estaba lejos de ser la norma, en el sentido de que “lo que se consideraba adecuado y esperado para el hijo del patrón, no lo era para el hijo del gañán” (p. 107).

Durante el período oligárquico, los niños continuaron conviviendo con los adultos en muchos espacios sociales y el proceso de segregación por edades apareció gradualmente, en primera instancia en las élites, que contaban con la posibilidad económica de acceder, por ejemplo, a ropas de niños, cuarto de niños, objetos para niños –juguetes-, etc. En esta misma línea, Salazar y Pinto (2002) muestran cómo, por ejemplo, la educación de los niños de la élite aristocrática se desarrollaba, primordialmente, en los hogares (lo que ellos llaman la “educación del tercer patio”), con énfasis distintos según género. Los niños varones que estos autores denominan “plebeyos”, debían luchar por su supervivencia, desarrollando actividades económicas como trabajadores agrícolas temporales e informales (peones gañanes) y viviendo en las calles, mientras las niñas se concentraban en los “ranchos”, que desempeñaban una serie de funciones en el mundo popular.

Hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, con la aceleración de los procesos de modernización, los niños fueron uno de los principales objetos de atención sobre los que se volcó la mirada y las políticas sociales, en base a la idea romántica de que los niños “debían” ser felices por sobre las diferencias de clase. Siguiendo un objetivo “civilizador”, como un factor de progreso y orden social, y como condición para modernizar al país, “El

Niño” -figura cándida y conmovedora, refugio de luz entre tanta sombra, económicamente inútil, pero invaluable emocionalmente-, aparece así como la arcilla que habría de moldearse en el seno de la organización familiar, con la ayuda de dispositivos técnicos (como la psicología, la pedagogía, la puericultura y la medicina) y con el impulso de una serie de regulaciones jurídico-políticas (con efectos moralizantes), planteadas a lo largo del siglo XX.

Ahora bien, en los sectores populares, las condiciones de vida de los niños continuaron siendo muy diferentes a las de los niños de las élites, hasta que no se fue perfilando una clase intermedia, ya avanzado el siglo XX. Así, por ejemplo, hasta la década de los 70’, con bastante frecuencia en nuestro país “el trabajo infantil era parte de las estrategias de subsistencia en la familia popular” (Gutiérrez & Osorio, 2008), y los niños varones aportaban al presupuesto familiar en su condición de “trabajadores infantiles”. Por otra parte, el logro de la instalación social del modelo de familia nuclear patriarcal, con su concomitante vinculación entre matrimonio y familia, sus normativas generacionales y de género, así como su representación generalizada como “ideal familiar”, requirió de todo un largo proceso histórico y político de institucionalización, promovido por estrategias estatales, que en la década de los 60’, operan bajo el lema “maternidad moral” y “salario familiar”. De este modo, como señalan Gutiérrez y Osorio (2008):

Los preceptos sociales prevalecientes estaban dirigidos por «el ideal del salario familiar», esto es, constituir al hombre trabajador como el jefe de familia y el sujeto proveedor y, a su vez, a la mujer como la figura responsable del hogar y la crianza de los hijos. Así, el lugar de los hombres y las mujeres en la familia y en la sociedad, fue favorecido y reafirmado socialmente a través de dispositivos públicos que apoyaban el modelo normativo basado en el matrimonio (p. 109).

Lo que resulta importante destacar de esta breve síntesis de los planteamientos de estos historiadores chilenos, es la relevancia de visibilizar las particularidades de trayectorias diferenciadas de acuerdo a la edad, la clase social y el género, en la comprensión histórica y situada de la infancia. Esto permite mostrar que la construcción de una representación más estandarizada de una “infancia protegida” -al alero de una familia nuclear patriarcal-, así como de la figura de “El Niño” -de sus necesidades y particularidades y de las mejores

formas de responder a ellas-, demoró en nuestro país décadas en instalarse y sólo se logró cristalizar a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Retomando ahora las críticas a la obra de Ariès, encontramos otro conjunto de propuestas que han destacado que la infancia, como diferenciación entre adultos y niños, es decir, formas de distinción etaria, no sería un “descubrimiento” moderno, sino una estratificación siempre presente en las sociedades, aunque con matices culturales e históricos específicos (Pollock, 1983; Hanawalt, 1993; James & Prout, 1997a). Sin embargo, se debe reconocer que en términos históricos, ninguna sociedad conocida ha establecido formas de diferenciación de edades -en tiempos, espacios, instituciones diferenciadas- tan rígidas y separadas como las que se ponen en juego en nuestra sociedad moderna, sobre todo, en los sectores altos y medios-altos. Cabe señalar que estos procesos de “distinción”, diferenciación social o especialización funcional de prácticas, relaciones y espacios, se enmarcan en un movimiento mayor de transformación profunda de la vida cotidiana en las sociedades modernas, que no ha afectado sólo a la infancia sino también a una serie de otros ámbitos sociales, como ocurre con el campo del género y familia.

Otro grupo de críticas a la obra de Ariès se ha centrado en la historia de las relaciones entre padres e hijos, argumentando que éstas no fueron marcadas por un cambio tan dramático y radical en los sentimientos y el trato de adultos a niños -como plantea el historiador francés- sino, más bien, por pequeños cambios -o incluso por ninguno-, en el sentido de que a lo largo de la historia los padres siempre habrían amado a su descendencia (Pollock, 1983). Al respecto, cabe puntualizar que el estudio de Philippe Ariès no está centrado en las prácticas “reales” del trato de padres a hijos, sino en las representaciones o concepciones históricas de la infancia en su sentido moderno, campo en el cual sus aportes resultan fundamentales.

Más allá de las múltiples y contundentes críticas que han recibido los planteamientos de Ariès, la relevancia de sus aportes, en el marco del presente trabajo, radica en que han inaugurado el descubrimiento historiográfico de la infancia occidental y sus representaciones adultas, propiciando un intenso debate en ciencias sociales, tanto en Europa como en Norteamérica y Latinoamérica, sobre la infancia como construcción sociohistórica moderna, que, pese a las diferencias o matices teóricos, ha permitido

visibilizar la problemática de la producción de la infancia en el marco de específicos fines sociales, políticos, económicos y culturales de una particular época (Zhao, 2010).

Como sostiene Sandra Carli (1994): “la niñez y la infancia fueron –históricamente- objetos contruidos política, social, cultural y educativamente, indicativos de procesos más amplios de construcción de la hegemonía [*capitalista, burguesa, europea*]” (p.5)

La moderna construcción de la infancia, de sus características “propias”¹⁴ (vulnerabilidad, inocencia/ignorancia, dependencia, heteronomía, predominio de la fantasía y el juego, entre otras), de sus diversas necesidades morales, físicas, psicológicas y de las instituciones y actores que resultan más “capacitados” para satisfacerlas adecuadamente (familia biparental, escuela, madre, etc.), se encarnan en discursos y prácticas sociales de crianza, cuidado, educación y control, que enmarcan el campo de experiencia de niños y niñas (como sujetos históricos concretos), así como las relaciones que el mundo adulto establece con ellos. Como ya ha sido señalado, estas relaciones están atravesadas por diversos discursos y procesos sociales, históricos y políticos de gran envergadura. Uno de estos procesos, que resulta fundamental por la fuerza de sus efectos de verdad y por ser un pilar central en la diferenciación moderna entre el mundo adulto y el infantil, es el de “segregación etaria”. Esta noción particular, se distingue de otras como la de “especialización” (fuertemente vinculada al conocimiento y desarrollo profesional), “diferenciación” (relativa a procesos más amplios de separación de funciones en las sociedades modernas), “estratificación” (usada habitualmente para abordar las dimensiones socioeconómicas de la vida social), y “división social” (que incluye una serie de otros aspectos, como la devaluación de los sujetos “débiles” y la conformación de identidades/alteridades y categorías intrínsecamente dependientes), entre otras.

La noción de “segregación etaria”, ha sido vinculada por algunos autores (Gillis, 2009) al proceso moderno de erosión de los hogares como unidades económicas y el pánico moral

¹⁴ Cabe destacar que las distintas representaciones modernas de la infancia, ofrecen imágenes múltiples y contradictorias –que a menudo coexisten- sobre aquello que definiría “propiamente” a la niñez: paraíso perdido, pecado original, sabiduría originaria, tiempo de inocencia e ignorancia, tiempo de peligro y vulnerabilidad, etc. Sin embargo, pese a esta diversidad, en todas ellas el niño se encontraría en una suerte de “limbo” entre naturaleza y cultura, en un estado pre-social del cual debe salir progresivamente, ascendiendo “de inmadurez a madurez, de incapacidad a capacidad, de irresponsabilidad a responsabilidad” (Qvortrup, 1992, p.177).

emergente respecto a los niños pobres (“salvajes”), factores que estarían a la base de medidas como la educación obligatoria, la promoción de acciones orientadas al “salvacionismo” jurídico de los niños, las leyes de protección laboral infantil, el control de policial de los niños que “deambulan” en las calles, etc., asociados a la idea de que estos niños no se acercarían, espontáneamente, al modelo de infancia protegida de los sectores medios y altos. La abstracción denominada “infancia”, se ha construido así “en base a las expectativas, esperanzas y temores que los adultos han expresado sobre los niños” (Neustadter, 1993, p. 301)

Gillis (2009) propone el concepto de “instituciones calibradas por la edad”, o focalizadas en ciertas edades (*age-calibrated institutions*), para dar cuenta de cómo, a lo largo del siglo XIX y XX, se fue encarnando social e institucionalmente este proceso de segregación etaria, por ejemplo, en la división de las especialidades médicas, la cronologización de la escuela y, más tardíamente, el desarrollo de los mercados y el surgimiento creciente de los “productos infantiles” (muebles, comida, ropa, juguetes, libros, películas), entre otros fenómenos. El supuesto central de estas instituciones y procesos, es que la inocencia, vulnerabilidad y especificidad “esencial” de los niños, justifica la prescripción de tiempos y espacios diferenciados para ellos. Evidentemente, la segregación etaria se ha generado en conjunto con aquella alimentada por la clase, el género y la etnicidad, como es posible observar, por ejemplo, en las escuelas, internados o regimientos separados por sexo, por clase, destinados a ciertas “razas”, etc. El influjo de los procesos de segregación etaria fue haciendo más difícil para los niños acceder a tiempos y espacios adultos, restringiéndose este contacto a los espacios privados domésticos. Gillis (2009) observa que todos estos espacios sociales se fundan en el supuesto naturalizado de la “especificidad” infantil, así como en sus requerimientos particulares de protección frente a los influjos externos nocivos, ante los cuales la escuela y la familia operarían como un “filtro”¹⁵.

¹⁵ La idea del funcionamiento “eficaz” de dichos filtros, va a entrar en crisis a partir de la década de los 80’, no por un cambio en las nociones de infancia, sino más bien por una imposibilidad técnica de mantener el control sobre los influjos “externos”, lo que ha llevado a algunos autores (Postman, 1982/1988) a sostener la tesis conservadora de una “desaparición de la infancia” en nuestras sociedades contemporáneas (los niños estarían dejando de “ser niños”), como consecuencia de una indiferenciación etaria creciente (tesis que viene a reafirmar que la noción de “segregación etaria”, se encuentra en el corazón de las representaciones de lo que la infancia es y debe ser).

A fines del siglo XIX y durante el siglo XX, los diversos discursos, disciplinas y prácticas sociales (familiares, pedagógicas, jurídicas, médicas, psicológicas) que fueron “modelando” la infancia en las sociedades capitalistas, en base a su estatuto segregado del mundo adulto, dan cuenta de un creciente interés público y privado por su normalización e integración cultural y social, regulada a través de la familia (pensada bajo el modelo ideal de espacio de intimidad, cuidado, resguardo y autoridad adulta), la escolarización obligatoria y el desarrollo de sistemas socio-jurídicos de protección de la infancia “en riesgo” o “riesgosa”¹⁶. Así, cuestiones como la eliminación del trabajo infantil y el analfabetismo, se han articulado como parte de los relatos morales de los logros de la modernidad, generados por el reconocimiento de los adultos del carácter “especial” y diferenciado de los niños. En palabras de Sandra Carli (1999):

(...) la infancia se convirtió en un objeto emblemático del siglo XX fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas (p. 11).

En base al pensamiento de siglos anteriores, es durante el siglo XX cuando acontecen los cambios más acelerados e intensos, tanto en las representaciones como en la experiencia de la infancia, dando forma a la concepción o “ideología” dominante de la infancia, que con ciertos matices, de alguna manera perdura hasta hoy.

Este modelo dominante, entiende la infancia como una etapa crucial, de la cual depende el futuro de las sociedades, las naciones y la humanidad entera. Esta etapa, fuertemente diferenciada del mundo adulto, requiere del trabajo fundamental de cuidado, control y protección (del cual es garante tanto el Estado como, primordialmente, las familias), para conservar su “natural” inocencia, así como para encauzarla hacia el adecuado desarrollo de

¹⁶ Infancia “en riesgo” o “riesgosa”, definida a partir de su pertenencia a un entorno familiar o social visto como “poco higiénico” en términos materiales y/o morales (García Méndez, 1991; Baquero y Naradowski, 1994; Gutiérrez y Acosta, 2014), que requiere de la intervención del Estado, el que históricamente ha tenido en el tratamiento penal de la infancia, la forma privilegiada a través de la cual se ha relacionado con los niños de sectores populares. En Chile, esto opera como una enorme red de organismos públicos y privados, que tiene como núcleo la acción de los tribunales (de menores, inicialmente y, más tarde, los de familia) y que se orienta a quienes se encuentran en alguno -o ambos- de los polos de la dupla “niño abandonado-niño delincuente”.

la racionalidad y autonomía adultas. En este escenario, los niños quedan del lado de la vulnerabilidad, la dependencia y la necesidad de protección. Asimismo, son comprendidos a partir de representaciones románticas que la vinculan a un territorio idealizado de felicidad, libertad e inocencia. Bajo estas concepciones, durante el siglo XX, los Estados llevan adelante intervenciones y reformas cada vez más amplias y profundas (en salud, educación, trabajo, familia, etc.) para asegurar las condiciones básicas del bienestar de los niños, esto es, del futuro. Asimismo, la pérdida del valor productivo económico de la infancia y el concomitante aumento de su valor afectivo en la familia, generan una serie de cambios en las prácticas parentales de crianza y, en consecuencia, en la vida cotidiana de los niños, proceso que según Cunningham (2006), representa uno de los cambios más importantes en la historia de la infancia occidental. Sin embargo, todavía sabemos muy poco sobre cómo los propios niños experimentaron y experimentan estas transformaciones. Ahora bien, mientras a principios del siglo XX el pensamiento romántico sobre la infancia (fuertemente influenciado por las ideas de filósofos como Rousseau y Locke), destacaba su naturaleza inocente y vulnerable, desde mediados siglo XX hasta la actualidad, habría operado un proceso –al menos en el plano discursivo- que tiende a acortar las brechas tradicionalmente establecidas entre adultos y niños, enfatizando las competencias, habilidades y derechos de estos últimos. Esta progresiva erosión de las imágenes modernas tradicionales de la infancia (indefensa, necesitada de protección y guía adulta), afectaría las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos, socavando la autoridad adulta y el valor de su cuidado y guía. Sin embargo, estudios evidencian una significativa distancia entre estos cambios en el campo de las representaciones culturales de la infancia y la ideología dominante en la experiencia y relaciones entre adultos y niños en la vida cotidiana, que seguiría siendo más bien tradicional, confirmando una importante asimetría a favor de los adultos¹⁷ (Cunningham, 1995; Berberoglu, 2010; Bjerke, 2011b).

Un cambio central en la movilización de las representaciones tradicionales de la infancia, ha sido el reconocimiento jurídico del niño como sujeto de derechos. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la acelerada expansión del proceso de reconocimiento social de la

¹⁷ Cuestión que los discursos de los niños que participaron en este estudio, también confirman.

problemática de la infancia¹⁸, conlleva el tránsito desde un paradigma estatal jurídico-tutelar, aparentemente humanitario, dirigido fundamentalmente a la niñez pobre, abandonada, desescolarizada, inadaptada, peligrosa e infractora -la denominada *Doctrina de la situación irregular* que concibe a los niños como “menores” vulnerables y necesitados de tutela-, a la concepción de los niños/as como sujetos de derechos, sociales y civiles, en igualdad de condiciones con el adulto –la denominada *Doctrina de protección integral*- (García Méndez, 1991; Llobet, 2006, Acosta, 2012).

Esto supuso un importante desplazamiento cultural y político de la categoría moderna tradicional de infancia, expresado en una nueva condición sociojurídica del sujeto infante: del niño tutelado como objeto pasivo -en condición de “minoridad” en relación al adulto, beneficiario de protección, vigilancia, normalización e intervención estatal-, al niño como sujeto de derechos¹⁹. Como sostiene Acosta (2012):

En el primer caso la infancia se percibía como una condición de minoría de edad, un periodo de la vida que debía dedicarse a la educación (a la cultura ilustrada) y a la preparación de los menores para el acceso al mundo de los adultos, una etapa para la formación de hábitos y el disciplinamiento del cuerpo. Estos son, en últimas, los rasgos de definición de la formación del hombre burgués. En el segundo caso la infancia ya no está a la espera del mundo adulto; se agencia su participación en los espacios públicos y las decisiones de los niños forman parte de la solicitud de estos discursos en la vida cotidiana; y se promueve la formación como ciudadanos activos y la garantía de sus derechos (p. 91).

Este cambio paradigmático implicó una reorientación de las intervenciones, tanto del Estado, como de las instituciones y organizaciones vinculadas a la infancia. Como parte de estas tendencias, a partir de las dos últimas décadas del siglo XX, en Chile y en otros países

¹⁸ Indicativo de este proceso es la creación de múltiples iniciativas y organismos gubernamentales y civiles, orientados a garantizar el desarrollo y mejorar la “calidad de vida” de los niños, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), sólo por mencionar aquellos organismos emblemáticos, que operan a nivel mundial.

¹⁹ Sólo a modo de breve referencia, cabe destacar la perspectiva teórico-crítica inaugurada por la obra foucaultiana y su enorme impacto en las ciencias sociales, específicamente en el campo de la infancia. A partir de los 70’, esta influencia se encarna en un replanteamiento crítico de la función de control y disciplinamiento de los diversos dispositivos de saber-poder relativos a la infancia (escuela-familia-justicia), que operan bajo la lógica del paradigma tutelar (Platt, 1969/1997; Donzelot, 1977/ 1990).

de América Latina, se han impulsando cambios en las políticas para la niñez tendientes a incorporar esta noción de infancia como “sujeto de derechos” (Giberti, 1997; Llobet, 2013; Marré, 2013; Salazar y Botero, 2013). El principal referente de estos cambios ha sido la “Convención Internacional de los Derechos del Niño” (CIDN), la que, oficializada por la ONU en 1989 y ratificada por nuestro país en 1990, constituye “uno de los principales hitos que marcan la transformación socio-jurídica de nuestro país en materia de ciudadanía y de la relación con niños y niñas” (Contreras & Pérez, 2011, p. 814), rompiendo -al menos en el discurso-, con la tradición proteccionista-jurídica basada en el principio de incapacidad del infante.

Junto a estos cambios en la legislación sobre la infancia en América Latina, se observan nuevas concepciones en políticas sociales, en reformas educacionales e iniciativas incipientes de participación política y social de los niños, que han contribuido “de manera significativa a la visibilización de los niños y niñas en el espacio de lo público y lo privado” (Mieles & Acosta, 2012, p. 215).

Sin duda, la construcción social de la infancia en su sentido moderno, ha sido modificada por estas iniciativas, promoviéndose “una cultura más igualitaria y respetuosa de los derechos infantiles en las políticas públicas, la educación y las familias” (Pavez, 2012, p. 96). Sin embargo, esto no ha sido el simple resultado de un “progreso” o “evolución” lineal del lugar de la infancia en las sociedades contemporáneas –más “comprensivas” o “razonables” en relación a la realidad de niños y niñas-, sino que, más bien, es producto de condiciones sociohistóricas, políticas, económicas y culturales “no siempre homogéneas y en permanente transformación” (Bujes, 2002, p. 24).

Ahora bien, una lectura crítica de iniciativas como la Convención Internacional de los Derechos del Niño, revela que han favorecido la legitimación y naturalización de un modelo universalista de la niñez (de sus necesidades y de las condiciones adecuadas para su bienestar), propia de las sociedades occidentales europeas, invisibilizando así las realidades sociales de la mayoría de los niños y niñas del resto del mundo (Gaitán, 2008; Alanen, 1994).

Por otra parte, un análisis crítico de las instituciones y prácticas vinculadas a la promoción de la participación de los niños, evidencia que aún “se encuentran basadas principalmente

en políticas y formas de pensamiento arraigadas en un modelo adultocéntrico” (Contreras y Pérez, 2011, p. 823). Como sostiene Pavez (2012, p. 97): “son las personas adultas quienes conceden ciertas libertades, pero se mantiene el énfasis en la provisión y protección que facilitan las relaciones generacionales de poder, dando muy poca atención al ámbito de la participación”. De este modo, se observa una importante discrepancia entre los nuevos marcos normativos y la prácticas que reproducen viejas concepciones.

En el caso de Chile, siguiendo a Méndez (2005), es posible sostener que los efectos de este cambio todavía no habrían alcanzado su plena realización y aplicación sustantiva, ni en el ámbito público ni en el privado, de modo que, al parecer, su impacto sería más bien “declamatorio”. Así, puede sostenerse que en nuestro país, “aún existen brechas importantes en el logro de un tratamiento igualitario de niños, niñas y adolescentes, tanto en los ámbitos privados como en los públicos” (p.86)

Otro aspecto importante en las dificultades de la incorporación efectiva y cotidiana de estos cambios, es indicado por Cunningham (1995), quien sostiene que la figura del niño como sujeto de derechos tensiona las relaciones entre adultos y niños, en la medida en que no sólo incorpora el resguardo del bienestar de los niños -cuestión que deja a los adultos en la misma posición jerárquica, como cuidadores, protectores y garantes del cumplimiento de estos derechos-, sino que también los sitúa como sujetos protagonistas de sus propias vidas, con derecho a ser escuchados, a expresar sus opiniones y puntos de vista, y a participar de las decisiones que los afectan²⁰. En palabras de Cunningham (1995):

La peculiaridad de fines del siglo XX, y la raíz de mucha de la actual confusión y angustia en relación a la infancia, es que un discurso público que señala que los niños son personas con derecho a un cierto grado de autonomía choca con los resabios de la visión romántica de que el derecho de un niño es a ser niño. La implicancia de lo primero es fusionar los mundos del adulto y del niño, y a lo de lo segundo mantener la separación (Cunningham, 1995, p.185).

De este modo, es posible observar una serie de contradicciones entre estos nuevos discursos y representaciones de la infancia, y los espacios efectivos de participación que nuestra

²⁰ Derecho consignado en el Artículo 12 de la CIDN, considerado la base del cumplimiento del resto de sus derechos.

sociedad ofrece a niñas y niños, así como la genuina consideración de su condición de agentes reflexivos de un orden social que no sólo reproducen o incorporan pasivamente, sino que también reelaboran, interpretan e interpelan activamente, desde su particular posicionamiento social (de edad, clase, género, etc.).

Estas consideraciones permiten sostener que la centralidad adquirida por la infancia en las sociedades modernas se ha caracterizado por una dinámica dual: por una parte, los niños suelen resultar invisibles u opacos respecto al modo en que interpretan su realidad y a su capacidad de influir en su entorno, y por otra, son objetos preferentes de protección, control y estudio, situándose en ellos la potencialidad máxima del progreso o la decadencia de la sociedad.

1.1. La infancia y la parentalidad en los nuevos escenarios actuales

Ahora bien, aunque nuestra actual concepción de la infancia es aún heredera de representaciones que han predominado en occidente desde el siglo XVIII, construidas a partir de los principios de la medicina, la psicología y la educación²¹, la consideración de las profundas transformaciones socioculturales de las últimas décadas, tanto a nivel local como mundial, obliga a repensar cómo los actuales escenarios sociales en los cuales niñas y niños están habitando la infancia y relacionándose con el mundo adulto, afectan (tensionan, transforman) las representaciones de la niñez y sus relaciones con el mundo adulto, legadas por la tradición moderna europea.

Estos nuevos escenarios sociales y culturales, se caracterizan por una serie de modificaciones en ámbitos que han resultado centrales en la representación normativa e idealizada de la niñez. Así, por ejemplo, el acceso creciente a una nueva cultura material del consumo y el acceso autónomo a los medios masivos o virtuales de comunicación, posibilitan que niñas y niños asimilen nuevos ideales culturales (Vergara, 2003) y comiencen a configurar estilos estético-identitarios y grupalidades particulares en torno a estas actividades de ocio y preferencias de consumo cultural “juvenilizadas” (música, ropa,

²¹ Enfatizando características como su inocencia, inmadurez, heteronomía, racionalidad incompleta, necesidad de control y regulación familiar y escolar, predominio del juego y la fantasía, entre otras.

chats, redes sociales) (Balardini, 2005). A través de estos espacios, niños y niñas intentan legitimar campos de subjetivación y experimentación que viven como propios -un mundo “aparte” de los adultos- (Martín-Barbero, 1998), en los cuales los adultos (escuela-familia) ya no tienen el papel central en el desarrollo de valores culturales y visiones de mundo. En este contexto, se ha observado que, por ejemplo, las “transgresiones” que los niños llevan a cabo no están meramente al servicio de la negación de la autoridad adulta, sino que más bien apuntan a reivindicar su capacidad de tomar decisiones y delinear sus modos de vida (Vergara et al., 2015). Vinculado a esto, también resulta interesante el debilitamiento de una condición de supuesta de inocencia de los niños, que estaba sostenida por el filtro o control que los adultos ejercían respecto a las informaciones y mensajes que circulaban socialmente, que ya no resulta sostenible en el contexto comunicacional actual (Steinberg y Kincheloe, 1997; Duek, 2006; Duarte, 2013). Se trata de niños y niñas que ya no requieren de los adultos para acceder a la información y que, en muchos aspectos, superan el “saber” adulto en el manejo activo de estas nuevas tecnologías (Narodowski, 1999, 2004), lo que altera la imagen de la radical asimetría –a favor del adulto- entre niños y adultos, y también llena de inquietudes y temores a los padres y otros adultos, quienes ven una estrecha relación entre el mayor acceso a la información y el aumento de riesgos para la infancia.

Por otra parte, la convivencia actual entre niños y adultos se despliega en el marco de un escenario social global caracterizado por la fragilidad de las normas y de la autoridad, no sólo a nivel microsociales, sino también macrosociales, lo que pone en evidencia las fracturas existentes en un mundo adulto que parecía ser mucho más compacto y que, en la actualidad, se muestra ante los niños con toda su diversidad ideológica, cuestión que estos últimos suelen ser capaces de percibir con nitidez (Giberti, 1997). Así, el contexto en el que los niños deben desenvolverse está lejos de ser un medio convencional, organizado bajo la lógica perentoria de un “deber ser” inamovible, propia del mundo familiar y escolar tradicional moderno. Más bien, se presenta como un ambiente cambiante, de negociación permanente, en el que los roles de los actores sociales (adultos-niños) no son rígidos, las convenciones existentes no siempre cubren todo el espectro de situaciones a sancionar, y las normas pueden ser relativas e incluso contradictorias. Esto habría debilitado las formas tradicionales de ejercicio de la autoridad patriarcal y generado cambios en sus principios de

legitimidad (Gallo, 2010), basados históricamente en la simple distancia generacional entre niños y adultos. Pareciera que, en el caso de la familia, los niños están demandando una autoridad “relacional”, más democrática, basada en el reconocimiento de sus derechos y en el respeto de “la autonomía y la interdependencia de cada uno de los miembros de la familia, en un contexto de cuidado recíproco, en relaciones no jerárquicas” (Di Marco, Altschul, Brener, Méndez, 2005, p. 79). Estas transformaciones en el orden de las relaciones de autoridad entre las generaciones, conllevan tensiones en las familias, en la medida en que, siguiendo a Gutiérrez & Osorio (2008):

En el marco de la incipiente tendencia democratizadora de las relaciones entre padres e hijos, inscritas en una estructura cada vez menos jerárquica y autoritaria, la antigua sumisión de los hijos está dando paso a relaciones más igualitarias. (...) sin embargo (...) el vínculo padres/hijos en muchos casos presenta relaciones que están tensionadas por el ejercicio de autoridad para imponer normas y valores, por una parte, y la expresión de afecto e intimidad, por otra (p.123).

Sumado a lo anterior, hay que considerar que los actuales contextos familiares en los que viven los niños se encuentran en transformación, en comparación con aquellos modelos que predominaron entre los años 50' y 70' (Ambrosio, 2005; Gutiérrez & Osorio, 2008; Valdés, 2008). Si bien la mayoría de los niños en Chile todavía vive en familias nucleares biparentales²² -modelo moderno prototípico-, la proporción de este tipo de familias está disminuyendo, lo mismo que el tamaño de los hogares y la tasa anual de matrimonios. Por el contrario, la edad para formar pareja y tener el primer hijo está aumentando, así como la tasa de separaciones matrimoniales, el porcentaje de familias monoparentales, reconstituidas, uniones consensuales, parejas sin hijos y niños nacidos fuera del matrimonio (Gubbins, Browne & Bagnara, 2003; Di Marco et al., 2005). Todo ello indica una diversificación en la estructura y organización familiar, además de una disolución de la asociación estricta entre convivencia, matrimonio legal y parentalidad. Asimismo, la familia como campo de relaciones entre géneros y generaciones, tiende a la negociación y

²² El 57% de los hogares en Chile responden al modelo de hogar nuclear –madre, padre, hijos-, según el Censo 2002.

redefinición de los roles tradicionales de género²³, a la democratización de las relaciones familiares, así como a una mayor individualización de sus miembros.

Todo esto nos permitiría señalar que [*en Chile*] estamos asistiendo, aún cuando en forma incipiente, al surgimiento de nuevos pactos al interior de las familias, realidades nuevas que coexisten con realidades tradicionales y en las cuales se observan procesos de mayor autonomía y desarrollo de los individuos (Ambrosio, 2005, p.10).

En el campo específico de las relaciones inter-etarias, también se observa la coexistencia de patrones tradicionales de relación, junto a representaciones novedosas de la competencia y autonomía infantil, que tensionan dichos patrones. El ámbito de las relaciones entre padres e hijos constituye un campo privilegiado en el cual se expresan y, a la vez, configuran cotidianamente dichas continuidades y cambios. Como relación formativa, inserta en un contexto de intensos cambios sociales, se ve enfrentada a múltiples contradicciones y ambigüedades, en la medida en que no resulta fácil definir los comportamientos y valores que es necesario promover en los hijos y su legitimidad no resulta evidente, sino que requiere ser permanentemente sustentada.

En el caso de nuestro país, la relación entre padres e hijos se sitúa en un contexto sociocultural tensionado entre, por una parte, transformaciones relevantes en la estructura y organización familiar, así como en sus dimensiones etarias/generacionales, y por otra, ciertas continuidades o inercias en lo que respecta las representaciones culturales tradicionales de dichos ámbitos.

Ahora bien, de acuerdo a diversos estudios, los chilenos dan cuenta de una aceptación tibia o intermedia de los cambios que afectan a las relaciones de género y generacionales, siendo los más jóvenes y con mayor escolaridad, aquellos que muestran, en general, mayor apertura en estos ámbitos (Agencia Mori, 2006; ICSO-UDP, 2012; SERNAM, Adimark & PUC, 2011). Esta aceptación intermedia permite comprender, por ejemplo, la existencia de

²³ Si bien las investigaciones en este ámbito coinciden en señalar importantes continuidades en los roles sociales de género y en la división sexual del trabajo doméstico, en desmedro de las mujeres (Gutiérrez & Osorio, 2008; Valdés, 2008, 2009; PNUD, 2010). Sin embargo, se observan ciertos cambios en el ejercicio de la paternidad masculina, tales como, una mayor participación en la crianza de los hijos y una intensificación de las relaciones afectivas que establecen con los distintos miembros del grupo familiar (Valdés, 2008, 2009).

una relativa continuidad en cuanto a las inequidades de género relativas al trabajo doméstico y de cuidado (Valdés, 2008), además de una ambivalencia cultural respecto a una mayor incorporación de la mujer en el trabajo remunerado, percibida como una posibilidad de realización personal y, al mismo tiempo, como una amenaza para el cuidado y formación de los hijos.

Por otra parte, en el ámbito del trabajo, las familias han debido ajustarse a contextos de mayor desregulación e inestabilidad estructural, acompañados de jornadas extensas y tiempos de desplazamiento largos entre el hogar y el trabajo²⁴. Ello genera una gran sensación de agobio, en el marco un mundo laboral árido y amenazante, que lleva a intentar retraerse en la familia, y que, al mismo tiempo, compete con los tiempos familiares, haciendo que las personas sientan que no tienen tiempo suficiente para compartir con los más cercanos (PNUD, 2002)²⁵. Adicionalmente, existen otras tensiones que recaen sobre las familias, como una mayor presión ejercida por la escuela, tanto hacia los niños -en función de horas de permanencia y rendición de pruebas estandarizadas (Redondo, 2005)- como hacia los padres, en términos de la demanda de mayor involucramiento en la educación formal de sus hijos. Asimismo, la incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación e información en la vida cotidiana de las familias abre nuevos espacios de juego y sociabilidad pero, a la vez, moviliza, en los padres, dudas y temores respecto a los potenciales daños que los consumos mediáticos puedan generar en los niños.

En estos nuevos contextos, el Estado y los organismos semi-estatales están desarrollando programas orientados al mejoramiento de la relación entre padres e hijos. Tales programas se basan, habitualmente, en una noción de “competencias o habilidades parentales”. Ello da cuenta del supuesto implícito -o explícito- de que existe un “modo adecuado” de ser padre o madre, predefinido de modo unilateral por la psicología u otras disciplinas, de manera

²⁴ La última “Encuesta Nacional de Empleo, Trabajo, Salud y Calidad De Vida de los Trabajadores y Trabajadoras en Chile” (2011), llevada a cabo por el Ministerio de Salud, mostró un promedio de 52.8 horas semanales laborales, para los trabajadores varones y 47.6, para las mujeres, superando, en ambos casos, las 45 horas legales establecidas. En las zonas urbanas, además, casi la mitad de los trabajadores(as) demora más de dos horas en llegar de sus hogares a sus lugares de trabajo.

²⁵ Al respecto, algunos estudios europeos muestran que los niños están siendo críticos respecto a la sobrecarga y condiciones actuales del trabajo productivo y reproductivo desarrollado por sus padres, y aspiran a una nueva ética del trabajo, que permita mantener la integridad personal y los espacios de ocio (McKee, Mauthner & Galillee, 2003)

ahistórica y descontextualizada, y que se sustenta, muchas veces, en las representaciones de clase que los profesionales de estratos medios altos tienen respecto a la parentalidad de los estratos bajos, beneficiarios preferenciales de estos programas. Algo similar ocurre con numerosos estudios realizados en Chile respecto a la relación entre padres e hijos²⁶, que se rigen por las nociones de “competencias parentales”, antes mencionadas, o, en el mejor de los casos, por conceptos relativos a “estilos de crianza”, contruidos por los investigadores a partir de estudios realizados en contextos socio-históricos muy distintos.

Pareciera difícil aceptar, en tales términos, que los nuevos contextos de ejercicio de la parentalidad resultan históricamente inéditos, y que más que apelar a una normatividad pre-establecida, se requiere abrir conversaciones sociales en las cuales la incertidumbre pueda manifestarse y los actores no resulten devaluados en sus competencias, sino que, por el contrario, puedan expresar sus temores y sus pequeños logros o disfrutes cotidianos. En palabras de Güell (1999): “al no existir una tematización, se dificulta el reconocimiento colectivo de los problemas. El discurso público sigue afirmando que los problemas de familia son problemas de familia y no problemas sociales” (p.11).

Existen otras investigaciones realizadas en Chile que operan con nociones comprensivas y contextuales de la relación entre padres e hijos²⁷. En ellas se da cuenta de importantes preocupaciones maternas, relativas a la sobrecarga de funciones que les suelen corresponder en este ámbito, y a la necesidad de apoyo por parte de la familia extensa, de los padres varones, de las agencias de cuidado infantil y de los espacios laborales, en función de facilitar el desempeño de la maternidad. Los padres varones, por su parte, se muestran más cercanos a los hijos y más dispuestos a participar en su crianza, si bien su concepción de la parentalidad sigue situando en las mujeres las responsabilidades primordiales.

En general, la perspectiva de los hijos no es tomada en cuenta en estos estudios. Una excepción relevante es el Informe de Desarrollo Humano en Chile del PNUD del 2002, que incorporó a padres e hijos, si bien se trata de hijos ya mayores. Este informe mostró que los

²⁶ Ramírez, 2005; García & Ibañez, 2007; Herrera, 2008; Martínez, 2009; Krumm, Vargas-Rubilar & Guillón, 2013; Gómez, A., Santelices, Gómez, D., Rivera & Farkas, 2014; Santelices et al., 2015.

²⁷ Cruzat & Aracena, 2006; Valdés, 2009; Molina, 2011; Aguayo, Kimelman & Correa, 2012; SERNAM, ADIMARK & PUC, 2011; SERNAM & Demoscópica, 2012; SERNAM & Opina, 2012.

padres tendían a centrarse en las dificultades y contradicciones a las que está sometido el ejercicio de su rol, y los hijos, en las limitaciones que los padres tenían para desarrollar formas de parentalidad más horizontales. De acuerdo al mismo estudio, los padres manifestaban sentimientos intensos de temor, desorientación, incapacidad e impotencia respecto a la formación de sus hijos.

La opinión exclusiva de los niños, en tanto hijos, ha sido incorporada en algunos estudios desarrollados por organizaciones como UNICEF Chile (2008) -programa “La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes”-, en informes nacionales llevados a cabo por SENAME -“Mi Opinión Cuenta”, consulta realizada cada dos años desde el 2004-, además de otras investigaciones (Vargas et al., 1993; ACHNU, 1995). En ellos, los niños destacan su aspiración de ser respetados y tratados en forma digna, por parte de padres y adultos en general, y dan cuenta de sensaciones de encierro, quejas referentes al castigo físico y a la exigencia cotidiana de cumplir expectativas adultas en torno a su conducta y rendimiento escolar, además de cuestionar la coherencia existente entre los valores declarados y los comportamientos efectivos de los adultos en una serie de ámbitos.

Ahora bien, estas críticas a los adultos no implican una negación o rechazo por parte de los niños de la asimetría en la relación padres hijos. Algunos estudios Fondecyt realizados en Chile²⁸, así como en contextos europeos (Mayall, 2002), muestran que los niños aceptan la existencia de una asimetría en la relación padres-hijos, en función de la valoración positiva del ejercicio de una autoridad legítima, así como del constante trabajo de cuidado de parte de los adultos, siempre y cuando éstos les permitan desarrollar espacios de autonomía. Asimismo, estos estudios evidencian una importante capacidad reflexiva moral de los niños, sobre las condiciones de legitimidad o ilegitimidad de las formas y prácticas del ejercicio de la autoridad parental, así como del trabajo de cuidado de adultos a niños. En ambos contextos, los niños reclaman un reconocimiento de su calidad de agentes morales,

²⁸ “La infancia en la perspectiva de los niños y niñas. Un estudio discursivo en estrato socioeconómico medio de Santiago” (Fondecyt Regular N° 1100811, 2010-2011) y “La infancia en la perspectiva de los niños y niñas. Segunda parte. Un estudio discursivo en diferentes estratos socio económicos de Santiago de Chile”. (Fondecyt Regular N° 1120025, 2012-2014). Estudios en los que la autora de este documento participó como co-investigadora.

es decir, de personas que toman decisiones basadas en fundamentos éticos y no en meros impulsos, impresiones del momento o motivaciones instrumentales.

Finalmente, cabe agregar que las complejas relaciones entre padres e hijos, también están atravesadas por los cambios y continuidades relativas a las concepciones sociales de la infancia. Como ya fue señalado, asistimos a la incorporación progresiva de una concepción de sujeto “activo” referida a los niños -en su sentido jurídico, pedagógico y cultural-, lo que se expresa en una expansión de los ámbitos en que se legitima su competencia y participación. Sin embargo, la tendencia a posibilitar un rol más activo de los niños, se está viendo contrarrestada por el temor que genera la percepción de que existe una multiplicidad de “nuevos riesgos” que les afectan (abuso sexual, consumo de drogas, embarazo adolescente, delincuencia juvenil, violencia urbana, etc.). Desde este imaginario social, que parece combinar fenómenos emergentes efectivos con una inducida sensación de pesimismo, ansiedad y amenaza generalizada (Tsukame, 2000; Martín-Barbero, 1998), los niños y adolescentes son vistos como particularmente vulnerables, a la vez que peligrosos para la seguridad pública, y los padres (particularmente las madres), se perciben como los principales responsables de la adaptación o anomia social de sus hijos.

Al referirse a estas tensiones, el historiador chileno Jorge Rojas Flores (2010) sostiene que:

las nuevas experiencias que los niños viven, expuestos a realidades que antes no eran comunes, han generado una representación de la infancia de rasgos ambiguos, en donde conviven el temor y la extrañeza junto a la sorpresa, el orgullo y el encanto de una realidad desconocida, llena de posibilidades (p. 755).

En un contexto de modificaciones de las formas en que los niños están enfrentando y comprendiendo el mundo (Vergara, 2003), resulta cada vez más difícil sostener sin matices, los referentes modernos románticos de una infancia inocente, pre-racional, dócil, y puramente dependiente (Lewkowicz y Corea, 1999). Asimismo, los cambios en la infancia recodifican las relaciones entre padres e hijos, en lo que respecta a las funciones de mantenimiento, soporte, cuidado y control de los niños, por lo que su comprensión demanda la indagación de la complejidad de dichos aspectos relacionales.

Ahora bien, esta investigación asume la tarea, aún pendiente, de visibilizar la perspectiva que los propios niños, como sujetos sociales -que no sólo reproducen, sino que también aportan a configurar y transformar la realidad social que habitan-, tienen sobre ello.

El campo teórico de los *Nuevos Estudios Sociales de la Infancia*, que se desarrollará en el apartado siguiente, es la opción teórica y política que hemos elegido para enfrentar las complejidades de esta tarea.

2. La Infancia como campo de estudio en Ciencias Sociales

Durante el siglo XX, las ciencias sociales aportaron numerosos desarrollos críticos de las sociedades capitalistas occidentales, en lo que respecta a categorías como clase social, género y etnicidad, entre otras. Sin embargo, en el caso de la infancia, la mirada evolucionista del “desarrollo” permaneció como discurso académico dominante, al menos hasta la década de los 80’ (Jenks, 1996/2005).

En parte importante de las tradiciones de las ciencias sociales, el lugar de la infancia ha sido más bien secundario, fragmentado e instrumental²⁹, no considerándose como una categoría de sujetos cuyo estudio resulte significativo para dar cuenta de los procesos de desarrollo o transformación histórica y social (Coloane & Madariaga, 1998; Gaitán 2006; Pavez, 2012; Vergara et al., 2015).

El modo en que habitualmente se ha enfocado e investigado la infancia y los conceptos que se le vinculan, en gran medida se ha caracterizado por un énfasis esencialista y naturalizante, así como por su universalización como una simple etapa evolutiva individual, definida fundamentalmente por límites naturales psicobiológicos, olvidando, en consecuencia, el carácter histórico, social y político de estas delimitaciones (Burman, 1994/1998). En este contexto, la mayor parte de los esfuerzos han estado orientados a dar cuenta del lugar de los niños en los mecanismos de reproducción social de las generaciones (reproducción del orden social adulto y sus instituciones), describiendo los hitos, formas y etapas, a través de las cuales estos seres en formación serán modelados y “socializados”

²⁹ La infancia como objeto que aporta “datos” de una etapa del ciclo vital, que se extiende del nacimiento hasta la pubertad.

como adultos, esto es, como sujetos -ahora sí- plenamente sociales y racionales, una vez que “abandonan” la etapa de la infancia. La analogía entre el proceso civilizatorio y el crecimiento de los sujetos resulta aquí evidente (James & Prout, 1997a).

Su comprensión como etapa del desarrollo, o bien como una simple fase de socialización o transmisión cultural unidireccional de adultos a niños, niega la complejidad de su constitución social e histórica (Jenks, 1996/2005; James & Prout, 1997a).

En el caso de la psicología, muchas teorías ven en la infancia un ejemplo de desarrollo incompleto o estadio inferior (cognitivo, moral, afectivo, psíquico) en relación a la etapa adulta. En palabras de Neustadter (1993): “La estructura intelectual de las funciones cognitivas de los adultos, no contiene categorías dentro de las cuales el mundo de la niñez pueda ser experimentado. La edad adulta es considerada incompatible con la edad anterior” (p. 303).

Las versiones dominantes de la psicología evolutiva o del desarrollo sobre la infancia, ofrecen descripciones y explicaciones de los mecanismos y procesos de adquisición de habilidades cognitivas y patrones conductuales socialmente esperados³⁰, lo que ha ido acompañado de un interés por los potenciales desajustes del niño a la norma esperada.

En palabras de Llobet (2011) “los estudios, investigaciones e intervenciones derivadas de este marco se centraban en los déficits y problemas de la reproducción social, dando lugar a las consideraciones sociológicas sobre el desvío o anomia y psicológicas sobre la anormalidad” (p. 7).

Ahora bien, la mayoría de estas teorías que estaban basadas en visiones evolutivo-desarrollistas del niño, han sido ampliamente criticadas por tradiciones constructivistas y perspectivas socioculturales que denuncian la unilateralidad de estos modelos y la transmisión de la imagen de un niño que va siendo formado y moldeado con los refuerzos y castigos del adulto.

Entre las propuestas más relevantes de estas tradiciones constructivistas en psicología, encontramos la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y el acercamiento sociocultural de Lev Vygotsky. Ambas destacan el rol activo del niño en su desarrollo y en

³⁰ Descripciones y explicaciones que tienen valor normativo y promueven la configuración de estereotipos generacionales.

la apropiación de información de su medio ambiente, la que usan para organizar y construir su propia opinión del mundo. De este modo, permiten pensar la temática del desarrollo individual a partir de la agencia de los sujetos en contextos entendidos socialmente.

Así, por ejemplo, Piaget (1950/1978) sostenía que los niños, desde los primeros días de su infancia, interpretan, organizan y usan información del medio ambiente, construyendo conceptos (estructuras mentales) de sus mundos físicos y sociales. Este autor es quizás más conocido por su opinión de que el desarrollo intelectual no es simplemente una acumulación de hechos y habilidades, sino más bien una progresión, a través de una serie de etapas, de habilidades intelectuales cualitativamente diversas. La noción de “etapas” de Piaget es importante para los estudios críticos de la infancia, porque evidencia que los niños perciben y organizan activamente sus mundos de maneras cualitativamente diferentes a las de los adultos.

Otro importante aporte teórico es ofrecido por el psicólogo ruso Lev Vygotsky. Como Piaget, Vygotsky (1930/1978) destacaba el rol activo del niño en el desarrollo humano, pero creía que el desarrollo social de los niños es siempre el resultado de sus acciones colectivas, y que estas acciones se llevan a cabo y están situadas en la sociedad. Por lo tanto, para Vygotsky, los cambios en la sociedad, especialmente los cambios en las demandas sociales al individuo, requieren cambios en las estrategias para lidiar con esas demandas. Estas estrategias para lidiar con esas demandas son siempre colectivas, esto es, siempre involucran la interacción con otros. Asimismo, suponen acciones prácticas que llevan tanto al desarrollo social como al psicológico. En este sentido, las interacciones y actividades prácticas de los niños con otros, llevan a la obtención de nuevas habilidades y conocimientos, que son vistas como la transformación de habilidades y conocimientos previos.

Un punto fundamental en la visión de Vygotsky es la internalización o apropiación de la cultura por parte del individuo. El lenguaje resulta especialmente importante en este proceso, puesto que codifica la cultura y la vez es una herramienta para participar en la cultura. El lenguaje y otros sistemas de símbolos (por ejemplo, escritura, películas, etc.), así como los sistemas de herramientas (por ejemplo, objetos materiales, como las máquinas), son creados por las sociedades a lo largo de la historia y cambian con el desarrollo cultural.

De esta manera, a través de su apropiación y uso del lenguaje, los niños llegan a reproducir una cultura que contiene el conocimiento de otras generaciones.

Pese a que tanto Vygotsky como Piaget veían el desarrollo como el resultado de las actividades de los niños, el primero no hacía ninguna suposición psicológica “nativista” para explicar el factor de motivación que genera las actividades de los niños. Vygotsky entendía que las actividades prácticas se desarrollaban a partir de los intentos del niño de lidiar con problemas de la vida cotidiana. Al lidiar con estos problemas, el niño siempre desarrolla estrategias colectivamente, esto es, a través de la interacción con otros. El desarrollo humano, es entonces, primordialmente colectivo.

Ahora bien, a pesar de que la valoración y aceptación general de los enfoques constructivistas y socioculturales movilizó la teoría e investigación en la psicología del desarrollo, su foco principal sigue siendo aún el desarrollo individual (Corsaro, 1997; James, 2013; Burman 1994/1998). Esto puede observarse, por ejemplo, en las insistentes referencias a la actividad del *niño*, el desarrollo del *niño*, el *niño* que se convierte en adulto, etc. Si bien se acepta una visión activa del niño, y aún cuando otros (padres, pares, profesores) son considerados en las explicaciones de su desarrollo, el foco se mantiene en los efectos de las diversas experiencias interpersonales en el desarrollo individual. Todavía hay poca consideración sobre cómo las relaciones interpersonales reflejan sistemas culturales y sobre cómo los niños, a través de su participación en eventos comunicativos, se hacen parte de estas relaciones interpersonales y patrones culturales y los reproducen colectivamente (así como también contribuyen a su transformación).

Otra particularidad de la psicología del desarrollo, predominante aun en la disciplina psicológica, es la abrumadora insistencia en la preocupación por la meta u objetivo del desarrollo, o dicho de otra manera, el paso del niño de la inmadurez a la competencia adulta. A modo de ejemplo, en algunas investigaciones sobre la amistad (Selman, 1980), el foco de casi toda la investigación está centrado en identificar las distintas etapas –y distintos niveles de “abstracción”- en las concepciones de la amistad de los niños (obtenidas a través de entrevistas clínicas). Sin embargo, en mucho menor medida, se encuentran estudios psicológicos que centren su interés en investigar cómo es “ser amigo” o “tener un amigo” en los mundos sociales de los niños, o cómo las representaciones

sociales de la amistad que la cultura les ofrece, se incorporan (se reproducen, resignifican o se resisten) en las interacciones de los niños en el marco de su cultura de pares.

Este énfasis en la meta u objetivo del desarrollo es también visible en el interés de muchos psicólogos del desarrollo por la noción de “internalización” de Vygotsky (James, 2013). En sus planteamientos sobre la apropiación de la cultura por parte de los niños, este autor destacaba tanto las interacciones colectivas de los niños con otros, a nivel interpersonal, como la internalización de estas interacciones, a nivel intrapersonal. Sin embargo, con mucha frecuencia el énfasis de las investigaciones recaen en el segundo momento de internalización, en la medida en que se entiende la apropiación de la cultura como un movimiento de lo externo a lo interno. Esto olvida las acciones colectivas de los niños con otros, e implica suponer que la participación individual de un actor en la sociedad ocurre sólo después de dicha internalización.

Ahora bien, sin duda esto no agota la discusión, ni la producción en el campo de la psicología del desarrollo, pero permite enfatizar aquellos elementos y perspectivas más extendidas y mostrar cómo, en mucho menor medida, encontramos discusiones teóricas e investigaciones en las que las teorías estén más enfocadas en la agencia de los niños, en la importancia de la interacción entre pares (las actividades colectivas de los niños) y en la articulación de lo interpersonal, lo individual y lo colectivo (la comunidad)³¹.

Ahora bien, de manera muy breve y esquemática, sin pretender ofrecer un panorama exhaustivo de estas disciplinas, podemos sostener que en el caso de la sociología y la antropología, las teorías de corte funcionalista enfatizan el carácter unidireccional y determinista de la socialización o endoculturación (de adultos a niños), así como su orientación a producir una conformidad del niño al mundo social adulto (a través de la “extinción” de sus repuestas y conductas infantiles), situando al infante como mero receptor pasivo de la transmisión cultural adulta (Corsaro, 1997). En otras palabras, el niño es visto como un ente separado de la sociedad, que debe ser formado, entrenado, controlado y guiado por fuerzas externas, para que pueda convertirse en un miembro totalmente funcional de su sociedad. De esta manera, su papel en el orden social se reduce

³¹ Ciertamente hay muchos trabajos que se desmarcan de estas perspectivas tradicionales, como los estudios sobre el desarrollo cognitivo desde una perspectiva sociocultural, de Barbara Rogoff, por mencionar una autora muy conocida en el campo.

simplemente a internalizar la sociedad en la que nacen. Se observa entonces que nociones como desarrollo, maduración y socialización, implican una suerte de “cura” de la condición pueril y “primitiva” de la infancia (Neustadter, 1993), así como una negación de la agencia de los niños en estos procesos. Bajo la metáfora de la ascensión en la “escala evolutiva”, el niño pareciera ir saliendo progresivamente de un estado de egocentrismo a-social, para ir integrándose en la vida social y pública, en la medida en que sus competencias lo van habilitando para ello.

Ahora bien, algunas perspectivas críticas al funcionalismo (Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977/1996; Bernstein, 1981), argumentan que la internalización de los requisitos funcionales de la sociedad, puede ser vista como un mecanismo de control social que lleva a la reproducción social o mantención de las desigualdades de clases. Estos modelos reproductivos, como son conocidos, se enfocan en las ventajas que disfrutaban aquellos con mayor acceso a recursos culturales. Por ejemplo, padres de clases sociales más altas pueden asegurarse de que sus hijos reciban educación de calidad en instituciones académicas prestigiosas. Los teóricos “reproductivos” también destacan el trato diferencial de los individuos en las instituciones sociales (especialmente en el sistema educacional), que refleja y mantiene el sistema de clases existente. Si bien estas propuestas ofrecen un rol más activo para el niño, igualmente limitan su participación cultural y reproductiva, al mismo tiempo que ignoran las contribuciones que los niños hacen a la movilización y cambio cultural.

En el caso de los modelos constructivistas, el niño es visto como un agente activo y deseoso de aprender, que construye activamente su mundo social y su lugar en él. El énfasis está en qué y cómo los niños aprenden y no sólo en el modo como los niños son “enseñados”, rompiendo con los modelos cuyo foco de interés es la transmisión de la cultura “adulta” y no la condición o la experiencia social de la infancia (James & James, 2008).

Esto ha implicado visualizar a los niños como actores sociales que se involucran en el mundo social, que “participan” de espacios de aprendizaje, más que como recipientes pasivos del saber adulto. Asimismo, la socialización no se reduce a ser sólo un proceso a través del cual los niños se convierten en adultos, sino que también incorpora el modo como operan en espacios de amistad y grupos de pares, para comprender las normas que

guían los mundos sociales propios de los niños y de los adultos. Así por ejemplo, nociones como la “reproducción interpretativa” de Corsaro (1997), destacan que los niños no sólo reproducen, sino que también “extienden y cambian el mundo adulto” (Poveda & Carretero, 2004, p. 2). Asimismo, la infancia “produce y participa en una cultura de iguales con una organización interna ajena a los adultos, (...) se apropia creativamente de información y conocimientos disponibles en el ‘mundo adulto’”(p.2).

Ahora bien, en el campo de las ciencias sociales y del pensamiento occidental moderno, resulta visible que las nociones dominantes y más extendidas socialmente, se asientan en perspectivas que transmiten una representación de la infancia como un tiempo más cercano a la naturaleza que a la cultura (pre-social, pre-racional)³², caracterizado por la dependencia y necesidad de tutela para su “preparación” al acceso al mundo social (mundo “no infantil”). En este punto, siguiendo a Zhao (2011), resulta importante destacar lo siguiente:

El problema con la construcción moderna de la infancia no es su falta de precisión para evaluar el desarrollo psicológico y la capacidad de los niños con el fin de determinar la cantidad de libertad a concederles. No es una cuestión de si los niños necesitan ayuda, orientación o restricción. Seguro ellos lo necesitan. El problema tiene que ver con las prácticas y teorización sistemática sobre su naturaleza, que niegan sus voces y sofocan su agencia (p. 255).

Como sostienen James y Prout (1997a), no se trata de negar el hecho biológico de la “inmadurez” o dependencia de los niños, sino de evidenciar que las diversas formas en que se ha comprendido y significado esta condición de dependencia e inmadurez, así como las prácticas que de ahí se desprenden, son construcciones sociales, lo que quiere decir que pueden deconstruirse, redefinirse y modificarse. Dando un paso más, los autores sostienen que en tanto actores sociales, los niños participan no sólo de los procesos de reproducción, sino también de redefinición y eventual transformación de la infancia como institución social e histórica.

³² Representación que en la historia también ha operado con otros grupos sociales subalternos, como las mujeres y los pueblos indígenas.

Las teorizaciones convencionales sobre la infancia también han operado con una suerte de "abstraccionismo" etario (Larraín & Vergara, 1998), homogeneizando las experiencias de los niños y niñas bajo la categoría abstracta y reificada de "El Niño". Así, al definir y comprender la experiencia de los niños sólo a partir de su pertenencia a un grupo etario, se desconoce la diversidad de dimensiones presentes en su experiencia como sujetos sociales (condición socioeconómica, de género, étnica, estilos de vida, contextos relacionales, preferencias estéticas, políticas, culturales, etc.). De este modo, paradójicamente, al definir el estudio de la infancia como la indagación de un etapa del desarrollo del ser humano adulto, los niños pierden toda particularidad, pero, al mismo tiempo, el abstraccionismo etario recién mencionado, produce una hiper-particularización de la infancia, al ser comprendida al margen de los procesos históricos, políticos y de las relaciones sociales con otros grupos, en base a las cuales se configuran sus identidades sociales.

Desde la década de los 80', el campo de los estudios de la infancia en ciencias sociales tuvo un avance importante, comenzando a cuestionarse y reformularse, desde diversas disciplinas, la imagen universalizada y ahistórica de la infancia, entendida como simple estadio de desarrollo individual. En este proceso, a partir de la instalación del paradigma del niño como sujeto de derechos, inaugurado por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña (CIDN), resultaron significativos los aportes de las reflexiones sociojurídicas y el análisis crítico de las relaciones entre políticas sociales e infancia (Llobet, 2011), así como las propuestas de líneas de investigación historiográficas, sociológicas y antropológicas, que visibilizaron la necesidad y relevancia del estudio de la infancia "por derecho propio" (Jenks, 1996/2005). Por otra parte, el desarrollo de perspectivas socioconstruccionistas y discursivas, así como la revalorización del lenguaje en uso y las formas de vida cotidiana, impulsaron investigaciones sobre el sentido o mediación subjetiva de la acción social, relevando la importancia de rescatar las formas en que los distintos actores sociales despliegan, interpretan y valoran su vida ordinaria (Prout & James, 1997).

Aunque inicialmente muy distanciado de los abordajes y paradigmas de la psicología de la infancia, este campo ha ido incorporando aportes de la psicología social crítica y la psicología discursiva, generando investigaciones sobre las modalidades discursivas de

producción social de las infancias (Burman, 1994/1998, 1996). Esto ha posibilitado comprender la subjetividad infantil, “como una producción cultural particular, localizable en el plano más íntimo y privado de la vida social, pero fuertemente articulada con el conjunto de procesos socio-históricos e institucionales” (Vergara et al. 2015, p. 60).

2.1. Aportes de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia

Uno de los campos interdisciplinarios más relevantes y productivos en la actualidad, son los denominados *Nuevos Estudios Sociales de la Infancia* (Childhood Studies). Surgido en el mundo anglosajón en la década de los 90', en sus inicios se plantea como una nueva sociología o antropología de la infancia, para luego ir incorporando diversas disciplinas, como la psicología, el psicoanálisis, la historia, el trabajo social, la geografía, las ciencias jurídicas y la literatura, entre otras, de modo que en la actualidad se configura como un campo amplio, heterogéneo e interdisciplinar (Qvortrup et al., 2009)³³.

Desde esta perspectiva, la infancia se reconoce como un objeto de estudio “por derecho propio”, reivindicando su “autonomía conceptual”. Esto significa que ya no se aborda como “un componente secundario de otros ámbitos, como el familiar, educacional, la política pública u otro” (Vergara et al. 2015, p. 57), pero tampoco supone aislar su estudio de las transformaciones sociohistóricas, culturales y políticas, que se juegan en diversos ámbitos sociales, como la clase social, el género, la etnicidad, entre otros. Por el contrario, entendida como construcción social y cultural, heterogénea y dinámica, sus transformaciones están estrechamente vinculadas a dichos ámbitos y no puede ser comprendida sino en relación a ellos.

³³ Entre sus exponentes más reconocidos puede mencionarse a Allison y Adrian James, Alan Prout, Berry Mayall, Kris Jenks y Virginia Caputo, en Inglaterra; Sharon Stephens, Nancy Sheppard-Hugges y William Corsaro, en Estados Unidos; Leena Alanen en Suecia; Jens Qvortrup en Noruega; Ferrán Casas, Lourdes Gaitán e Iván Rodríguez, en España, además de Eva Giberti, Silvia Yankelevich, Sandra Carli, Lucia Rabello de Castro, Ernesto García Méndez, Francisco Pilotti y otros, en el caso de América Latina (Vergara et al., 2012). Cabe señalar que en el caso de nuestro país, esta perspectiva todavía no tiene un impacto significativo en los estudios sobre infancia. En coherencia con ello, las iniciativas de investigación basadas en esta perspectiva son aún incipientes.

Como institución social e histórica, la infancia está configurada en base a la producción, legitimación y cristalización de significados y procesos materiales -prácticas sociales discursivas y no discursivas- en relación a los niños (James & James, 2008). En un sentido sociológico, no se trata de una etapa transitoria, sino de una categoría social permanente, que constituye una forma particular y distintiva de toda estructura social moderna, si bien presenta matices culturales en las distintas sociedades (Qvortrup, 1994).

Por otra parte, hay que distinguir entre este espacio social-institucional de la infancia y los niños/as históricos (“concretos”), como sujetos particulares en los cuales se concretiza y encarna esta formación social, institucional y discursiva de la infancia (Jenks, 1982; James, Jenks & Prout, 1998; James & Prout, 1997a; James & James, 2004). Entendidos como actores sociales, los niños no sólo reproducen la institución social de la infancia, sino que también contribuyen a su transformación (Corsaro, 1997; Caputo, 1995; Qvortrup, 2005), es decir, “participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven (...) no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales” (Pavez, 2012, p. 94). En este marco, los niños son vistos como actores sociales, que participan y se ven influidos –al igual que los adultos, pero desde su particular posicionamiento social-, por los distintos campos sociales (políticos, económicos, culturales). En este sentido, las nociones tradicionales de abordaje de la infancia, tales como “desarrollo” y “socialización”, resultan cuestionadas en su unilateralidad y su carácter individual, evolucionista y objetivista.

Adicionalmente, desde una perspectiva relacional (Mayall, 2002), la noción de infancia -al igual que la de género- da cuenta de relaciones históricamente configuradas, en este caso particular, entre los niños y el mundo adulto, que se crean y recrean tanto en un nivel societal, como también íntimo o personal. De este modo, las categorías generacionales “adulto” y “niño” interactúan, se conectan, son interdependientes e *intrínsecamente* relacionales (son constituyentes de, y constituidas por, la relación)³⁴.

³⁴ Leena Alanen (2001), denomina “generationing” al proceso relacional de construcción de los niños y los adultos, para dar cuenta de que ser definido como un niño o un adulto, implica ser categorizado dentro de relaciones generacionalmente estructuradas (al modo del concepto “gendering”, en el caso del género).

Para Mayall (2002), la noción de generación no sólo refiere a cohortes históricas que comparten ciertas experiencias, posicionamientos o perspectivas de mundo, sino que también incluye “las relaciones etarias, derivadas (...) de las diferenciaciones que las sociedades generan entre niños y adultos, en tanto sujetos de edades distintas” (Vergara et al. , 2015, p. 58). Esto resulta fundamental en la determinación de la existencia social de los niños y también de los adultos, puesto que establece representaciones y prácticas sociales que operan de acuerdo a la edad, estableciendo diferencias en las normas, derechos, deberes, formas de actuar e interactuar, privilegios, usos del lenguaje, etc.

En este sentido, la noción relacional de “generación” o “clase de edad” (Bourdieu, 1988) debe incorporarse como dimensión de análisis de la estructura y organización de las sociedades -al igual que el género o la clase social- (Mayall, 2002; Qvortrup, 2005b). Desde esta perspectiva, el estudio de la infancia no puede pensarse sino en el marco del análisis de las relaciones entre adultos y niños (padres e hijos, en el caso del presente proyecto), entendidas como relaciones sociales, históricamente configuradas y marcadas por la desigualdad.

Estos aportes han permitido alejarse de las tradiciones que han abordado el estudio de la infancia como si operase una suerte de externalidad entre los cambios socioculturales y los cambios en las relaciones generacionales “que estructuran lo que será nombrado como infancia” (Llobet, 2011, p.12), reificando los procesos intergeneracionales, (como si la infancia, la adultez y las relaciones entre ambos, fuesen algo “en sí mismas”).

Ahora bien, la relación entre padres e hijos constituye un campo social fundamental para dar cuenta de la configuración relacional de la infancia. El reconocimiento del carácter *intrínsecamente* relacional de estos vínculos, posibilita dar un paso más allá de su mera descripción unilateral, individualizante y esencializada. Esto significa reconocer que, en palabras de Vergara (2008):

lo que ocurre con los niños en la interacción con sus padres no es sólo la expresión de la fase psicoevolutiva en que se encuentran o de sus características psíquicas o biológicas (...). A la vez, el modo como los padres actúan en relación a sus hijos no responde sólo a su biografía personal, a su personalidad individual, o al grado en que sus capacidades personales les permiten acercarse a los modelos idealizados del padre o la madre correctos, adecuados, funcionales (p. 80).

La relación entre padres e hijos no sólo es expresión de relaciones generacionales (experiencias de cohortes históricas) o etarias (“clases de edad”), sino que también es un campo social configurado por la articulación de relaciones de clase, de género, étnicas, entre otras, que opera tanto en un nivel macrosocial o macroestructural, como cotidiano y microsocia, abriendo distintas experiencias y representaciones de lo que es ser hijo, padre o madre, y de las relaciones entre ambos. Al igual que la distinción planteada entre la infancia como construcción sociohistórica y los niños como sujetos históricos “concretos” (Giberti, 1997), es posible diferenciar la relación entre padres e hijos, como institución social y construcción sociohistórica -que asigna posiciones sociales a padres e hijos- y los actores concretos (padres, madres, hijos), que en sus prácticas y relaciones cotidianas no sólo reproducen, sino que eventualmente también transforman la infancia y la parentalidad.

De este modo, las relaciones entre padres e hijos son contingentes, es decir, expresan la pluralidad de las posiciones históricas que ellos ocupan y la manera como se adaptan o resisten esas posiciones, las formas particulares en que la institución social de la infancia interactúa con la institución social de la parentalidad, y experimentan, en forma simultánea, una serie de transformaciones (Vergara, 2008, p.81).

Por otra parte, la relación entre padres e hijos, como campo de producción social e histórico de las posiciones sociales diferenciadas y dependientes de padres e hijos, no sólo incluye las prácticas, discursos y experiencias de adultos (en tanto padres y madres) y de niños (en tanto hijos e hijas), sino que también se produce y reproduce en los discursos y prácticas de disciplinas como la psicología, la pediatría, el psicoanálisis, la literatura, la pedagogía, el derecho, la publicidad, y en instituciones como la escuela, los tribunales, etc.

Así, desde esta perspectiva, las relaciones entre padres e hijos pueden definirse como la particular condensación de una serie de relaciones sociales: etarias (clases de edad), generacionales (experiencias de cohortes históricas) e institucionales (institucionalidad de la parentalidad y la condición social de hijo -“hijidad”-), que implican modalidades sociales de configuración de lo que es (y debe ser) un padre y un hijo. Así, la parentalidad y la “hijidad” están fuertemente sometidas a los imperativos y regulaciones propias de trabajo de reproducción del orden social, encontrándose apuntaladas en los discursos disciplinarios

médicos, psicológicos, pedagógicos y jurídicos, que han dado forma a la moderna representación de la infancia, la que a su vez configura un tropo, una figura de significación, que se ofrece como superficie de inscripción de otros múltiples ideales sociales modernos, históricamente delimitados.

Esta multiplicidad de relaciones sociales condensadas en la relación entre padres e hijos, se juega en el complejo entramado de los ámbitos público y privado, en estrecho vínculo con estructuras patriarcales de control sobre el ámbito privado, a través de la distribución social de funciones o roles “propios” del ejercicio parental (paterno o materno), vinculando diferencialmente a hombres y mujeres a tareas educativas, morales, higiénicas y de control de la “libertad protegida” de los niños (como objetos de cuidado, vigilancia, y auxilio), respecto de las cuales padres y madres deben “rendir cuentas”, so pena de transformarse ellos mismos en objeto de vigilancia del Estado (Donzelot, 1977/1990). Esto supone que los “desvíos” en la infancia (niños “incapaces”, niños “indomables”), tienen su origen fundamental en las “fallas” en esta relación, o dicho de otra manera, en la “inhabilidad” o incompetencia en el ejercicio parental (o “crianza”), ya sea por insuficiencia o exceso.

El análisis de la relación entre padres e hijos, implica, por lo tanto, considerar dimensiones sociales, históricas, culturales e institucionales diversas y complejas, que participan de la producción y soporte social -discursivo y no discursivo- de la infancia, la condición de hijo y la parentalidad.

En el marco de la presente propuesta, se considera relevante visibilizar la perspectiva que los niños, como actores sociales, desde su particular lugar de subordinación, articulan sobre las relaciones entre padres/madres e hijos, en un esfuerzo por dar cuenta de la complejidad de sus discursos, asumiendo que, como discursos sociales, no sólo reproducen algunas perspectivas culturalmente disponibles respecto a la infancia, la adultez y la parentalidad, sino que también las movilizan y cuestionan.

Bajo un modelo unidireccional de socialización, la moderna construcción social de la infancia y la parentalidad, enfatiza la subordinación y dependencia de los niños en relación con los adultos, así como el cuidado, protección y autoridad de los adultos hacia los niños, dado que estos últimos estarían ubicados del lado del no saber, la fragilidad y la incompetencia moral (Giberti, 1997). De este modo, en nuestras sociedades occidentales, la

legitimación del rol adulto, así como la representación de la infancia, suponen un espacio cotidiano del hogar como lugar en el que se establecen relaciones entre adultos protectores (proveedores, cuidadores, responsables, competentes y activos) y niños que serían protegidos o cuidados (pasivos, vulnerables, inexpertos o incompetentes). La asimetría entre adultos y niños se traduciría, en este caso, en la irreversibilidad (o unilateralidad) del cuidado. Esto supone modelos para entender las relaciones entre adultos y niños al interior de la familia, que ignoran o minimizan la agencia de los niños en la producción, reproducción y transformación de las relaciones adulto/niño, excluyendo la consideración de sus aportes al trabajo moral de cuidado de las relaciones cotidianas al interior del hogar, así como su participación en la legitimación y modificación de las prácticas de autoridad adulta y en la negociación de espacios de ejercicio de su autonomía. Por otra parte, estos modelos abordan las relaciones entre padres e hijos desde la lógica dicotómica de la dependencia/autonomía, mientras que la observación de las prácticas y relaciones cotidianas entre adultos y niños, da cuenta de un escenario de interdependencias, que por cierto, no implica ausencia de conflicto, en tanto niños y adultos participan en un diálogo intergeneracional en el que “las demandas y los principios son impugnados y contextualizados, invocados y revocados” (Wyness, 2012, p. 436).

En contraste con estos modelos, los aportes de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia evidencian que niños y niñas se enfrentan a esta relación asimétrica de desventaja pudiendo ejercer cierto poder, en aquellos espacios en los que las convenciones del mundo adulto son susceptibles de ser subvertidas o negociadas (Giberti, 1997; Alanen & Mayall, 2001). En ellos, niños y niñas llevan a cabo acciones de carácter particular y contextual que pretenden generar cambios, aprovechando las oportunidades que ofrecen ciertas situaciones concretas. Giberti (1997) llama “políticas *de la niñez*”³⁵ a los modos que los niños tienen de enfrentar la conflictividad inherente a la relación entre generaciones (niños y adultos), rescatando así el carácter político de estas prácticas. Para Giberti (1997), en el marco de nuevos estilos de convivencia con el mundo adulto, la oposición a la autoridad no se limita a prácticas frontales de desobediencia, pues los niños son capaces de sostener activamente lo que esta autora denomina “legalidades transgresivas” (p. 64), esto es, acciones y comportamientos

³⁵ En oposición a las políticas “para” la niñez, gestionadas por y desde el mundo adulto.

de “transgresión”, que no están al servicio de la negación de la autoridad adulta, sino de la reivindicación de su capacidad de tomar decisiones y delinear sus propios modos de vida (Vergara et al., 2015).

Estos nuevos estilos de convivencia entre adultos y niños se desarrollan en el marco de un escenario social que en la actualidad se caracteriza por la fragilización de las normas y de la autoridad en su sentido tradicional, tanto a nivel micro como macrosocial, lo que conlleva mayor incertidumbre y búsqueda de parámetros que provienen del mundo privado o de los “mundos de la vida” (Garretón, 2000). Así, el contexto en el que los niños deben desenvolverse, está lejos de ser un medio convencional y organizado bajo la lógica perentoria de un “deber ser” inamovible propia del mundo familiar y escolar tradicional moderno, presentándose más bien como un ambiente cambiante, en el que los roles de los actores sociales (adultos-niños) no son rígidos, las convenciones existentes no siempre cubren todo el espectro de situaciones a sancionar y las normas pueden ser relativas e incluso contradictorias. Por su parte, Mayall (2002) agrega que los niños, aún en situación de desventaja, se las arreglan para expresar con fuerza sentimientos de injusticia así como sus deseos de una repartición más justa de las labores y mayor participación en las decisiones que los afectan. De este modo, las políticas *de* la niñez generan cambios, pero en una escala particular, por ejemplo, a través de negociaciones que pueden mover los límites relativos a su autonomía (Solberg, 1997; Punch, 2001). Desde esta perspectiva, los niños no son el simple “efecto” de prácticas de socialización y crianza, sino por el contrario, pueden ser considerados agentes sociales (Mayall, 2002), ya que pese a estar ubicados en una posición social desigual, de subordinación y minoría, son capaces de negociar algunos aspectos de su vida con los adultos y pueden tomar roles de responsabilidad como “diferentemente iguales” (“differently equal”) frente al mundo adulto (Bjerke, 2011a, 2011b).

Sumado a las observaciones anteriores, la visibilización y comprensión de los discursos de los niños –en tanto discursos sociales–, sobre la relación entre padres/madres e hijos, debe incorporar las transformaciones socioculturales más amplias, acontecidas en las sociedades occidentales en las últimas décadas, que afectan el campo social de las relaciones entre niños y adultos. En el caso de la presente propuesta de estudio, siguiendo el marco teórico y

metodológico planteado, estas transformaciones resultan fundamentales pues no constituyen simplemente un “contexto general” externo, que permite enmarcar los resultados, sino que son elementos constitutivos de los discursos a analizar, entendiendo estos últimos como prácticas sociales, que no sólo están histórica y socialmente situadas, sino que también constituyen (reproducen, modifican) la historia y la organización social de la vida en común (Fairclough, 2000, 2003a, 2003b).

Como ya fue señalado en el primer apartado de este marco teórico, los nuevos escenarios sociales y culturales se caracterizan por una serie de modificaciones en ámbitos que han resultado centrales en la representación normativa e ideal de la niñez, y en consecuencia, desde una perspectiva relacional, también de la adultez y de las relaciones entre adultos y niños. La literatura nacional ha destacado la importancia del acceso masivo a una nueva cultura del consumo y la información, puesta en juego en la configuración de nuevos “estilos” identitarios o “mundos” propios (Vergara et al. 2010), así como en “la asimilación de nuevos valores, al acceso autónomo a la información y una actitud crítica hacia el mundo adulto” (Rojas, 2010, p. 776). Los contextos comunicacionales actuales y la posibilidad del acceso autónomo a la información, también han debilitado las fronteras tradicionales entre niños –inocentes, ignorantes- y adultos –en posesión del saber- (Steinberg y Kincheloe, 1997; Vergara, 2003), tensionando la imagen de la radical asimetría entre ellos.

Los resultados de algunas investigaciones discursivas realizadas con niños en nuestro país (Vergara et al., 2012; Vergara et al., 2015) evidencian una importante crítica hacia los adultos que apunta a cuestionar sus modos de vida (exceso de trabajo, esfuerzo y renunciaciones permanentes –familiares, laborales-, falta de libertad, etc.) y también a denunciar su inconsistencia en diversas situaciones cotidianas, como por ejemplo, el carácter confuso de las instrucciones de los padres, el incumplimiento de promesas, los retos y castigos, las variaciones en las normas o el trato diferencial infundado, ilegítimo o injusto, a los distintos hermanos –mayores, menores-, la inconsistencia entre exigencias de responsabilidad y posibilidades reales de autonomía ofrecidas, entre otras. Asimismo, los niños están articulando una serie de quejas relacionadas con la escasa participación que tienen en las decisiones que les afectan, así como con la exigencia cotidiana de cumplir con las

expectativas adultas –en nuestro país, fundamentalmente asociadas al rendimiento escolar-, y con la falta de consideración del valor de su palabra y su capacidad de dar razones en situaciones de conflicto, entre otras.

Finalmente, también resulta necesario incorporar las modificaciones en la estructura y organización de los modelos familiares tradicionales, que, como ya fue mencionado, muestran transformaciones importantes, tanto a nivel mundial como nacional. Todo ello indica una diversificación en la estructura y organización familiar, además de una disolución de la asociación estricta entre convivencia, matrimonio legal y parentalidad. Al mismo tiempo, la familia como espacio de relaciones entre géneros y generaciones, tiende a la negociación y redefinición de los roles tradicionales de género, a la modificación de los “mandatos” tradicionales ligados a la paternidad, a la democratización de las relaciones intergeneracionales, así como a una mayor individualización de sus miembros (Ambrosio, 2005; Valdés, 2008, 2009; Vergara et al., 2015). En palabras de Valdés (2009), esto estaría dando cuenta de que:

en el presente las diferencias de poder en las familias entre géneros y generaciones están menos sometidas que en el pasado a normas preestablecidas. Por ello, sus integrantes se ven obligados a buscar y negociar un nuevo *modus vivendi* menos anclado en las normas (Valdés, 2009, p.386).

Los nuevos escenarios socioculturales en los cuales niños y adultos están redefiniendo sus relaciones, así como los cambios que los niños están teniendo en su manera de enfrentar el mundo que les rodea, imponen el desafío de generar investigaciones que permitan dar cuenta que los niños “no sólo internalizan y reproducen la cultura, sino que tienen un rol activo en la producción de significados y en la modificación de las pautas de relación que el mundo adulto establece con ellos” (Vergara et al. 2015, p. 59).

El presente estudio, enfrenta ese desafío planteando el análisis y visibilización de los discursos de los niños –entendidos como discursos sociales-, sobre la relación entre padres e hijos, asumiendo, por una parte, que estas relaciones constituyen un campo social fundamental, que es necesario conocer para poder comprender las nuevas formas de significar y practicar la infancia, la adultez y la parentalidad, y, por otro lado, asumiendo que los niños, en tanto actores sociales, participan activamente de la producción y

transformación de dicho campo social. Las claves conceptuales para comprender el status social de los discursos de los niños, constituyen el tema a desarrollar en el siguiente apartado.

3. La investigación de los discursos de los niños: el discurso de los niños como discurso social

A partir del “giro discursivo” en ciencias sociales, el campo heterogéneo de los estudios del discurso se ha expandido considerablemente en los últimos 25 años³⁶ (Antaki et al., 2003; Íñiguez, 2006; Santander, 2011), promoviendo el reconocimiento de que el lenguaje en uso, como práctica social, es una dimensión central en la comprensión de la producción de la realidad social.

Una revisión de las investigaciones sobre infancia y discurso en nuestro país, evidencia que todavía predominan perspectivas psicoevolutivas, médicas o psicolingüísticas, centradas en la comprensión del “habla” infantil, en el marco normativo de un proceso de desarrollo y adquisición de competencias individuales, lingüísticas y cognitivas. El enfoque evolutivo que subyace a estas perspectivas, ha enfatizado el logro de ciertas habilidades lingüísticas esperadas en cada tramo de edad³⁷, detallando las alteraciones, trastornos o retrasos que pueden presentarse en este recorrido, en base a una comprensión formalista del lenguaje (Herrera y Defior, 2005; Farkas, 2007; Schonhaut, Maggiolo y Herrera, 2008; Lillo et al. 2012; Bizama et al. 2013; Coloma, 2014). Desde esta perspectiva, se comprende el lenguaje y la conversación, “como la acumulación de la gramática y el vocabulario y fundamentalmente como una habilidad cognitiva individualista” (Forrester, 2002, p. 256).

En este escenario, es posible encontrar algunos estudios que se desmarcan de las perspectivas recién mencionadas y se centran en indagar los modos de comprensión o

³⁶ El análisis detallado de este campo, así como sus antecedentes filosóficos e históricos, excede los objetivos de este apartado. Una presentación muy completa y actualizada del campo de los estudios críticos del discurso puede encontrarse en el artículo de Neyla Pardo (2012) “Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo”.

³⁷ Con un énfasis en aquellas habilidades centrales para el desarrollo de la inteligencia y el éxito en el acceso y desempeño en el sistema escolar, tales como las competencias argumentativas y de lecto-escritura, entre las más relevantes.

significación que los propios niños construyen en relación a diversos tópicos sociales, como el consumo televisivo y tecnológico (Vergara A. et al., 2010; Vergara, E. et al, 2014), la producción de conocimiento en el contexto escolar (Peña, 2010; Catalán 2014), la condición de inmigrante (Pavez, 2013), la masculinidad (Ramírez y Contreras, 2012), las representaciones sociales de la pobreza y la desigualdad (Denegri et al., 1998), la infancia y la adultez (Vergara et al., 2012, 2015), entre otros.

En el caso de las intervenciones e iniciativas institucionales, cabe destacar el trabajo realizado por múltiples organizaciones de la sociedad civil, enfocadas principalmente en la reivindicación de los niños como sujetos de derechos (Red de ONGs de Infancia y Juventud –ROIJ-), y la línea de investigación llevada adelante por UNICEF-Chile, denominada “La voz de los niños”, en el marco de la cual se han realizado numerosas encuestas a niños sobre sus percepciones, opiniones y expectativas respecto al maltrato infantil, la reforma educacional, la situación pobreza, los derechos infantiles, el trabajo infantil, entre otros aspectos³⁸.

Sin dejar de lado la relevancia de estas iniciativas en el desarrollo de un campo de trabajo y producción de conocimiento que considere la agencia de los niños, es posible sostener que, desde un punto de vista discursivo, estos dispositivos todavía resultan limitados en lo que respecta a su capacidad para explorar, en mayor profundidad, las significaciones configuradas por los niños e interrogar cómo sus discursos -entendidos como discursos sociales y no como mera representación transparente de sus “intenciones” o “percepciones” sobre el mundo social (Parker, 1996)-, constituyen un modo de acción, “situado histórica y socialmente, en una relación dialéctica con otros aspectos de ‘lo social’ (su ‘contexto social’)” (Fairclough, 1993, p. 172). Esto significa que los discursos de los niños no sólo están configurados socialmente, sino que también son constitutivos de dicha realidad.

Considerando lo anterior, la noción de perspectiva o “voz” de los niños, resulta a nuestro juicio, excesivamente vaga e inespecífica. La idea de “darles voz” a los niños, supone que

³⁸ Para mayor detalle ver: “La voz de los niños. Educación en Chile y reforma educacional” (2014), “La voz de los niños, niñas y adolescentes. Lo que más le importa a mis padres” (2008), “La voz de los niños, niñas y adolescentes” (2005), “Los prejuicios de los niños, niñas y adolescentes” (2004), “Ámbito Educacional” (1996) y “Los Niños tienen la Palabra” (1995), disponibles en: <http://www.unicef.cl>

la “misión” del investigador es constituirse en una suerte de intermediario entre “los oprimidos” y el mundo académico más formalizado, como si al hablar de infancia, la palabra de los niños resultara más “auténtica” o “pura” que la adulta (Vergara, 1999; Alldred & Burman, 2006). Asimismo, la “pureza” de la voz del niños, también se asocia con la autenticidad del mensaje “directo” sobre sus propios intereses, en un contexto de limitación de la voz o los “poderes” interpretativos de los adultos (Wyness, 2012).

Por el contrario, el presente estudio parte de la premisa de que en el contexto de cualquier investigación, el discurso de los niños y del investigador, en tanto producciones sociales, dan cuenta de perspectivas socialmente disponibles sobre la infancia, la adultez, el conocimiento, etc., reproduciendo, o bien, subvirtiendo, desnaturalizando o resistiendo –a través de significaciones emergentes que contrastan con la retórica adulta-, las relaciones de poder y las posiciones socialmente asignadas a niños y adultos (Giberti, 1997; James & James, 2004, 2008). Por otra parte, los discursos de los niños se constituyen en el contexto específico de enunciación ofrecido por la investigación, en el marco de una relación desigual con el investigador adulto. En tal sentido las “voces” de los niños no son estáticas, intrínsecas, ni independientes de las condiciones de investigación. Como todo discurso social, tienen un carácter dialógico y responden a las expectativas que el niño/a percibe o imagina en el investigador adulto, a las nociones de infancia que éste manifiesta implícita o explícitamente y a las modalidades de relación establecidas entre ellos. Como señala Llobet (2011):

por un lado es posible encontrar que el concepto de “voz” tiende a interpretarse bastante llanamente como una propiedad mental, verbal y racional de un individuo, tomado como un dato dado. Por otro, es necesario avanzar en la deconstrucción de la noción de voz en la investigación social, entendiéndola como una construcción social multidimensional. Las voces manifiestan los discursos, las prácticas y los contextos en los que acontecen. Como señala Bakhtin, las “voces” son siempre sociales y construidas dialogalmente (p.14).

Considerar la palabra de los niños como discurso social tiene varias implicancias. En primer lugar, como ya fue mencionado, el hecho de que no hay ningún decir “puro” o “auténtico” que pueda quedar al margen de los discursos sociales circulantes, aún cuando se trate de contradecirlos u ofrecer alternativas a ellos (Sederberg,1984). Por el contrario,

tanto los discursos sociales tradicionales, como aquellos emergentes acerca de la infancia, forman parte de las experiencias constitutivas de los niños y de los investigadores adultos -considerados como sujetos sociales-, de modo que la palabra de ambos da cuenta de ello. En segundo lugar, pensar la palabra de los niños como un discurso social, implica que no existe una equivalencia necesaria entre actores sociales y tipos de discursos, lo que quiere decir que pueden manifestarse discursos de carácter más innovador o más conservador tanto en adultos como en niños. Finalmente, es esperable que la palabra de distintos, o incluso de un mismo sujeto, de cuenta de procesos de “hibridación” discursiva (Fairclough, 2004), propia de contextos socio-culturales en que se están produciendo cambios en las relaciones entre el mundo adulto y el infantil, tal como ocurre en el ámbito del género, de las relaciones étnicas, laborales, entre otras.

La noción de discurso social se ha empleado con frecuencia para investigar el modo cómo la prensa, las políticas públicas, el derecho, la psicología, la publicidad, la educación y otros discursos autorizados, están configurando la noción de infancia. De esta manera, predomina el análisis crítico de discursos *sobre* la infancia o los niños³⁹ (Carli, 2002; Hemrica & Heyting, 2004), en desmedro del análisis de los discursos *de* los niños. Esto da cuenta de lo que Wodak (2003a) denomina procesos de “marginalización discursiva” de los niños, quienes históricamente han sido “hablados” por diversos discursos (científicos, académicos y otros menos formalizados), de modo que la complejidad de su propia palabra –al igual que lo que ocurre con otros grupos sociales subalternos- ha resultado no sólo invisibilizada, sino también desincentivada en las distintas disciplinas de las ciencias sociales (Van der Geest, 1996).

La relevancia de considerar esta marginalización discursiva de los niños, radica en que éste proceso,

contribuye a legitimar las diferencias de poder con respecto a los adultos, en la medida en que dificulta la participación de los niños en la producción social de textos (en su amplio sentido) y en la transformación de los estereotipos que circulan en torno a ellos (Vergara et al., 2015, p.63).

³⁹ En el caso de Chile, véase por ejemplo: Vergara & Vergara, 2012; Donoso, 2014; Lathrop, 2013; Vargas & Correa, 2011; Carrasco et al., 2012; Filebaum & Portales, 2011.

A nivel mundial existen pocos investigadores que trabajen con niños a partir de una noción de discurso social. Incluso en el ámbito de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, es más habitual que se trabaje con una noción de “perspectiva de los niños”⁴⁰, la que pese a sus indudables aportes, presenta una serie de límites que resulta pertinente interrogar desde enfoques críticos, que complejicen la práctica investigativa con niños y permitan “recuperar la idea de que la voz se construye en contextos institucionales, relacionales, e interacciones, que como tales son inherentemente conflictivas.” (Llobet, 2011, p. 14).

En el caso de nuestro país, a excepción de los trabajos de Vergara et al. (2012, 2015) y Pavez (2013), no se ha logrado identificar ningún otro estudio cualitativo con niños que se defina, explícitamente, como un análisis de discursos sociales. Tampoco se ha identificado ninguna investigación que utilice el dispositivo teórico metodológico del análisis crítico del discurso (ACD) con niños, que propone la presente investigación⁴¹.

Es posible pensar que la tendencia de las escasas investigaciones que utilizan metodologías discursivas con niños, a aplicar dispositivos conversacionales estructurados, de respuestas cerradas, con la consecuente desestimación de técnicas conversacionales poco estructuradas (como las entrevistas abiertas, por ejemplo), obedece a un predominio de concepciones y supuestos sobre las limitaciones de la comprensión y competencia verbal de los niños, así como de su capacidad reflexiva y de sus posibilidades de ofrecer un material discursivo que vaya más allá de simples descripciones de aspectos muy concretos y molares de su experiencia o de la realidad. En este sentido, como sostiene Vergara et al. (2015), cabe considerar críticamente que:

El trabajar con una imagen restringida de la infancia limita el rango de expectativas del investigador y el rango de movimiento por parte de los niños, en el marco de diseños de investigación altamente estructurados y adultizados. En ellos, los niños no tienen más opción que responder de maneras esquemáticas ante preguntas cerradas, lo cual hace prácticamente imposible la expresión de sus

⁴⁰ Algunas excepciones interesantes son los trabajos de Helga Kelle (2001), “The Discourse of Development. How 9- to 12-year-old Children Construct ‘Childish’ and ‘Further Developed’ Identities within their Peer Culture”; Michael Forrester (2002), “Appropriating Cultural Conceptions of Childhood Participation in Conversation”; Karen Wells (2005), “Strange Practices. Children’s discourses on transgressive unknowns in urban public space” y Naile Berberoglu (2010) “Children Talk: Children’s Interpretation of Childhood”.

⁴¹ A excepción de los trabajos de realizados por el equipo de investigación al cual pertenece la autora del presente documento (Vergara et al., 2012, 2015).

universos de sentido y de la sutileza de sus reflexiones acerca de su entorno y sus experiencias (p. 61).

En contraste con los supuestos sobre la limitada capacidad de verbalización de los niños, los resultados de los estudios realizados en nuestro país por el equipo de investigación de Vergara et al. (2012, 2015), revelan que en el marco de entrevistas grupales abiertas, los niños logran generar discursividades tan complejas y teñidas de matices como las que resulta esperable en las grupalidades compuestas por adultos, siendo capaces de desplegar con enorme fluidez sus perspectivas y debatir argumentativamente sus puntos de vista, utilizando para ello tanto sus experiencias de vida, como referentes de carácter abstracto. Asimismo, en sus discursos expresan varias de las representaciones dominantes y disponibles culturalmente sobre la infancia y la adultez, además de algunos ejercicios sutiles de aquello que Ruth Wodak (2003b) denomina “resistencia discursiva”, ofreciendo contenidos y recursos lingüísticos novedosos que debilitan, directa o indirectamente, las interpretaciones hegemónicas⁴².

Ahora bien, la posibilidad de que los niños logren desplegar sus discursos requiere de una necesaria “flexibilización de la relación pedagógica que suele establecerse entre niños y adultos, evitando apropiarse de la palabra y la autoridad para dar constantemente instrucciones” (Vergara et al. 2015, p. 61), de modo de permitir que los niños se vean menos presionados a tener que actuar y responder como habitualmente están demandados a hacerlo, esto es, teniendo que ajustar su palabra y conducta a las expectativas adultas (Christensen & James, 2000; Greene & Hill, 2005; Woodhead & Faulkner, 2000).

Bajo estas consideraciones, algunos investigadores en infancia han destacado la importancia e interés de trabajar con perspectivas discursivas (Alldred & Burman, 2006), en la medida en que sus orientaciones permiten una reflexión crítica y un cuestionamiento

⁴² Es importante destacar que no se trata de ofrecer una imagen idealizada y romántica de un “nuevo sujeto infantil” hiperreflexivo, competente y exclusivamente crítico. En tanto sujetos sociales y al igual que los adultos -aunque desde su particular posicionamiento social-, ellos elaboran las tensiones socioculturales con las que conviven cotidianamente, no sólo resistiendo, sino también, reproduciendo en sus discursos estereotipos y formas de exclusión etarias, de género y clase, así como exigencias culturales identitarias vinculadas al “éxito”, a la importancia de una “imagen atractiva”, “saludable”, “popular”, etc.

de las categorías y supuestos socialmente naturalizados respecto a la infancia y sus relaciones con el mundo adulto, así como un acercamiento a la complejidad de las significaciones que los niños, en tanto actores sociales, generan sobre el mundo social.

Al mismo tiempo, las perspectivas discursivas permiten orientar diseños metodológicos flexibles, sin imponer a priori un conjunto rígido de métodos o técnicas, lo que no implica sostener que la tarea del investigador sea simplemente “adaptarlas” al nivel de “madurez cognitiva” o “desarrollo psicoevolutivo” de los niños. Se trata más bien de cuestionar las limitaciones y sesgos de las concepciones de infancia que subyacen en toda investigación, incorporando la problemática de las asimetrías de poder entre investigadores adultos y niños, en la elaboración de los diseños de investigación y técnicas de producción de datos.

En el caso del presente estudio, la noción de discurso utilizada es aquella sugerida por Norman Fairclough (1995, 2000, 2003a), inscrita en la tradición del análisis crítico del discurso (ACD).

El ACD se entiende como una teoría social del lenguaje que implica un “giro histórico, social y crítico” (Fairclough, 1993, p.139), en el campo de los estudios lingüísticos del lenguaje en uso. A continuación desarrollaremos la propuesta de Fairclough en la cual se enmarca esta investigación.

3.1. Análisis Crítico del Discurso: aportes de Norman Fairclough

Entre las décadas de los 60’ y 70’ se produjeron importantes transformaciones en las denominadas ciencias del lenguaje, gracias a los aportes provenientes de diversas disciplinas, como la sociolingüística, la pragmática del lenguaje, análisis de la conversación, la etnometodología, la antropología lingüística, las ciencias de la comunicación, la filosofía analítica, la pragmática del lenguaje, la lingüística funcional, la retórica clásica, entre otras. Al respecto, siguiendo a Garrido (2002) es posible sostener que:

La revolución que en el terreno de las teorías del lenguaje tuvo lugar a partir de la década de los 60 trajo como consecuencias, entre otras, a) la extensión de los análisis lingüísticos por encima de las barreras oracionales; b) la investigación de

todo lo concerniente al habla; c) la consideración del lenguaje como acción e interacción, y d) el desarrollo de disciplinas que hasta entonces se habían considerado marginales: Semiótica, Sociolingüística, Psicolingüística (p. 128).

Ahora bien, el término “análisis de discurso” se encuentra originariamente en dos artículos del lingüista norteamericano Zellig Sabbettai Harris, publicados en 1952. Sin embargo, recién en la década de los 60’ -gracias a los aportes de las disciplinas recién mencionadas-, se configura la delimitación del campo del análisis del discurso (AD), tal y como lo conocemos en su forma actual.

En este escenario diverso, el análisis del discurso, también conocido como lingüística textual, o “Estudios contemporáneos del Discurso” (Van Dijk, 2003), surge como campo inter o incluso transdisciplinario, orientado a aprehender la significación social de producciones lingüísticas (orales, escritas). En palabras de Charaudeau & Maingueneau (2002/2005), el AD reconoce que: “las frases contienen elementos que no pueden interpretarse en el nivel de la frase misma, y la interpretación de un discurso dado no se reduce a la suma de interpretaciones de las frases que lo componen” (p. 32).

En este sentido, el AD busca dar cuenta de la *relación* entre texto y contexto. Esto significa que, ya que el lenguaje aparece como una actividad o práctica inserta en un contexto social particular (macro y micro), su estudio no puede reducirse a ninguno de los dos términos (lenguaje, texto - contexto social). El AD no se reduce entonces, ni a un análisis lingüístico textual (formal o inmanente del texto), ni tampoco al mero estudio de su contexto de producción (sociológico, histórico, psicológico), antes bien, se orienta a “pensar el dispositivo de enunciación que enlaza una organización textual y un lugar social determinado” (Charaudeau & Maingueneau, p.33).

Dicho de otro modo, el AD centra su interés en el estudio empírico de los *usos* del lenguaje, hablado o escrito, y en sus contextos macro y/o micro sociales específicos de producción (Calsamiglia & Tusón, 1999; Wetherell, 2001; Iñiguez, 2006).

Para muchos autores, más que una disciplina, el AD constituye un campo amplio que incorpora diversas propuestas teóricas, análisis, aplicaciones y métodos, constituyendo así “un espacio de problematización” heterogéneo (Charaudeau & Maingueneau, p.35).

Esto implica que no prescribe un sólo método estandarizado de análisis y que está abierto al diálogo con diversas disciplinas, por lo que es posible encontrar análisis discursivos con énfasis más sociológicos, psicológicos, lingüísticos, etc.

En lo que respecta a la noción de “discurso” planteada por el AD, si bien se observa una variedad de definiciones, hay amplio consenso en que el discurso refiere, en lo fundamental, “al uso del lenguaje o, dicho de otra manera, la lengua en funcionamiento (...) en el discurso están implicados el conocimiento, interacción, sociedad y cultura pues el discurso es una manifestación de todas estas dimensiones de la sociedad ” (Otaola, 1989, p. 83).

Ahora bien, en el marco del AD, el análisis crítico del discurso (ACD) o Estudios Críticos del Discurso (ECD), también configura en la actualidad un campo teórico-metodológico interdisciplinario y heterogéneo, que integra diferentes enfoques discursivos –históricos , sociológicos, semióticos, políticos, socio-cognitivos, etc.- en la tarea de investigar e interpretar, tanto a nivel micro como macro-discursivo, problemáticas sociales, culturales o políticas, que resulten “relevantes para la comunidad en la cual se produce, distribuye y comprende el discurso” (Pardo, 2012, p. 43).

El carácter crítico de esta perspectiva de análisis, encuentra sus antecedentes históricos y filosóficos en los desarrollos de la escuela Frankfurt, los aportes de la teoría Foucaultiana y las propuestas de Bourdieu, entre otras perspectivas que han explicitado la relevancia de reflexionar, visibilizar e investigar, las relaciones entre discurso, conocimiento y poder, para dar cuenta de las estrategias y mecanismos de reproducción de las formas de dominación social que se expresan y reproducen en el discurso.

Esto implica un posicionamiento ético y político explícito del investigador. En palabras de Van Dijk (2002), el ACD, “facilita la comprensión, y a veces la transformación de esas relaciones de poder. El ACD no solamente describe o explica la dominación, sino que activamente toma posición, por ejemplo en la oposición a la desigualdad social” (p. 20).

En este sentido, el ACD puede entenderse no sólo como una práctica de investigación, sino también como un “*instrumento de acción social*” (Calsamiglia & Tusón, 1999, p.26).

En coherencia con este marco del ACD recién señalado, el enfoque específico de Norman Fairclough, concibe el lenguaje o discurso como una *práctica social* o forma de acción

entre sujetos, histórica y socialmente situada, que pone en juego tanto la legitimación como la eventual transformación de las diferencias de poder, propias de las relaciones de clase, género, generacionales y étnicas, de nuestras sociedades contemporáneas⁴³. Ahora bien, que el discurso sea una forma de práctica social implica que no es “exterior” a la sociedad, sino parte de ella, en el sentido de que es un proceso socialmente condicionado “por otros elementos (no lingüísticos) de la sociedad” (Fairclough, 1989, p. 22).

Desde esta perspectiva, no tiene sentido hablar de relaciones “entre” lenguaje (discurso) y sociedad, como si se tratase de entidades discretas que ocasionalmente entran en relación, antes bien, se asume que “el lenguaje es parte de la sociedad; los fenómenos lingüísticos *son* un tipo particular de fenómenos sociales, y los fenómenos sociales *son* (en parte) fenómenos lingüísticos” (p. 23).

Esto implica que cualquier evento discursivo particular -cualquier “texto”-, se encuentra en relación *dialéctica* con la estructura social, institucional y situacional (contextual) que lo configura, lo que en palabras de Fairclough & Wodak (1997) quiere decir que:

las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento les da forma a ellas. Dicho de otra manera: el discurso es socialmente *constitutivo* así como está socialmente constituido: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. Es constitutivo tanto en el sentido de que ayuda a mantener y a reproducir el *statu quo* social, como en el sentido de que contribuye a transformarlo (p. 258).

De este modo, para el ACD los textos (orales, escritos) no agotan el material a analizar en una investigación. El análisis debe incorporar también las condiciones sociales (no lingüísticas) del discurso, es decir, los procesos productivos e interpretativos de los textos.

⁴³ Más específicamente, la propuesta de Fairclough propone pensar las relaciones entre discurso y poder en términos del concepto gramsciano de hegemonía, entendido como proceso de dominación que no se reduce a la simple coerción e imposición violenta de los grupos dominantes sobre los dominados, puesto que incorpora “las formas de aceptación del poder y la dominación más o menos voluntarias o consensuales por parte de los sujetos subalternos” (Szurmuk & McKee, 2009, p.124). Esta aceptación aparece mediada por las formas culturales y simbólicas de interacción entre los grupos dominantes y los grupos subalternos, de modo que la hegemonía implica que “los valores y visión del mundo de las clases dominantes se convierten en una especie de “sentido común” compartido por los grupos dominados, en virtud del cual terminan aceptando –aunque no necesariamente justificando– el ejercicio del poder por parte de los grupos dominantes” (p.124).

En este marco, “las propiedades formales de un texto pueden considerarse como rastros de los procesos productivos y como señales, en el proceso de interpretación” (Fairclough, 1989, p. 24). Al comprender el lenguaje como discurso y práctica social, el analista se compromete no sólo a analizar textos, procesos de producción e interpretación, sino también a dar cuenta de las relaciones “entre textos, procesos y condiciones sociales” (p. 26).

En coherencia con estas formulaciones, Fairclough (2003a) plantea un modelo de análisis textual que se basa en una particular comprensión teórica de las relaciones entre los distintos elementos del “contexto social”, a saber, las *estructuras sociales* “abstractas” (por ejemplo, el lenguaje), las *prácticas sociales* (económicas, políticas, culturales, educativas, familiares, etc.) y los *eventos sociales* (textos o instancias de *uso* del lenguaje oral o escrito).

En relación a la estructura social del lenguaje, es posible sostener que, al igual que toda estructura social, ésta “define un cierto potencial, ciertas posibilidades, y excluye a otras” (p. 24), por ejemplo, algunas posibilidades gramaticales o semánticas de combinación de elementos lingüísticos son realizables en nuestra lengua castellana, mientras que otras no lo son. Sin embargo, esto no resulta suficiente para explicar la producción de textos (uso del lenguaje), puesto que dicha producción textual, en tanto evento social⁴⁴, no puede comprenderse como un puro efecto “de los potenciales definidos por el lenguaje” (p. 24). La comprensión de cualquier texto como evento social, requiere de una instancia “intermedia” de operación entre el texto y el contexto social estructural. Para Fairclough (2003a, 2003b) esta instancia intermedia es la “práctica social”, entendida como una configuración relativamente estabilizada y permanente de actividad (acción e interacción social) en un campo social específico (por ejemplo, la enseñanza en el aula, las noticias de televisión, las consultas psicológicas, la crianza de niños pequeños, etc.). Como explica el autor:

⁴⁴ Plantear que una producción textual es un “evento social”, supone que toda operación de lenguaje es una acción de carácter social y no simplemente una producción de oraciones o unidades abstractas-formales de la lengua.

Las estructuras sociales son entidades muy abstractas. Uno puede pensar en una estructura social (por ejemplo, una estructura económica, un sistema de clases sociales o de parentesco, o una lengua) como la definición de un potencial, un conjunto de posibilidades. Sin embargo, la relación entre lo estructuralmente posible y lo que realmente sucede, entre las estructuras y los acontecimientos, es muy compleja. Los eventos no son de ninguna manera simple o directamente los efectos de las estructuras sociales abstractas. Su relación está mediada - hay entidades organizativas intermedias entre estructuras y eventos. Llamemos a éstas, 'prácticas sociales' (Fairclough, 2003a, p. 23).

Toda práctica social articula de manera dialéctica diferentes tipos de elementos sociales – discursivos (semióticos) y no discursivos⁴⁵-, con particulares áreas o dominios de la vida social (familiares, educativos, políticos, etc.) y su funcionamiento responde al modelo de una red⁴⁶. Esto último significa que cada práctica social está definida por su posición en una red estructurada de prácticas que no sólo reproducen las estructuras sociales, sino que además pueden, potencialmente, transformarlas. Desde esta perspectiva, la vida social puede entenderse como un conjunto de *redes interconectadas* de prácticas sociales de diverso tipo (económicas, políticas, culturales, etc.).

En este punto, resulta importante señalar dos cosas: primero, que para Fairclough, la noción de discurso (como categoría o sustantivo abstracto) refiere a los elementos *semióticos* de la vida social, incluyendo tanto los elementos lingüísticos –orales y escritos-, como otras modalidades semióticas o soportes de producción intersubjetiva del significado (lenguaje visual, corporal, etc.), siempre inscritas en el marco de contextos sociales, históricos, culturales e institucionales más amplios. En segundo lugar, para este autor, afirmar que el discurso es una dimensión o momento fundamental de la vida social, no implica la reducción de la vida social a lo discursivo o a las prácticas semióticas de producción intersubjetiva de significado. Esto quiere decir que, si bien toda práctica social es -al menos en parte- semiótica, no es posible reducir las prácticas sociales sólo a la semiosis.

⁴⁵ Elementos no discursivos, tales como: “actividades productivas, instrumentos (medios de producción), relaciones sociales, identidades sociales, objetos, tiempo y espacio, formas de conciencia y valores” (Fairclough, 2003a, p.205).

⁴⁶ Fairclough (2002, 2003a) ejemplifica la noción de “redes de prácticas sociales” mostrando los cambios actuales en la forma en que están conectadas en red las prácticas de enseñanza e investigación, con las prácticas de gestión y administración en las instituciones de educación superior, dando cuenta de un proceso de “managerización” o “marketización” de la educación superior, o, en otras palabras, un proceso de “colonización” del dominio social de la educación universitaria por lógicas y discursos empresariales.

Ahora bien, los elementos o aspectos discursivo-lingüísticos de las redes de prácticas sociales se denominan “orden del discurso”, concepto que apunta a dar cuenta de la estructuración social del lenguaje en las prácticas sociales. De este modo, siguiendo a Fairclough (2003a), es posible definir un orden del discurso como una “estructuración social de la diferencia semiótica, un particular ordenamiento social de las relaciones entre las diferentes formas de generar significado” (p. 206), lo que implica que el orden del discurso delimita –controla, regula- las posibilidades de variación lingüística de una práctica social. El orden del discurso incorpora y pone en juego una específica articulación de tres elementos: los *géneros* (formas de [inter]acción semióticamente mediadas), los *discursos* (formas de representar el mundo)⁴⁷ y los *estilos* (formas de “ser”, identificaciones o formas identitarias semióticamente mediadas)⁴⁸. Estas tres dimensiones se articulan y relacionan de manera particular en distintas redes de prácticas sociales (campos sociales), dando cuenta de su dimensión semiótica⁴⁹ y pueden caracterizarse como sigue:

a) formas de acción e interacción discursiva, es decir, particulares usos del lenguaje (hablado o escrito) o “géneros” (*genres*), entendidos como “formas socialmente ratificadas de utilizar el lenguaje en conexión con un particular tipo de actividad social” (Fairclough, 1995, p.14)⁵⁰.

b) producción de representaciones o “discursos” (*discourses*), entendidos como formas particulares de representar de diferentes partes o elementos “del mundo material, de otras prácticas sociales, [así como] representaciones autorreflexivas de la práctica en cuestión

⁴⁷ Fairclough utiliza aquí la noción de “discursos” (en plural, como sustantivo contable) apuntando a las diversas formas de representación de diferentes elementos, procesos, fenómenos, etc. del mundo social, diferenciándolo de la noción de “discurso”, (como categoría abstracta), que como ya fue señalado, refiere de manera amplia a los elementos *semióticos* de la vida social.

⁴⁸ Estos tres elementos también son descritos como tres dimensiones en las que actúa la semiosis social: una performativa (géneros), una descriptiva (discursos) y una expresiva (estilos).

⁴⁹ Un esquema simplificado para ilustrar estas distinciones en el marco de, por ejemplo, las prácticas sociales de la institución escolar en Chile, podría ser la consideración de las entrevistas de selección escolar, como dispositivos que dan cuenta de un particular *género* (o interacción discursiva entre profesor/adulto y alumno/niño), que además implican diversas *representaciones* sobre la infancia, el conocimiento, los objetivos de la institución escolar, o en un nivel mucho más abstracto, el neoliberalismo y la educación en Chile. Asimismo, podría analizarse cómo se ponen en juego *estilos* (profesor/evaluador - niño/evaluado), en la manera particular en que los sujetos utilizan el lenguaje (oral, corporal, etc.), identificándose con determinados lugares o posiciones en esa escena o evento social.

⁵⁰ Por ejemplo, la práctica social de ser hijo en una familia, supone un tipo de actividad caracterizada, entre otros aspectos, por interactuar discursivamente con padres y madres de un modo regular y estabilizado (obedecer, responder, callar en ciertos momentos, solicitar autorización para ciertas actividades, etc.).

(...) [*pudiendo*] distinguir diferentes discursos, que pueden representar la misma zona del mundo desde diferentes perspectivas o posiciones” (Fairclough, 2003a, p. 26). Cabe señalar que dado que los actores ocupan distintos posicionamientos en el marco de un orden social desigual, las representaciones de las prácticas sociales o de aspectos de ellas, variarán en función de dichas posiciones diferenciales.

c) configuración de identidades sociales de los actores involucrados en las prácticas sociales, elemento discursivo denominado estilo (*styles*), que refiere a la “constitución de formas particulares de ser, particulares identidades sociales o personales” (p.26) pesquisables en los específicos usos que los sujetos hacen del lenguaje como recurso de (auto)identificación.

La operación de análisis de un texto como evento social discursivo, consiste entonces en dar cuenta de las relaciones entre géneros, discursos y estilos⁵¹, es decir, dar cuenta del “orden del discurso” de determinada práctica social, mostrando su particular forma de expresión (“texturación”) en un texto.

Asimismo, el análisis tiene que establecer los vínculos entre el texto y otros elementos sociales no discursivos de la práctica social analizada, toda vez que, como ya fue señalado, esta categoría mediadora entre la estructura social y los eventos sociales (textos), articula de manera dialéctica elementos tanto discursivos (semióticos) como no discursivos de la vida social.

En este punto, resulta pertinente detenerse con más detalle en la explicación teórica que da Fairclough sobre la articulación entre el lenguaje (como estructura social abstracta) y otros elementos del mundo social.

Al respecto, Fairclough (2003a) señala que “al pasar de estructuras abstractas hacia eventos concretos, se hace cada vez más difícil separar el lenguaje de otros elementos sociales” (p.24). Esto que quiere decir que la “sobredeterminación” del lenguaje por estos otros elementos sociales se vuelve mayor, conforme nos movemos desde un plano abstracto (lenguaje) a uno más concreto (evento social o texto), pasando por uno intermedio, el orden del discurso.

⁵¹ Denominadas por Fairclough “relaciones interdiscursivas”.

Con el fin de clarificar con más detalle esta idea, vale la pena citar in extenso un pasaje en el que Fairclough (2003a) desarrolla su argumento:

La forma en que he definido los órdenes del discurso deja claro que a este nivel intermedio estamos tratando con una mucho mayor ‘sobredeterminación’ del lenguaje por otros elementos sociales -los órdenes del discurso son la organización social y el control de la variación lingüística y sus elementos (discursos, géneros, estilos) son, en consecuencia, categorías no puramente lingüísticas, sino categorías que atraviesan la división entre el lenguaje y el "no lenguaje", lo discursivo y lo no discursivo. Cuando llegamos a los textos como elementos de eventos sociales, la ‘sobredeterminación’ del lenguaje por otros elementos sociales se vuelve masiva: los textos no son simples efectos de las estructuras lingüísticas y los órdenes del discurso también son efectos de otras estructuras sociales y de las prácticas sociales en todos sus aspectos, de manera que se hace difícil separar los factores que configuran los textos (pp. 24-25).

En relación al carácter dialéctico de las relaciones que establecen los diferentes elementos de las prácticas sociales –discursivos y no discursivos-, Fairclough (2003a, 2003b) sostiene que si bien son analíticamente separables, no se constituyen como unidades discretas, ya que cada elemento en cierta forma incorpora o “internaliza” a los demás, es decir: “son elementos diferentes, pero no elementos discretos y completamente separados. Existe un sentido en el que cada uno (...) «interioriza» a los demás, sin poder ser reducido a ellos” (Fairclough, 2003b, p. 181). A modo de ejemplo, el autor refiere cómo elementos propios de cualquier práctica social, como las relaciones e identidades sociales, son en parte discursivos (en parte pueden ser vistos como efectos del discurso), pero no se reducen a, ni pueden por tanto comprenderse exclusivamente como, elementos o procesos discursivos-semióticos.

Vemos así como un énfasis importante de la propuesta de Fairclough es el carácter “relacional” de los procesos y elementos discursivos de las prácticas sociales, destacando la necesidad de investigar las relaciones dialécticas que establecen con aquellos elementos o procesos no discursivos de la vida social, asumiendo que “dichas relaciones no pueden determinarse de antemano, sino que deben ser investigadas empíricamente en distintos ámbitos de la vida social, pudiendo variar entre práctica y práctica, así como en una misma práctica social a lo largo del tiempo” (Stecher, 2012, p. 23).

Desde este marco, el ACD busca dar cuenta de cómo en distintos entramados de prácticas sociales (o campos sociales) se establecen relaciones entre el discurso (semiosis social) y las otras dimensiones y elementos de dichas prácticas (Fairclough, 2000, 2003a, 2003b). Asimismo, su propuesta enfatiza una visión de la semiosis social como *una* práctica social - no la única-, que depende de contextos sociales más amplios y que coexiste con otras prácticas sociales, tales como la producción y uso de objetos materiales, la espacialidad, la temporalidad y las formas no-lingüísticas y corporalizadas de conocimiento, entre otras. Esto quiere decir, como ya fue señalado, que cada práctica social es, al menos en parte, semiótica, pero no reducible a la semiosis (Fairclough, Jessop & Sayer, 2004).

El desafío teórico planteado por esta particular formulación del ACD, es lograr articular explicaciones que den cuenta de las complejas redes de *relaciones* entre la realidad y el discurso, evitando centrarse exclusivamente en una de estas dos dimensiones. En palabras de Fairclough (1992), esto implica:

evitar el error de sobre enfatizar tanto la social determinación del discurso, por un lado, como la construcción de lo social en el discurso, por otro lado. Lo primero convierte al discurso en un mero reflejo de una realidad social más profunda, lo segundo cae en un idealismo que piensa al discurso como la fuente única de lo social (p. 65).

Las consideraciones anteriores relativas al lenguaje entendido como práctica social, dan un soporte teórico a la tarea investigativa de conocer e interpretar la articulación entre, por un lado, formas particulares de uso del lenguaje por parte de los sujetos en determinado orden del discurso y, por otro, las relaciones sociales (de clase, género, etarias, etc.), la producción del tiempo y el espacio, las actividades productivas, etc., implicadas en una particular área o campo de la vida social. Dicho de otra manera, permiten que la investigación y el análisis social puedan moverse entre la perspectiva o nivel de la estructura social y la perspectiva de la acción social y la agencia (Chouliaraki & Fairclough 1999, Fairclough, 2003a, 2003b), en la medida en que se incorporan las complejas relaciones entre dos “poderes” que dan forma a los textos: las estructuras y prácticas sociales, por un lado, y los actores sociales implicados en los eventos sociales particulares, por otro.

Al respecto, cabe señalar que los actores sociales ponen en acto significados, al interior de espacios de interacción lingüística y no-lingüística, y corporalizan estilos identitarios asociados a determinados significados (Fairclough, Jessop & Sayer, 2004). Esto implica considerar que la semiosis requiere del trabajo de producción e interpretación de textos realizado por los actores sociales -proceso de “trabajo textual” o “texturación”- (Fairclough, 2003b) y, al mismo tiempo, constituye una condición de existencia de los actores sociales (de sus relaciones, identidades y acciones sociales). En palabras de Stecher (2010):

los sujetos sólo pueden producir textos a partir de recurrir a los sets de convenciones (orden del discurso) que tienen disponibles y que están socialmente legitimados para ámbitos de acción específicos, pero en ese uso concreto y situado del lenguaje, y producto del carácter abierto de todo evento, de la capacidad reflexiva de la agencia humana y de la heterogeneidad (inter e intra) de los órdenes del discurso, hay lugar para ciertos niveles de creación e innovación (p.102).

De este modo, todo texto, como es el caso de los discursos de los niños acerca de las relaciones entre padres e hijos, producidos en el contexto de esta investigación y considerados como discursos propiamente sociales, está abierto a la interpretación, ya que no existe una relación de uno a uno entre los aspectos formales del texto y sus interpretaciones y efectos sociales (Fairclough, Jessop & Sayer, 2004).

3.2. Analizar textos: géneros, estilos, discursos

Analizar un texto en términos de sus significados (inter)accionales o “géneros”, implica observar en qué medida el discurso contribuye a la interacción social en determinado evento social. Ahora bien, el análisis de la relación entre texto y género presenta algunas complejidades importantes, vinculadas a necesidad de distinguir, aclarar, clasificar y jerarquizar los géneros que se realizan en un texto, debido a la existencia de fenómenos tales como la mixtura e hibridación de distintos géneros en un mismo texto, la frecuente ausencia de una estructura genérica textual clara, la difusión de fronteras entre algunos géneros, etc. Por estas razones, Fairclough (2003a), sostiene que su análisis pormenorizado

resulta más pertinente y relevante en el caso de interacciones muy ritualizadas, previsibles y con un alto nivel de formalización y lexicalización (Fairclough, 2003a).

Por su parte los “estilos”, entendidos como los aspectos discursivos (semióticos) de “formas de ser” (Fairclough, 2003a, p.159), involucran procesos textuales de identificación, que aluden a cómo los sujetos se identifican y son identificados por otros, dando cuenta de la compleja construcción de las identidades, en el marco de prácticas discursivas que se encuentran articuladas a redes de prácticas socioculturales más amplias. La noción de “estilo” enfatiza el papel fundamental “de los procesos y estrategias lingüísticas en la creación, negociación y establecimiento de las identidades” (de Gregorio-Godeo, 2008, p. 46). Al respecto, es importante aclarar que esto no equivale a sostener que la identidad es un proceso puramente textual (mero “efecto” del lenguaje), pues si bien los sujetos construyen (o “producen”) sus identidades en el discurso, también hay que considerar que se trata de agentes sociales que, en su relación con el mundo, no sólo participan de una posición textual discursiva, sino que además crean, alteran y cambian situaciones, tienen una conciencia de sí “encarnada”, establecen compromisos prácticos con el mundo, etc.

En el caso del presente estudio, hemos preferido hablar de *posiciones de sujeto*, producidas en el marco de prácticas discursivas, aludiendo a cómo los discursos generan distintas posibilidades de posicionamientos, entendidos metafóricamente “como si fuesen “huecos vacíos” que se rellenarían —o funciones que se activarían— por parte de los individuos, en el curso de las prácticas interaccionales en que discurre [la] actividad social” (de Gregorio-Godeo, 2008, p. 50). Dicho de otro modo, en el curso de la actividad social, los discursos generan posiciones de sujeto que operan como puntos de “anclaje” o de “acoplamiento temporal”, de modo que “la identidad del individuo se materializa como resultado del proceso de interpelación de las prácticas discursivas que, en el curso de nuestra actividad social, llaman al individuo a convertirse en sujeto social con una identidad determinada” (p. 50).

Epistemológicamente, esto apunta a una noción antiesencialista de la identidad, entendida como proceso (no como algo dado o mero producto), que acontece en el marco de interacciones y prácticas sociales (discursivas y no discursivas), caracterizadas por procesos permanentes de negociación y contextualización.

En términos lingüísticos, los estilos -como procesos de categorización y definición de pertenencia- implican operaciones textuales de inclusión y exclusión que se realizan en un amplio rango de características textuales, tales como rasgos fonológicos (ritmo, acentuación, pronunciación, entonación), metáforas, repertorios semánticos (vocabulario), interacción entre el lenguaje y la comunicación no verbal o “corporal” (expresiones faciales, gestos y posturas relativamente codificadas, con significados más o menos estables), modalidad (texturización⁵² de la postura -posición- del sujeto, grado de compromiso o afinidad de los sujetos con sus representaciones), entre muchos otros.

Cabe recordar que la texturización de la propia identidad se da siempre en el marco de particulares relaciones sociales y representaciones del mundo, es decir, se trata de identidades “relacionales”. En palabras de Fairclough (2003a), “quién es uno es una cuestión de cómo uno se relaciona con el mundo y con los demás” (p.166). De este modo, si bien los tres elementos de un orden del discurso –géneros, representaciones, estilos- están estrechamente imbricados en un texto, el estilo es el aspecto del significado textual que se relaciona de manera más fuerte y evidente con los otros aspectos del significado (géneros y representaciones) y también con aspectos del mundo social más amplio (por ejemplo, quién está socialmente legitimado para realizar afirmaciones fuertes sobre la verdad de las cosas o sobre el futuro).

Finalmente, respecto al análisis de los discursos o “representaciones”⁵³, Fairclough (2003a) sostiene que al igual que en el caso de los géneros, presentan una importante variabilidad (heterogeneidad, hibridez), así como distintos niveles de abstracción (o generalidad), lo que implica que el análisis debe ser capaz de dar cuenta no sólo de discursos particulares, sino también de las relaciones establecidas entre diferentes discursos –interdiscursividad-

⁵² La “texturización” es un concepto que alude a la particular textura u organización del discurso, es decir, a la interrelación de los elementos que lo componen y que se concretan en el texto como unidades semántico-pragmáticas (Calsamiglia & Tusón, 1999). Desde la perspectiva discursiva de Fairclough, los procesos de texturización dan cuenta no sólo de las competencias lingüístico-pragmáticas de los sujetos al producir textos, sino también, fundamentalmente, de las fuerzas sociales (discursivas y no discursivas) que determinan el trabajo de producción de un particular entramado de relaciones textuales. Ahora bien, en este marco, los sujetos no sólo reproducen, sino que también contravienen o modifican dichas determinaciones.

⁵³ No está demás señalar que aunque Fairclough habla de “representaciones” (*representations*), su propuesta no se inscribe en una tradición “representacional” o denotativa del lenguaje: “los discursos no sólo reflejan o representan las entidades y relaciones sociales, sino que las construyen o “constituyen”; los diferentes discursos constituyen de diferente manera a las entidades clave, y posicionan de diferente modo a las personas como sujetos sociales” (Fairclough, 1992, pp. 3-4).

(relaciones de complementariedad, equivalencia, competencia, diálogo, polémica, dominancia, etc.), de los dispositivos particulares de texturización en juego en la articulación o hibridación de discursos, así como de los niveles de generalidad o particularidad de los discursos analizados.

Frente a este panorama, Fairclough (2003a) se pregunta por el sentido de comprender estas formas heterogéneas de representación del mundo como “discursos”. ¿Qué autoriza al analista a sostener que cierto fragmento de un texto pone en juego (realiza) un discurso determinado?. Para el autor, la clave estaría en la consideración del grado de “alcance” o “efectividad” de aquello que denominamos “discursos”, en otros aspectos no discursivos de la vida social. De este modo, sostiene que:

La respuesta no puede simplemente basarse en la existencia de una cierta uniformidad y continuidad en la forma en que el mundo está representado, así como en su variación. También se basa en la relación dialéctica entre el discurso y otros elementos de la vida social - que permite distinguir ‘discursos’ cuando formas particulares (en parte estables, en parte variables) de representar el mundo son de importancia social, tal vez en términos de la efectividad del discurso (su “traducción” en los aspectos no-discursivos de la vida social). Por lo tanto, los discursos pueden ser vistos no sólo como formas de representar con un grado de uniformidad y estabilidad, sino como formas de representar en la que se constituyen puntos nodales en la relación dialéctica entre el lenguaje y otros elementos de la vida social (p.126).

Ahora bien, en términos operacionales, el análisis de los distintos discursos presentes en un texto requiere la identificación, descripción y posterior interpretación teórica y contextual de los principales temas o tópicos presentes en el texto (principales “áreas” de la vida social representadas), así como las perspectivas (“puntos de vista”) desde donde se articulan dichas representaciones⁵⁴. Una vez delimitados estos temas o tópicos discursivos predominantes (y sus relaciones), es necesario dar cuenta de las conexiones entre estas particulares formas de representación y otros elementos teóricos y contextuales de la vida social (históricos, culturales, políticos) que resulten relevantes para la comprensión interpretativa de los discursos articulados por los sujetos.

⁵⁴ Así a modo de ejemplo, en el caso de la presente investigación, un tema central en los textos analizados es la infancia, la cual aparece representada en términos de un discurso romántico, que contrasta con los discursos científicos de la psicología evolutiva.

En términos lingüísticos, las formas de representar se especifican en ciertos rasgos lingüísticos del texto. Al respecto, Fairclough (2003a) sostiene que las particulares formas de designación (lexicalización) de aspectos del mundo, así como la “texturización” de las relaciones semánticas entre distintos elementos del texto (colocaciones, patrones de co-ocurrencia de las palabras, hiponimia, sinonimia, antonimia), las metáforas (y combinación de metáforas), además de otros elementos gramaticales y léxicos (verbos –procesos-, adverbios –circunstancias, tiempo, espacio-, pronombres –sujetos-), permiten dar cuenta de los “esquemas clasificatorios” o “sistemas de clasificación” que, al modo de construcciones naturalizadas, permiten a los sujetos generar “visiones de mundo” (p.129).

Sin pretender ofrecer un panorama exhaustivo de la propuesta de análisis textual de Norman Fairclough⁵⁵ (2003a), expuesta en su texto “*Analysing discourse. Textual analysis for social research*”, sino con el objetivo de sintetizar los tópicos recién expuestos, a continuación se ofrece un cuadro que incorpora elementos que hemos considerado relevantes para caracterizar las categorías de Género, Discurso y Estilo, así como su abordaje operacional en el trabajo de análisis discursivo.

⁵⁵ Trabajo que excede los objetivos de la presente investigación.

Cuadro N°1: Síntesis propuesta de análisis textual. Norman Fairclough (2003a)

	GÉNEROS	DISCURSOS	ESTILOS
Contenidos	Significados discursivos accionales: cómo el discurso aparece y contribuye a la (inter)acción social en el evento social.	Significados discursivos representacionales: diferentes formas de representar aspectos del mundo.	Significados discursivos de identificación: formas en que los sujetos se identifican a sí mismos en los textos.
Preguntas clave	¿Qué están haciendo los sujetos discursivamente?, ¿cuáles son las relaciones sociales establecidas entre ellos?, ¿qué está ocurriendo?, ¿cuáles son los efectos de la actividad?.	¿Qué partes específicas del mundo son representadas?, ¿desde qué perspectivas son representadas?, ¿cómo se articulan los distintos discursos que aparecen en un texto?, ¿qué elementos de los eventos o de cadenas de eventos, están presentes/ ausentes; prominentes/en segundo plano?, ¿cuál es el grado de abstracción/generalización con el que se presentan hechos concretos?, ¿cómo se ordenan los eventos?, ¿qué se añade en la representación de eventos: explicaciones/ legitimaciones (razones, causas, propósitos), evaluaciones?.	¿Cómo los sujetos se identifican y son identificados por otros en el discurso?, ¿qué nivel de compromiso evidencian los sujetos con sus representaciones?, ¿quiénes se incluyen y excluyen de determinadas construcciones identitarias?.
Elementos susceptibles de análisis	-Actividades (qué hacen los sujetos discursivamente). -Interacciones: relaciones sociales entre los sujetos. -Dimensiones de poder/solidaridad y jerarquía/ distancia social, entre participantes. -Cadenas de género, mezclas de género. -Géneros individuales. -Género principal y subgéneros.	-Temas principales: principales partes del mundo que se representan. -Perspectiva, ángulo o punto de vista particular desde donde son representadas. -Forma en que se articulan entre sí (relaciones dialógicas o polémicas entre discursos, fenómenos de hibridación discursiva).	-Procesos de categorización y definición de pertenencia de determinadas construcciones identitarias: inclusión y exclusión del yo y de los otros. -Procesos de atribución de identidades.
Factores que complejizan el análisis	-“Puesta en escena” no siempre se organiza en función de una estructura genérica clara: interacciones menos formalizadas y ritualizadas, tienen estructuras genéricas menos claras. -Diferentes niveles de abstracción que deben ponderarse: “pre-género” (más abstracto, por ej: la narrativa); “género desanclado” (menos abstracto, por ej: narraciones conversacionales); “género situado” (específicos de ciertas redes particulares de prácticas, por ej: relato de historias personales en el marco de una investigación).	-Diferentes niveles de abstracción o generalidad de los discursos (por ejemplo: el discurso cartesiano es mucho más general que el discurso del neoliberalismo chileno). -Heterogeneidad y variabilidad de los discursos: por lo general, un discurso resulta de la articulación de diferentes discursos.	-Complejidad teórica del concepto. -Estrechas relaciones con los otros aspectos del significado (géneros y representaciones) y también con aspectos del mundo social más amplio (por ejemplo, quién está socialmente legitimado para realizar afirmaciones sobre la verdad de las cosas, sobre el futuro, etc.).
Elementos lingüísticos de análisis	-Relaciones semánticas causales, condicionales, temporales, aditivas, contrastativas, elaborativas. -Operaciones de texturización de relaciones de equivalencia: relaciones semánticas de adición y elaboración, sinonimia e hiponimia. - Operaciones de texturización de relaciones de diferencia: relaciones semánticas de contraste, antonimia. -Establecimiento de categorías de la función del habla (actos de habla: afirmación, demanda, etc.) y gramática del estado de ánimo (declarativa, imperativa), etc.	-Formas de designación-lexicalización de aspectos del mundo (vocabulario). -Texturización de relaciones semánticas entre elementos del texto: colocación, patrones de co-ocurrencia de palabras, hiponimia (inclusión), sinonimia (identidad), antonimia (exclusión). -Metáforas y relaciones entre metáforas. -Otros elementos gramaticales y léxicos: verbos (procesos), adverbios (circunstancias, tiempo, espacio), pronombres (sujetos), etc.	-Rasgos fonológicos (ritmo, pronunciación, entonación). -Interacción entre lenguaje y comunicación no verbal o “corporal” (expresiones faciales, gestos, posturas relativamente codificadas, con significados más o menos estables). -Metáforas. -Repertorios semánticos (tipos de palabras). -Modalidad (texturización de la postura, grado de compromiso o afinidad de los sujetos con sus representaciones). -Verbos o marcadores modales, etc.

*Elaboración propia

Para finalizar este apartado es relevante explicitar que, si bien el interés teórico y político de Norman Fairclough se orienta al macro análisis de las especificidades y transformaciones del particular orden del discurso del capitalismo global contemporáneo, pensamos que la complejidad y los matices que ofrece su dispositivo teórico-metodológico, es una herramienta útil para enriquecer la comprensión y análisis de las producciones discursivas de los niños, pues permite visibilizar las distintas dimensiones sociales que constituyen su discurso, en el marco de un campo de investigación hasta ahora reacio a incorporar enfoques discursivos en sus estudios.

El modelo de análisis crítico del discurso propuesto por este autor, demanda que el investigador de cuenta de las relaciones, articulaciones y determinaciones entre los “textos” que dispone para el análisis y los procesos, estructuras, relaciones y transformaciones sociales, históricas y culturales más extensas, lo que además de resultar coherente con los objetivos y encuadre teórico propuestos en este estudio, enriquece el campo de la investigación social de la infancia, al incorporar una perspectiva discursiva crítica que permite estudiar la palabra de los niños como discurso social, reconociendo su carácter performativo e históricamente situado.

Por otra parte, analizar los discursos de los niños desde el campo teórico metodológico del ACD, supone una innovación metodológica, no sólo por la escasez de investigaciones que utilicen ACD en contextos grupales y con niños, sino fundamentalmente, porque permite analizar las relaciones sociales de poder, visibilizando el punto de vista de los sujetos que están ubicados en una posición de subordinación (que no es sinónimo de pasividad). Esto supone entender que los niños, en tanto sujetos sociales, también participan de la producción de los discursos sobre la infancia y las relaciones entre niños y adultos, reproduciendo, resistiendo o subvirtiendo las relaciones de poder que ellos implican.

De este modo, en el caso de la presente investigación, no se trata de un ACD que apuesta por trabajar “para” los grupos subalternos o “dominados” (analizando los discursos de los grupos “dominantes”), sino que se trata más bien de una apuesta por trabajar “con” dichos grupos subalternos.

V.- MARCO METODOLÓGICO

1. Fundamentación teórica

La presente investigación es de carácter cualitativo y está fundada en una perspectiva hermenéutico-interpretativa, la cual busca la “comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 1992, p.43). Por otra parte, articula una perspectiva socio-crítica del discurso, entendiendo que éste no puede reducirse a un vehículo que transporta ideas, conceptos o significados puramente individuales, ni es sólo aquello que hace posible la comunicación entre los sujetos, aun cuando la implique. Además de comunicar, el discurso permite la coordinación de relaciones sociales (Habermas, 1985), manteniéndolas, fortaleciéndolas o modificándolas, en escenarios atravesados por luchas de poder en el marco de los cuales los individuos se subjetivan⁵⁶ (Ibáñez & Iñiguez, 1996).

En coherencia con lo anterior, el estudio adhiere a la noción de discurso planteada por el campo teórico-metodológico del Análisis Crítico del Discurso (ACD), en particular a la concepción sugerida por Norman Fairclough, que entiende el discurso como práctica social, históricamente situada, enfatizando el poder de los discursos verbales y no verbales en la reproducción y eventual transformación –bajo ciertas condiciones históricas- de las relaciones sociales desiguales establecidas en las sociedades capitalistas contemporáneas. De esta forma, el discurso se encuentra en relación dialéctica con las macro y microestructuras sociales, expresándolas, reproduciéndolas y sosteniéndolas, pero también configurando un campo de resistencia y potencial transformación del orden social (Fairclough & Wodak, 1997)⁵⁷.

⁵⁶ Esta noción de discurso incorpora la problemática del poder, la historia y la ideología (Wodak, 2003b). La primera abre el espacio al conflicto de fuerzas sociales; la segunda, a la inmanente historicidad y carácter situado de los discursos; y la tercera, apunta a que la distribución y censura de la manifestación de discursos legítimos o hegemónicos, está dominada por ciertos grupos sociales específicos.

⁵⁷ Las formas particulares de representación de determinados aspectos de la vida social, pueden manifestarse verbalmente, pero también visual o corporalmente. La presente investigación considera exclusivamente el

El ACD resulta un enfoque adecuado para trabajar con niños dado su interés explícito en cuestionar las categorías y supuestos socialmente asumidos. Este aspecto es imprescindible para los estudios que conciben la infancia como una institución social e histórica, que niñas y niños concretos no sólo reproducen, sino también transforman. Esto posibilita articular una reflexión crítica sobre el modo en que habitualmente se estudia la problemática de la infancia, caracterizado por un marcado naturalismo y esencialismo, por una universalización de la infancia como mera etapa evolutiva individual definida por límites naturales y, en consecuencia, por el olvido del carácter histórico, social y político de estas delimitaciones (Burman, 1994/1998). Asimismo, los niños y niñas han sido “hablados” por los discursos científicos y otros menos formalizados, pero su propia palabra ha resultado invisibilizada y desincentivada. Esta “marginalización discursiva” de los niños (Wodak, 2003a) dificulta su participación en la producción social de discursos (en su amplio sentido) y en la transformación de los estereotipos que circulan en torno a ellos, contribuyendo a legitimar las diferencias de poder con respecto a los adultos.

En este marco, los discursos de niños y niñas, no se comprenden como expresiones de procesos psicológicos o cognitivos meramente individuales, sino como discursos social y culturalmente construidos, que tienden a reproducir, pero también a resistir, cuestionar y, eventualmente, transformar las posiciones sociales asignadas a niños(as) y adultos (Alldred y Burman, 2006).

2. Antecedentes de la investigación

Como ya fue señalado, esta investigación se enmarca en un proceso investigativo mayor, desarrollado entre los años 2010 y 2014, en el cual se realizaron dos investigaciones financiadas por Fondecyt⁵⁸, orientadas a investigar los discursos que niños y niñas de

discurso verbal de los niños y niñas sobre las relaciones con el mundo adulto, en particular, las relaciones entre padres e hijos.

⁵⁸ “La infancia en la perspectiva de los niños y niñas. Un estudio discursivo en estrato socioeconómico medio de Santiago” (Fondecyt Regular N° 1100811, 2010-2011) y “La infancia en la perspectiva de los niños y niñas. Segunda parte. Un estudio discursivo en diferentes estratos socio económicos de Santiago de Chile”. (Fondecyt Regular N° 1120025, 2012-2014). En ambas investigaciones, la autora de este documento ha participado como co-investigadora, trabajando en la revisión del proyecto (profundización y

distintos estratos socioeconómicos de Santiago de Chile han construido acerca de la *infancia*, en tanto noción abstracta (vinculada a representaciones culturalmente disponibles o innovadoras), de los *niños y niñas* en tanto sujetos históricos concretos y, desde una perspectiva relacional de la infancia (dado que la infancia no sólo remite a los niños), de la *adultez* como noción abstracta (contraparte de la noción de infancia), de los *adultos* concretos y de las *relaciones* entre adultos y niños.

Considerando un contexto nacional e internacional en el que la investigación discursiva con niños desde una óptica crítica de discursos sociales es muy escasa, y con el fin de perfeccionar el diseño metodológico y los recursos teórico-metodológicos de análisis de los discursos generados por los sujetos, la primera etapa de la investigación (2010-2011) fue definida como una fase exploratoria de estudio.

La *selección de los sujetos* tuvo un carácter intencional, incorporando niños y niñas de 10 y 11 años de edad, de estrato socioeconómico medio (según índice Adimark⁵⁹), contactados a través de un colegio mixto y laico de la comuna de La Florida, considerando el gran porcentaje de habitantes de esta comuna que corresponde al estrato socioeconómico estudiado. La elección de este estrato se fundamentó en el carácter exploratorio de este primer acercamiento al discurso de los niños, incorporando además consideraciones relativas a las dificultades de interpretar, en un primer momento, el posible efecto de la sobre-intervención estatal presente en los estratos bajos en nuestro país y la sobre-privatización de la vida cotidiana observada en los estratos altos. La determinación de la edad de los sujetos estuvo dada por la experiencia previa del equipo de investigación en estudios con niños y niñas de estas edades⁶⁰, en los cuales la relación con ellos resultó muy fluida y, por otra parte, también consideró el hecho de que estas edades corresponden al momento límite de la autodefinición identitaria de los sujetos como “niños” (en edades

perfeccionamiento del marco teórico y metodológico), realización del trabajo de campo, análisis del material discursivo y elaboración de informes y publicaciones.

⁵⁹ La estratificación social propuesta por Adimark (2004), utilizada por la mayoría de las consultoras de estudios de opinión pública en nuestro país, se basa en el número de bienes del hogar y la escolaridad del (la) jefe(a) de hogar. Según este criterio, la población chilena se divide en cinco estratos socioeconómicos, los que en el caso de Santiago, se distribuyen de la siguiente manera: estrato medio alto (C1) corresponde al 11,3% de los hogares, el medio (C2) al 20,1%; el medio bajo (C3) al 25,6%; el bajo (D) al 34,5% y finalmente, el estrato de extrema pobreza (E), que corresponde al 8,5%.

⁶⁰ “Infancia, televisión y vida cotidiana. Un estudio cualitativo con niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos de Santiago”. Fondecyt N° 1085230, 2008-2009.

superiores, 12, 13 o 14 años, suelen alternar entre definirse como niños, o bien como jóvenes o adolescentes).

Como *criterio de exclusión* para los sujetos, se consideró la presencia de trastornos psiquiátricos en fase aguda no compensados (tales como psicosis infantil y cuadros ansiosos o depresivos), de modo de evitar que cualquiera de los temas tratados en las entrevistas grupales pudiera incrementar sus niveles de ansiedad, más allá de límites razonables.

En cuanto a las consideraciones éticas, se trabajó sólo con niños interesados en participar de la investigación y autorizados, al respecto, por sus padres o adultos a cargo. Para estos efectos, se utilizaron Protocolos de Asentimiento (para los niños) y de Consentimiento Informado (para los padres)⁶¹.

Como *técnica de producción de información* se realizaron entrevistas grupales de carácter no directivo en una primera instancia y con el objetivo de profundizar en los tópicos emergentes en el primer encuentro, de carácter más estructurado en un segundo momento. El uso de esta técnica se relaciona con el interés por conocer los discursos sociales desplegados en un contexto conversacional grupal, relativamente semejante a otros que puedan generarse entre pares y también con la intención de favorecer un eventual posicionamiento discursivo grupal (Ibañez, 1986) de carácter generacional -en tanto niños-, de género o clase, si es que ello resultara relevante para los sujetos.

Se trabajó con un total de 24 niños (12 varones y 12 niñas) distribuidos en tres tipos de grupos (8 niños en cada grupo) -mixto, de varones y de niñas-, con el fin de explorar el peso que podía tener el género en sus discursos según la configuración grupal. Se llevaron a cabo un total de 7 entrevistas (3 en el grupo mixto, 2 en el de varones y 2 en el de niñas). Cabe señalar que si bien los estudios cualitativos más clásicos se sustentan en diseños flexibles y abiertos, que se van modificando a medida que los investigadores se van aproximando a los universos de sentido de los sujetos y que las interrogantes generales con que se inicia el estudio se van haciendo más específicas, la consideración del requerimiento de definir los límites temporales, sumada a las limitaciones de los recursos financieros del

⁶¹ Los protocolos incorporaron aspectos tales como la confidencialidad de los datos personales, la posibilidad de retirarse de la investigación, la autorización requerida para las publicaciones, entre otros.

estudio, hicieron necesario predefinir tanto el número de entrevistas grupales, como las horas de trabajo de campo, las cuales no fueron reguladas por la determinación de un punto de saturación (Bertaux, 1999)⁶².

En relación al *proceso de análisis*, en un primer momento se realizó una lectura y discusión de la transcripción literal de las primeras entrevistas con el fin de identificar las categorías usadas por los sujetos, tener una perspectiva inicial sobre sus discursos y acordar las temáticas a indagar en mayor profundidad en las segundas entrevistas. Posteriormente, se realizó un proceso de *indagación de la calificación discursiva* de los significantes en estudio. En este proceso se analizó la caracterización que niños y niñas hicieron de los “objetos sociales abstractos” (infancia, adultez), los “actores sociales concretos” (niños, adultos) y las “acciones sociales” (relaciones entre adultos y niños). Esto implicó considerar aspectos tales como, formas de designación, características atribuidas, eventuales distinciones de género, procesos de valoración o desvalorización, procesos de contextualización espacial o temporal, efectos o consecuencias atribuidas, relaciones establecidas con otros actores sociales, o con acciones u objetos, entre otros.

Siguiendo con las directrices del ACD, una segunda fase del proceso de análisis consistió en identificar los recursos retóricos usados por los sujetos (Wodak, 2003a).

Como ya se señaló en el marco teórico, los *recursos retóricos* corresponden a estrategias discursivo-lingüísticas muy diversas, utilizadas para reforzar, sostener y legitimar ante un otro, las representaciones contenidas en la calificación de los significantes. Ellos no son definidos a priori, sino identificados a partir del análisis del material emergente. Estas estrategias dan cuenta de la interacción dinámica de los textos producidos por los sujetos con su contexto de producción (situacional, social, histórico, cultural), es decir, no se entienden como una mera formalidad lingüística, sino como la puesta en juego de la palabra en el marco de una relación y una situación social en curso⁶³.

⁶² Entendido como el criterio a través del cual se busca diversificar al máximo los informantes y la riqueza la información obtenida (en cuanto a las valoraciones, descripciones y explicaciones que aportan los sujetos), hasta superar ampliamente un punto en que el investigador tiene la impresión de que los contenidos se vuelven reiterativos y no es posible aprender nada nuevo, al menos en lo que respecta al objeto o problema de investigación.

⁶³ A modo de ejemplo, en el caso de este primer estudio exploratorio, resultaron interesantes como recursos retóricos la construcción de significaciones polares respecto a una serie de temas (por ejemplo, la distinción

Una vez terminado el análisis de cada entrevista en particular, se interpretó el material relacionando y contrastando las distintas entrevistas, para finalmente articular los hallazgos con las bases teóricas y los objetivos de la investigación. Algunos hallazgos interesantes que orientaron la segunda parte del estudio, se relacionan con la complejidad y heterogeneidad de los discursos infantiles, lo que estaría dando cuenta de un agotamiento de las concepciones tradicionales e idealizadas tanto de la infancia (no saber, libertad, pasividad, etc.), la adultez (momento de realización y logro de la autonomía), así como de las transformaciones de la experiencia de ser niña o niño. Asimismo, sus discursos expresan las condiciones demandantes y contradictorias que los contextos neoliberales actuales ofrecen a los sujetos, atravesados por transformaciones y continuidades en las relaciones etarias y de género. Estos resultados sugieren la necesidad de repensar las formas de acercamiento y comprensión de la infancia, para poder dar cuenta de las actuales relaciones sociales, educativas y culturales, entre niños y adultos.

En la segunda parte de la investigación (2012-2014), se decidió dar continuidad al diseño investigativo utilizado inicialmente con fines exploratorios, incorporando otros estratos socioeconómicos –medio alto (C1), medio bajo (C3), bajo (D) y de extrema pobreza (E), según índice Adimark-, de modo de poder establecer comparaciones relevantes entre ellos. El acceso a los niños y niñas se realizó a través de establecimientos educacionales mixtos y laicos, de distintas comunas de Santiago, seleccionadas de acuerdo a los porcentajes de habitantes pertenecientes al estrato socioeconómico respectivo⁶⁴. En base a la información ofrecida por el Ministerio de Educación, se revisaron los antecedentes de los establecimientos educacionales seleccionados, de modo de asegurar que la población escolar cumpliera con las características generales de cada estrato indagado. Adicionalmente, en los colegios seleccionados se chequeó que los niños y niñas que colaboraron en el estudio pertenecieran al estrato investigado, siguiendo los datos proporcionados por los propios colegios. Al igual que en el primer estudio exploratorio, la

entre acciones “inocentes” y acciones “malintencionadas” o entre niños varones “brutos y primitivos” y niñas “sofisticadas y civilizadas”), el uso de estrategias de atenuación discursiva -minimización de la fuerza de significación- para hablar de temas complejos, como el frecuente uso del término “como” (“Mis papás como que no me escuchan”), el uso de la ironía, como forma de desautorización del lugar social del adulto, entre otros.

⁶⁴ Las Condes para el estrato C1, Santiago Centro para el estrato C3, y Cerro Navia para los estratos D y E.

selección de los sujetos tuvo un carácter intencional, buscando combinar heterogeneidad y homogeneidad en los criterios utilizados. La heterogeneidad estuvo dada por el sexo de los niños y su estrato socioeconómico de proveniencia y la homogeneidad por su edad (10-11 años). En cuanto a las técnicas de producción de información y procedimientos de análisis, se plantearon los mismos criterios que en el estudio exploratorio.

En la tabla N°1 se especifica el número total de participantes por estrato socioeconómico (56 varones y 55 niñas), según su participación en cada tipo de grupo (mixto o de determinado sexo), incluyendo los cinco estratos socioeconómicos que participaron en la primera y segunda investigación.

Tabla N°1: Número de participantes varones y niñas de los cinco estratos socioeconómicos, según tipo de conformación grupal de la entrevista (mixta o de determinado sexo)

ESTRATO	Entrevista Grupo Mixto		Entrevista Grupo Varones	Entrevista Grupo Niñas	Total sujetos
	N° sujetos		N° sujetos	N° sujetos	
Medio Alto (C1)	5 niños	3 niñas	8 niños	6 niñas	22
Medio (C2)	4 niños	4 niñas	8 niños	8 niñas	24
Medio bajo (C3)	3 niños	3 niñas	6 niños	7 niñas	19
Bajo (D)	4 niños	4 niñas	8 niños	8 niñas	24
Extrema pobreza (E)	3 niños	5 niñas	7 niños	7 niñas	22
	19	19	37	36	111

El número total de entrevistas (31 entrevistas) según el tipo de conformación grupal –mixta o de un sólo sexo- se detalla en la siguiente tabla (tabla N°2), incluyendo los cinco estratos socioeconómicos que participaron en ambas investigaciones.

Tabla N°2: Número total de entrevistas en los cinco estratos socioeconómicos, según conformación grupal de la entrevista (mixta o de determinado sexo)

ESTRATO	N° Entrevistas Mixtas	N° Entrevistas Niños	N° Entrevistas Niñas	Total entrevistas
Medio Alto (C1)	2	2	2	6
Medio (C2)	3	2	2	7
Medio bajo (C3)	2	2	2	6
Bajo (D)	2	2	2	6
Extrema pobreza (E)	2	2	2	6
	11	10	10	31

El análisis del material discursivo producido en esta segunda investigación ha avanzado en el proceso de calificación discursiva, identificación y análisis de los recursos o estrategias retóricas y en la comparación preliminar en los cinco estratos, quedando pendiente el análisis global final de toda la información.

3. Propuesta metodológica

Siguiendo las directrices del marco teórico-metodológico ya expuesto, la presente investigación se ha enfocado en la profundización de tópicos que han aparecido en los resultados de las investigaciones previas y que han sido analizados sólo de modo preliminar. Estos tópicos corresponden a una dimensión central destacada por los niños en las investigaciones anteriores, que pone en juego las relaciones entre adultos y niños - específicamente, las relaciones entre padres e hijos- y su importancia en la configuración de las formas de entender y construir la infancia, el mundo adulto y las relaciones intergeneracionales.

De acuerdo al interés de este estudio, nos hemos centrado en la noción de *discurso* sugerida por Fairclough (1995, 2000, 2003a), que corresponde a formas particulares de representación de determinados aspectos de la vida social (objetos, procesos, actores, medios, tiempos, lugares, relaciones y estructuras del mundo social) y que pueden manifestarse verbalmente, pero también visual o corporalmente. Para el caso de esta investigación, se tomó en cuenta exclusivamente el discurso verbal de los niños respecto a las relaciones entre padres e hijos⁶⁵.

Las dimensiones discursivas relativas al significado accional (géneros) e identitario (estilos) descritas en el marco teórico, se incorporan de manera puntual, sólo en aquellos casos en los que se consideró que la referencia a las acciones e interacciones discursivas de los participantes (y sus efectos), así como sus posicionamientos (etarios, de género, de clase

⁶⁵ Incorporar “otros lenguajes” como el corporal o el gestual, requiere pensar y analizar la dimensión escénica y el carácter visual de la performance grupal en su propia especificidad, tarea que excede los objetivos del presente estudio. No obstante, los elementos paralingüísticos más significativos (entonación, pausas, énfasis, etc) sí formaron parte del análisis del discurso verbal.

social) contribuían a clarificar, profundizar, o bien enriquecer el análisis de los temas centrales, así como las interpretaciones teóricas o contextuales de los discursos producidos por los participantes.

El estudio incorporó el análisis de los discursos que niños y niñas de estrato socioeconómico medio alto (C1), medio (C2) y bajo (D), construyeron sobre las relaciones entre padres e hijos, profundizando en las dimensiones relacionales del trabajo de cuidado y legitimidad de la autoridad adulta⁶⁶ y en cómo a partir de dichas relaciones, se producen significaciones sobre la infancia en relación a la adultez y sobre la “parentalidad/hijidad” como relación específica establecida entre padres/hijos. Asimismo, dada la relevancia de la comprensión del lugar socialmente asignado a los actores de la relación padre/hijo en función de sus diferencias etarias (adulto/niño), en la medida en que las relaciones entre padres e hijos, así como las prácticas que sostienen dicha relación, están atravesadas por los discursos sociales sobre la infancia y la adultez, se ha puesto especial atención a las representaciones de la niñez y la adultez puestas en juego en los discursos de los niños, incorporándolas también como tópicos o dimensiones de análisis.

En un segundo momento, se realizaron comparaciones entre los grupos orientadas a establecer diferencias entre los discursos, según género y pertenencia a distintos estratos socioeconómicos, en los casos en que se consideró que estas dimensiones fueron relevantes en los discursos de los sujetos. Asimismo, el análisis incorporó interpretaciones teóricas de la relación entre padres e hijos, como relación social y construcción histórica, en el marco de los aportes de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y de las transformaciones sociales contemporáneas, tanto de la infancia como de la parentalidad, avanzando en la explicación de las relaciones y fuerzas sociales que sustentan la presentación de las descripciones y relatos de los niños en relación al tópico de estudio.

⁶⁶ La especificación de estas dimensiones responde a tres razones fundamentales. Primero, desde un punto de vista teórico, en nuestras sociedades occidentales las prácticas de ejercicio de la autoridad, cuidado y las problemáticas que de ahí se derivan (dependencia/autonomía), son ejes fundamentales en la legitimación del rol adulto, así como en la representación de la infancia y en las experiencias de las relaciones entre adultos y niños. Por otra parte, estos tópicos permiten situar adecuadamente la reflexión y el análisis dentro del campo de las relaciones entre adultos y niños en el contexto familiar (es decir, relaciones entre padres/madres e hijos). Finalmente, en términos del material discursivo disponible, se observa que los discursos de los niños que participaron en la investigación, ofrecen una serie de elementos y matices que movilizan y tensionan los supuestos y nociones tradicionales sobre estas problemáticas, por lo que resulta un campo de indagación relevante desde la perspectiva sociocrítica que plantea el estudio.

El corpus textual de análisis estuvo constituido por 12 entrevistas grupales de varones y niñas de los estratos socioeconómicos ya señalados (C1, C2, D)⁶⁷, en las que participaron un total de 46 niños (22 niñas y 24 varones).

La selección de estos tres estratos, así como del tipo de entrevistas (varones-niñas) responde en una decisión metodológica fundamentada en los siguientes argumentos:

- a) La necesidad de acotar el material de trabajo, dada la estrategia intensiva de análisis discursivo planteada y las limitaciones temporales del estudio.
- b) La posibilidad de contar con un material más acotado, que igualmente permitiese dar cuenta de una heterogeneidad en términos de estratificación socioeconómica existente en Santiago⁶⁸.
- c) La mayor tematización del tópico de estudio en los discursos producidos por los niños de los estratos C1, C2 y D (en comparación con los niños de los estratos C3 y E).
- d) Respecto a los estratos que no se han incorporado (C3 y E): el estrato de extrema pobreza (E) que corresponde al 8,5% de la población en Santiago, tiene especificidades sociales, históricas y culturales, que hacen muy difícil su análisis y comparación con el resto de los estratos. Por su parte, el estrato medio bajo (C3), presenta una serie de similitudes socioculturales con el estrato medio (C2), incorporado en este estudio, por lo que muchos investigadores consideran que ambos grupos configuran el complejo campo de los denominados “segmentos sociales medios” en nuestro país (Espinoza & Barozet, 2009).
- e) Finalmente, la utilización del material producido en las entrevistas de varones y niñas (dejando fuera las entrevistas mixtas como punto de comparación), responde al hecho de que en la presente investigación no se ha incorporado como objetivo de estudio la indagación y análisis del peso o influencia del tipo de configuración o contexto grupal en el posicionamiento discursivo de género (el sexo se incorpora sólo como elemento de heterogeneidad o variabilidad muestral).

⁶⁷ 4 entrevistas por cada estrato socioeconómico: 2 de varones y 2 de niñas en cada uno.

⁶⁸ En términos de estratificación socioeconómica, según índice Adimark, los estratos C1, C2 y D, dan cuenta del 65,9% de la población de Santiago.

4. Plan de Análisis

En relación a la *estrategia de análisis e interpretación discursiva*, siguiendo las directrices ofrecidas por el ACD, se realizó un análisis que implicó los siguientes momentos, operaciones y productos:

ETAPAS	OPERACIONES DE ANÁLISIS	PRODUCTOS
Primera etapa descriptiva	1) Revisión y descripción de la calificación discursiva de los contenidos (representaciones) relacionados con el objeto de estudio, en cada una de las entrevistas. 2) Indagación de la forma textual, (recursos retóricos o marcadores lingüísticos) del material contenido en la síntesis de principales temas relacionados con el objeto de estudio.	1) Jerarquización de tópicos (niveles de abstracción y relevancia). Síntesis con la calificación discursiva de los principales temas o tópicos relacionados con el objeto de estudio. 2) Identificación de los recursos retóricos más recurrentes: metáforas, ironías, lexicalización –formas de designación-, elementos gramaticales relevantes (verbos, adverbios, etc.), etc.
Segunda etapa interpretativa	1) Identificación de procesos de articulación e hibridación de discursos (prácticas discursivas) 2) Relación entre discursos y principales recursos retóricos.	1) Interpretación de principales ejes discursivos como procesos de producción e interpretación textual. Análisis de relaciones entre discursos: subsunción, oposición, complementariedad, diálogo, etc. 2) Selección de principales recursos retóricos o marcadores lingüísticos, e interpretación de su función discursiva.
Tercera etapa explicativa	1) Incorporación de elementos teóricos, socioculturales e históricos relevantes que permitan analizar los discursos como prácticas sociales situadas (órdenes del discurso).	1) Análisis explicativo de los discursos en el marco de su contexto social, institucional y cultural más amplio, distinguiendo matices y diferencias significativas entre grupos (por NSE y por género).

Siguiendo la propuesta analítica de Fairclough, el esquema anterior incorpora tres “etapas” o momentos de análisis que no responden a una lógica sumatoria lineal, sino más bien a un trabajo recursivo de interpretación y comprensión progresiva de la textura particular del material discursivo producido por los niños. Un primer momento “descriptivo”, corresponde a la identificación de la forma textual y de los principales contenidos o temas (significaciones y representaciones) relacionados con el objeto de estudio. El contenido incorpora las modalidades de “calificación discursiva” de los significantes en estudio (relaciones entre padres -adultez- e hijos -infancia-), esto es, la caracterización que los

sujetos hacen de dicho tópico (qué es, cómo es, cómo son los actores que en ella participan, que acciones sociales se le asocian, cómo se relaciona con otros aspectos de la vida social, etc). Esto implicó considerar aspectos tales como formas de designación, características atribuidas, eventuales distinciones de género, procesos de valoración o desvalorización, procesos de contextualización espacial o temporal, procesos de legitimación, explicación y evaluación, efectos o consecuencias atribuidas, relaciones establecidas con otros actores sociales, o con acciones u objetos, entre otros elementos. Este nivel de análisis, permite observar:

la constitución (el establecimiento, la reproducción, la negociación) de las identidades de los participantes y de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos, y la distribución entre la información dada vs. nueva, y entre la que se destaca en primer plano vs. el trasfondo, o se coloca en último plano (Fairclough, 1993, p. 138).

En relación a la forma textual, hay diversos marcadores lingüísticos que pueden incorporarse en el análisis en virtud de su relevancia en cada caso particular, como por ejemplo, las formas de designación (vocabulario), uso de metáforas, ironías y otros recursos del lenguaje figurado, actos de habla predominantes, el uso de adverbios, adjetivaciones, entonación, entre otros. En el caso del presente estudio, sólo se consideraron algunos elementos lingüísticos-textuales⁶⁹ en función de dar cuenta de las estrategias retóricas puestas en juego por los niños y en la medida en que permitieron reforzar, matizar, complejizar el análisis de los discursos (representaciones) en el cual se centra la presente investigación.

Un segundo momento, implicó realizar operaciones analíticas que permitieran cuenta de la *interpretación* de la práctica discursiva, como instancia donde se produce y se interpreta el texto. Esta dimensión política de análisis, incorpora la consideración de las relaciones de poder y dominación en el marco de las cuales se genera el discurso, indagando cómo los sujetos producen e interpretan el texto, visibilizando los otros discursos y textos con los cuales dialoga –intertextualmente- dicha producción. En este punto es importante destacar que, “estos procesos de producción e interpretación textual son conformados por (y, a su

⁶⁹ Es decir, no se consideró el análisis lingüístico textual como un objetivo de la investigación.

vez, ayudan a conformar) la naturaleza de la práctica social” (Fairclough, 1993, p. 138), en el caso de la presente propuesta, las relaciones sociales entre padres/adultos e hijos/niños entendidas como práctica social. Como indicadores de intertextualidad, el uso de particulares recursos y estrategias lingüístico-retóricas, utilizadas por los sujetos para sostener y legitimar las representaciones elaboradas a través del lenguaje, constituye un material pertinente de análisis. Estos recursos o estrategias retóricas no pueden ser definidos a priori, sino que deben ser identificadas a partir de lo que ofrece el material discursivo específico. A modo de ejemplo, algunos recursos retóricos pueden ser la omisión o alusión implícita de determinados objetos/acciones/actores, la referencia a voces autorizadas o la construcción artificial de voces colectivas o de consensos aparentes para legitimar las representaciones, la naturalización acciones sociales concretas e históricamente localizadas, la devaluación radical de acciones sociales precedentes, la predicación (atribución estereotipada de características negativas o positivas a determinados objetos, actores o acciones), etc. (Vasilachis de Gialdino, 1997; Fairclough, 2001; Wodak, 2003a).

Finalmente, el material fue sometido a un análisis explicativo que incorporó los diferentes niveles de la organización, estructura y contexto social, institucional y cultural más amplio, que resultaron pertinentes para poder dar cuenta de la complejidad de los discursos analizados. Esto implicó realizar diversas operaciones de análisis del texto, entendido como práctica discursiva y práctica social, para dar cuenta de las relaciones entre este evento discursivo, el orden del discurso y la organización y estructura social en la que este evento se inscribe –reproduciendo o alterando las hegemonías discursivas y sociales- (Fairclough, 1993, 2001, 2003a; Wodak 2003a). En este momento del análisis –hasta ahora centrado en los aspectos comunes que presentan los distintos grupos-, se incorporaron interpretaciones sobre las diferencias relevantes entre grupos según NSE y género.

En el siguiente apartado se exponen los resultados de este proceso de análisis discursivo recién descrito. Cabe destacar que la exposición de los resultados articula los productos de los distintos momentos o niveles del análisis (descriptivo, interpretativo y explicativo) en un solo texto, avanzando progresivamente en la complejización de la lectura de los discursos estudiados.

V.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

¿Es que ser niño es algo más que delirar y hacer tonterías?
¿No es justamente la falta de sentido en ellos lo que más nos gusta?
ERASMO DE ROTTERDAM

A continuación se ofrecen los resultados del análisis del discurso de los niños sobre la relación entre padres e hijos. A partir del dispositivo teórico-metodológico del ACD propuesto por Norman Fairclough (1992, 1993, 1995, 1997, 2003a, 2003b), se expondrán los principales aspectos semióticos discursivos de dicha relación, entendida como práctica e institución social -históricamente configurada- reproducida y eventualmente impugnada por los discursos producidos por los sujetos.

El material discursivo ha sido analizado desde un marco comprensivo que entiende que los niños, en tanto actores sociales, participan de la producción de discursos sobre la infancia, la adultez y las relaciones intergeneracionales, en el marco de prácticas y condiciones sociohistóricas que determinan las particularidades de la “textura” y propiedades de sus discursos. Esto quiere decir que, como todo actor social, desde sus particulares posicionamientos etarios, generacionales, de clase, género, etc., los niños producen e interpretan textos a partir de elementos tales como valores, creencias, conocimientos lingüístico-pragmáticos y representaciones del mundo, cuya naturaleza y origen no se reduce a la esfera individual, en la medida en que dependen de las relaciones y luchas sociales en el marco de las cuales se han generado, así como de las desigualdades en su transmisión y distribución social.

Una pregunta transversal que orientó el análisis del material textual fue la interrogación por las formas en que la relación entre padres e hijos, como relación intergeneracional entre niños y adultos, participa de la producción y soporte social -discursivo y no discursivo- de la infancia contemporánea. El proceso de análisis consideró la caracterización e interpretación de los discursos sobre las relaciones entre padres e hijos, así como su análisis explicativo en el marco del contexto social, institucional y cultural más amplio del cual forman parte. Siguiendo los objetivos específicos, las representaciones de la parentalidad y

la condición de hijo (“hijidad”), se han incorporado como tópicos específicos de análisis. Asimismo, dada la relevancia de la comprensión del lugar socialmente asignado a los actores de la relación padre/hijo en función de sus diferencias etarias (adulto/niño), en la medida en que las relaciones entre padres e hijos, así como las prácticas que sostienen dicha relación, están atravesadas por los discursos sociales sobre la infancia y la adultez, se ha puesto especial atención a las representaciones de la niñez y la adultez puestas en juego en los discursos de los niños, incorporándolas también como tópicos o dimensiones de análisis.

El texto se organiza en tres grandes tópicos o ejes de análisis, que incorporan los principales discursos y sus núcleos centrales de significación, a partir de los cuales los niños de los distintos estratos socioeconómicos articularon las representaciones sobre las temáticas recién señaladas. Estos ejes o tópicos de análisis son los siguientes:

I.- Generación de escenas discursivas complejas

II.- Discursos sobre la infancia y la adultez

III.- Discursos sobre las relaciones entre padres/ madres e hijos(as)

Si bien el análisis está centrado en los elementos comunes que atraviesan los discursos de los distintos grupos, el texto también incorpora matices y diferencias que dan cuenta de los particulares procesos de *texturización* que los niños de los distintos estratos pusieron en juego en las entrevistas, en los casos en que esto resultó relevante.

Como ya fue señalado al comienzo de este documento, con el fin de facilitar la lectura fluida del texto, cuando se mencione a los “padres” se estará haciendo referencia tanto a hombres como a mujeres. Del mismo modo, la categoría “niño(s)” se utiliza para referir a niñas y niños varones. De ser necesario hacer distinciones, en el primer caso se hablará de “madres” o “padres varones” y en el segundo, de “niñas” o “niños varones”.

La nomenclatura empleada en la referencia de las citas textuales de las entrevistas incorpora los siguientes datos de identificación: tipo de grupo (niños-niñas), estrato socioeconómico (C1, C2, D), número de entrevista -primera (1) o segunda (2)- y página de la transcripción. A modo de ejemplo, “*Niños, C2, E1, p.5*”, refiere a una cita extraída de la

página 5 de la transcripción de la primera entrevista del grupo de niños varones del estrato medio (C2).

Para la identificación de los sujetos que participaron de la entrevista se utilizan las categorías “Investigadora” y “N” (niño/a). En el caso de citas en las que aparece más de un niño, se utiliza N₁, N₂, N₃, etc. El número subíndice (1, 2, 3) se utiliza de manera ordinal para dar cuenta de la posición o turno en el que cada niño interviene en la conversación, es decir, no refiere a la identidad del sujeto, salvo en el caso en el que el mismo niño intervenga más de una vez, como es el caso del siguiente ejemplo:

“Investigadora: ¿Qué podrían decir de los adultos?/N₁: Que son grandes [*risas*]/
N₂: Son como don Cangrejo/ Investigadora: Como don Cangrejo, ¿de Bob Esponja?/
N₁: Sí [*risas*]/ N₂: Tacaños” (E1, p. 13)

Antes de exponer el análisis e interpretación de los principales hallazgos de la investigación, se hace necesario explicitar la decisión de incorporar en los resultados un apartado que hemos denominado “generación de distintas escenas discursivas”, como parte de las producciones realizadas por los niños. Si bien este ítem podría haber sido mencionado en el marco metodológico, como expresión de las posibilidades abiertas por los dispositivos conversacionales no directivos de investigación, consideramos que, si bien es cierto que el despliegue de estas escenas tiene como una de sus condiciones de posibilidad las características del dispositivo de conversación y escucha no directivo, el motor fundamental de este resultado fueron los complejos y particulares procesos de apropiación de dicho dispositivo, por parte de los niños. De este modo, si “moderar” una situación de entrevista abierta no directiva es crear las condiciones de posibilidad para que algo suceda, pensamos que aquello que sucedió fue producto de la confianza de los niños en la propuesta planteada por las investigadoras⁷⁰, así como del compromiso asumido con su propia palabra y la de sus compañeros.

⁷⁰ El encuadre inicial de las entrevistas incorporó la explicitación de nuestra posición como investigadoras adultas que, habiendo ya dejado de ser niñas y estando interesadas en estudiar y comprender la infancia, considerábamos que la información disponible sobre la infancia actual, en su gran mayoría producida por otros adultos, resultaba insuficiente y parcial, por lo que nuestro objetivo era conocer lo que ellos tuviesen que decir al respecto, valorando sus opiniones como un aporte a la comprensión de este campo de estudio.

Este ítem encabeza la exposición de resultados y ofrece al lector una contextualización de la “performance comunicativa” de los distintos grupos, en el marco de la particular situación social de encuentro y conversación entre los niños, considerando también la relación establecida con las investigadoras.

I. GENERACIÓN DE DISTINTAS ESCENAS DISCURSIVAS

“Entrevistadora: “(...) lo que nos interesa son sus opiniones, porque lo que se ha estudiado hasta ahora de la infancia lo han hecho los adultos. Nosotros queríamos saber cuál es la opinión de ustedes respecto de la infancia. Lo primero que a ustedes se les ocurra que quieran comentar, son libres de comentarlo. Dale..”

(Estrato C2)

“Entrevistadora: “Nosotras, como investigadoras de la infancia, nos hemos dado cuenta que todos los libros, que todos los documentos que hay sobre infancia los han escrito los adultos y nosotros queremos saber, en realidad, qué piensan los niños y las niñas, qué significa hoy día ser niño”

(Estrato D)

En contraste con la idea de que las metodologías discursivas son de difícil aplicación en el caso de los niños, en el caso de la presente investigación nos hemos encontrado con sujetos que se involucran activamente en el diálogo producido en un contexto grupal. Los niños participantes fueron capaces de generar y sostener distintas “escenas discursivas”, en el marco de las cuales desplegaron discursos complejos y teñidos de matices, articulando referentes abstractos así como experiencias concretas de vida. El carácter no directivo del primer encuentro y la naturaleza abierta de las preguntas, posibilitaron un rango amplio de movimientos discursivos por parte de los niños, quienes se tomaron la palabra sin mayores dificultades, expresando con confianza sus universos de sentido y sus reflexiones acerca de su entorno y sus experiencias.

Esto nos hace pensar que muchas de las dificultades en la aplicación de dispositivos conversacionales con niños tienen una fuerte relación con los enfoques de investigación y las representaciones que los investigadores tienen de la infancia, más que con los niños mismos (con su “naturaleza”, o sus competencias o capacidades cognitivo lingüísticas).

En la medida en que los equipos desarrollan una capacidad reflexiva respecto a la infancia (y a las inevitables asimetrías con el mundo adulto), analizan experiencias investigativas similares y logran operar como “aprendices” en los mundos de la infancia -flexibilizando las relaciones usualmente “pedagógicas” establecidas con los niños-, se facilita la emergencia de los discursos de los niños en toda su complejidad y sutileza.

En una ocasión, escuchamos a un connotado académico que se dedica a la investigación social crítica, sostener con cierto desdén que no es posible realizar investigaciones

discursivas con niños, porque en esas situaciones de interacción con adultos “los niños no hablan, responden”. Sin saber con claridad el significado preciso que este académico quiso dar a esta escueta y lapidaria frase, asumimos que parte de su sentido se relaciona con la idea de que, en el marco de una entrevista con un adulto, los niños no logran producir un material lingüístico susceptible de análisis discursivo y sólo se remiten, pasivamente, a responder lo que el adulto (que pregunta) desea escuchar.

Esperamos que las páginas que se presentan a continuación, logren evidenciar el profundo equívoco de esta idea.

1. Niñas y niños estrato alto (C1): El ajuste cordial a la propuesta de la investigadora adulta

En el caso del grupo de niñas, la conversación estuvo centrada en la búsqueda del consenso y resolución argumentada y respetuosa de las diferencias, las que operaron como matices para aclarar, profundizar o complejizar los contenidos, en su mayoría compartidos por el grupo. En términos de la estructuración de la conversación, se observó una fluida autorregulación grupal de los turnos conversatorios⁷¹ y un predominio de secuencias de opinión: proposición, elaboración (argumentación) e intercambio de puntos de vista acerca de personas, objetos o acontecimientos. Las niñas desarrollan una conversación coherente y cohesionada, articulando sus opiniones a partir de la consideración de las intervenciones de sus interlocutoras, negociando exitosamente el mantenimiento o cambio de temas: “Yo creo que en una cierta parte la X tiene razón, de que...” ; “Respecto al tema que estaba hablando la T, yo pienso que”, “De lo que estaba hablando la C, yo creo que...”.

Al referirse a sus compañeros(as) fueron muy cuidadosas, mostrando una tendencia grupal a regular la intensidad de comentarios peyorativos sobre personas ausentes, dando cuenta de una valoración negativa de la información que pudiese constituir un “pelambre” o “chisme”, considerado un acto de descortesía, inapropiado desde un punto de vista ético y de alguna manera, atentatorio contra la adecuada imagen grupal transmitida a las investigadoras adultas.

“N₁: No hay nadie perfecto en el mundo, porque tenemos un compañero que se cree el perfecto del curso/ N₂:¿Quién?/ (...)/ N₃:¡Ya, no hay que pelar!” (E1, p. 8)

Asimismo, se observa el uso frecuente de atenuaciones discursivas para referirse a cosas desagradables o dolorosas, a través de mecanismos como marcas modales (“O sea, *yo creo* que...”) y minimizaciones (“Sí, *como* más difícil”, “*Más o menos, sí un poco*”). También se observa con frecuencia el uso de mecanismos discursivos que acotan la opinión

⁷¹ Cabe señalar que en el campo del análisis discursivo los turnos de habla se conciben como una unidad básica fundamental de estructuración de la conversación. Estos operan “como un sistema que quienes conversan respetan igual que se respetan (o se trasgreden, en casos) otros sistemas normativos propios de la organización social” (Tusón, 2002, p. 140).

expresada a la propia persona (“*Para mi* la infancia es...”, “*Yo* lo que *opino* de eso es...”), explicitando la posición del sujeto productor del enunciado y su cercanía con lo narrado.

En este punto es interesante mencionar que para algunos autores, este tipo de estrategias discursivas se oponen a aquellas que presentan la narración como una descripción independiente y objetiva de la realidad, y suelen ser mucho más frecuentes en textos producidos “en posiciones de enunciación con menor poder” (Sisto, 2012, p. 41). En el caso particular del presente grupo, estos mecanismos también podrían relacionarse con el permanente cuidado por mantener un clima de “armonía” (no pasar a llevar posiciones diferentes, no querer aparecer imponiendo verdades, etc.), consenso y adecuación de la interacción grupal a la situación de entrevista conducida o moderada por un adulto (mujer, psicóloga).

En lo que respecta a la relación con las investigadoras, las niñas entablan una relación muy cordial, interpelándolas respetuosamente, de manera directa, no ceremoniosa, e incorporándolas en ciertos momentos de la conversación:

“N: Sobre lo de infantil, lo que estaban hablando delante; (...) como dijeron ustedes también, tú [*aludiendo a la investigadora*] y la X [*nombrando a la ayudante*], ¿cuántos años tienen?/ Investigadora: Yo 37/ N: ¿Y tú?/ Ayudante: 22/ N: Con los 37 y 22 años o más puede ser, estamos en la infancia” (E1, p. 23)

En el caso de este grupo, los particulares recursos lingüísticos de regulación de la distancia social con el interlocutor adulto –por ejemplo, formas de tratamiento pronominal con función vocativa, como el uso de la segunda persona singular “tú”-, pueden vincularse a una cercanía social y cultural con las investigadoras, que de alguna manera autoriza el uso de estos recursos, que contrarrestan y disminuyen la distancia social generada por la asimetría de las diferencias etarias entre niñas e investigadoras adultas. Esto difiere de lo observado en el caso de otros grupos, por ejemplo, el de las niñas de estrato bajo, en el que aparecen otros recursos, como ciertas formas vocativas idiosincráticas (el apelativo “tía”), que generan cercanía a partir de una familiaridad cortés, dando cuenta de una aceptación de la posición de subordinación etaria⁷² y al mismo tiempo, estableciendo un estilo relacional

⁷² “Tía” es un familiar, por lo general mayor, que cuida, etc.

personal, cercano e íntimo, que manifiesta y refuerza la proximidad entre los interlocutores y la pertenencia a grupos diferenciados (niñas- adultas).

En relación a los tópicos o contenidos más relevantes, las niñas del estrato alto abordan con detención temáticas relacionadas con los adultos, la adultez y las relaciones entre adultos y niños. Su discurso adquiere gran fuerza emotiva cuando se refieren a los esfuerzos paternos por asegurar el bienestar familiar, valorando el cuidado, esfuerzo, e incluso “sacrificio” parental, al cual intentan responder con acciones cotidianas de retribución (ayudar en algunas tareas domésticas, “portarse bien”, etc.). También refieren con gran detalle la rudeza y dificultades de la vida adulta, rompiendo con la imagen idealizada de un mundo adulto “pleno” y “feliz”.

En el caso de los varones, su performance difiere en varios aspectos del despliegue conversacional del grupo de niñas. El modo predominante de la conversación se acerca más a la discusión y contraposición de experiencias y puntos de vista, logrando llegar a ciertos acuerdos y esforzándose por minimizar las diferencias. En general, sus intervenciones verbales son mucho más breves que las ofrecidas por el grupo de niñas, presentan menos argumentos o respaldos a sus puntos de vista y tematizan menos los contenidos relativos a los adultos y a la relación entre padres e hijos, enfocándose específicamente a la referencia a las normas y reglas impuestas por los adultos (fundamentalmente por las madres), y la cercanía y mayor complicidad de género con los padres varones.

La narración tiene un tono fundamentalmente vivencial, predominando contenidos vinculados a ejemplos o experiencias personales de vida, evidenciando un gran interés de los participantes por compartir experiencias personales a través de su narración detallada. Al igual que en el grupo de las niñas, se observan mecanismos discursivos que acotan la opinión expresada a la propia persona y evidencian una fuerte implicación con los contenidos ofrecidos (“yo creo que ser chico es...”), así como mecanismos de atenuación discursiva, los que a diferencia de lo que se observa en el caso de las niñas, son menos frecuentes y no aparecen vinculados a una minimización de la carga afectiva de situaciones difíciles o dolorosas, sino a la contraposición entre la temática de las reglas y la libertad en la infancia.

“Ser *un poquito...no tan* libre. Tener que seguir muchas...*unas cuantas* reglas”
(E1, p. 2)

“Para mi ser niño es *como casi* ser libre para todo, o sea, podí hacer *casi todo* lo que querai” (E1, p. 5)

La consideración de las intervenciones de sus interlocutores se presentó bajo la forma de una ratificación (“es cierto lo que dijo X”) o disidencia respecto a lo dicho (“No siempre”, “No todos”), lo que en la mayoría de las ocasiones operó como mecanismo para introducir y sostener el propio relato individual, más que para continuar profundizando en el relato del interlocutor. En términos de la estructuración de la conversación, el grupo logró establecer una regulación de los turnos conversatorios, pero a diferencia de lo ocurrido en el grupo de niñas, esto requirió que la entrevistadora realizara intervenciones orientadas a ayudar a reorganizar la conversación en momentos de gran solapamiento de los turnos de habla, lo que fue aceptado tácitamente y sin mayor incomodidad por el grupo.

Una forma central que adquiere el discurso en este grupo es la del testimonio. Algunos autores señalan que, discursivamente, el testimonio puede considerarse como “un género de la praxis discursiva de sujetos subalternos que ejercen a través de él su derecho a la palabra y la representación, paralelamente a los discursos dominantes” (Gómez, 2009, p.2). Adicionalmente, en el caso específico de este grupo, se observa que el testimonio de experiencias vinculadas a peleas y situaciones de violencia entre compañeros les permite articular un posicionamiento de género, en tanto miembros del grupo específico de “niños varones”. En estos casos, resultan frecuentes los marcadores discursivos⁷³ o recursos textuales de significados identificativos (Fairclough, 2003a), como los pronombres en primera persona plural (“nosotros”), que dan cuenta de cómo en el texto se representa y construye una grupalidad.

⁷³ Siguiendo a José Portolés (2001), entendemos por “marcadores del discurso” a aquellos recursos textuales cuya función discursiva es “guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (p.26).

Durante las entrevistas se observa que retoman las preguntas de la entrevistadora más bien por cortesía y rápidamente se enfocan en el tema que más les interesa conversar⁷⁴: sus preocupaciones sobre los conflictos en las relaciones con sus pares. Al respecto, ofrecen variados relatos de violencia y pérdidas, en los que la fuerza física y lo corporal tienen un lugar preponderante, dando cuenta de la intensidad y complejidad de las relaciones entre pares en el colegio (reglas, códigos, sistema de valores, tipos de agresión, de tregua, “tipos” de niños en relación a la violencia escolar, etc.). Asimismo, transmiten la imagen de una masculinidad que debe mostrarse poderosa, potente e infranqueable, frente a la cual la investigadora queda situada en una posición de género desventajosa, mermando en esa escena el “poder” de su investidura adulta y minimizando su posición etaria subordinada (niños): “La estamos dejando traumada”, comentan después de una serie de relatos de violencia entre varones.

⁷⁴ O tal vez se trate también, al mismo tiempo, de un tema que consideraron adecuado de narrar a una psicóloga, en su calidad de representante de un grupo “experto” en temáticas de gran cobertura mediática, como el bullying en la escuela.

2. Niñas y niños estrato medio (C2): La confrontación e interpelación al mundo adulto

A diferencia del grupo de niñas del estrato alto, que mostró una posición “culposa” frente al trabajo y esfuerzo parental, en las niñas del estrato medio la conversación estuvo centrada en la evaluación crítica de los adultos, así como en la tematización de las complejidades y conflictos de las relaciones entre padres e hijos. Si bien hay matices en las temáticas abordadas, el grupo tiende más bien al consenso, en el marco de un clima de respeto y alta complicidad entre ellas. En términos de la estructuración de la conversación, se observó una fluida autorregulación grupal de los turnos conversatorios, una tendencia a corroborar y/o ampliar lo dicho por sus pares en sus intervenciones, y un intercambio centrado en el mantenimiento y refuerzo de las relaciones sociales en curso.

Una característica central y distintiva de este grupo es la expresión de una postura crítica y reivindicativa respecto a los adultos y los padres, articulada desde un posicionamiento etario-generacional (niñas como “no adultos”), desde el cual también “interpelan” a las investigadoras en su lugar de adultas:

“Investigadora [*retomando lo que las niñas habían señalado anteriormente*]: O sea, los adultos...más fome, mucha responsabilidad/ N₁: Sí/ N₂: parece que los estamos ofendiendo” (E2, p. 19)

Esta mirada crítica se expresó discursivamente en la fuerza ilocutiva de sus narraciones - principalmente de denuncia y desaprobación- y en la utilización de estrategias retóricas como la ironía y la parodia. Estas estrategias, como formas específicas de lo burlesco en las que predomina la función expresiva del lenguaje, permiten amplificar la fuerza de lo dicho y comunicar diversas evaluaciones, actitudes y sentimientos, reforzando además la pertenencia, complicidad e intimidad del grupo. Lejos de resultar una estrategia “hostil” con la investigadora, estos recursos posibilitaron la expresión de representaciones críticas de los adultos y los padres, las que al articularse de forma humorística, ayudaron a minimizar el potencial conflicto y “hostilidad” del contenido:

“Investigadora: ¿Qué podrían decir de los adultos?/N₁: Que son grandes [risas]/ N₂: Son como don Cangrejo/ Investigadora: Como don Cangrejo, ¿de Bob Esponja?/ N₁: Sí [risas]/ N₂: Tacaños” (E1, p. 13)

“Investigadora: ¿Cómo son los adultos de “40 y tantos”? [serie de TV para adultos que ellas habían mencionado con anterioridad]/ N: Maduros pero ni tanto [slogan de la serie en cuestión] [risas]” (E2, p. 14)

Algunos autores sostiene que la finalidad de este tipo de estrategias es, precisamente, el evitar conflictos y posibilitar la crítica a través del “simulacro”, respetando al mismo tiempo la cortesía con el interlocutor (Leech, 1983). El carácter complejo de esta herramienta crítica, consiste en que permite denunciar “la falsa apariencia” (Reboul, 1980/1986, p. 141), pero callando todo lo que literalmente se quiere decir, esto es, “dejando al interlocutor el trabajo de descifrarlo” (p. 141), por lo que resulta un mecanismo que sitúa al que escucha en posición de tener que inferir activamente dicho significado.

A diferencia de otros grupos, las niñas también ofrecen narraciones que dan cuenta de estrategias o tácticas para evadir o resistir la autoridad adulta, mostrando la imagen de un adulto más bien predecible, “engañable” y “estándar”. Los distintos relatos críticos sobre los padres –especialmente sobre las madres- casi siempre van acompañados de un acuerdo o apoyo grupal, expresado en fórmulas de equivalencia o consenso (“a mí me dicen lo mismo”, “a mí igual” – a propósito de reproches adultos considerados injustificados-).

La entrevista se despliega como una conversación en la que, desde un posicionamiento generacional⁷⁵, comparten críticamente sus experiencias y conocimientos de las formas en que los padres se relacionan con los hijos, así como de los ardides que ellas han desarrollado para resistirlas o subvertirlas. Como recurso lingüístico que les permite introducir la voz de los adultos (especialmente de la madre), encontramos un predominio del discurso referido directo⁷⁶, en el que los padres aparecen como protagonistas, presentando una perspectiva con la cual las niñas difieren.

⁷⁵ Cabe señalar que además de un posicionamiento generacional, al referirse a sus pares varones también afirman un posicionamiento de género a través de diversas estrategias devaluativas de diferenciación (“Es que los hombres son tan primitivos” E1, p. 6).

⁷⁶ El discurso referido directo implica la referencia o reproducción del discurso propio o ajeno, a través de su enunciación en otras situaciones de habla (San Martín & Guerrero, 2013).

“Sí, porque, por ejemplo, a mi cuando me retan, *yo le digo* a mi mamá, ‘pero, porqué me retai’, me trato de defender y *me dice*, ‘ya, cállate, cállate’, no me deja decirle la situación o las razones” (E1, p. 2)

En este discurso polifónico o dialógico de voces contrapuestas (Bajtín, 1979/1985), las niñas “hacen hablar” a sus padres para luego tomar distancia respecto a sus enunciados, evaluando críticamente sus afirmaciones, órdenes y promesas, esto es, refiriéndose críticamente al uso que ellos hacen del lenguaje. Este recurso retórico-pragmático, que pone en juego prácticas discursivas de la oralidad cotidiana familiar, es utilizado por las niñas para narrar escenas (“mini dramas” cotidianos) y argumentar su desacuerdo. Asimismo, funciona como una estrategia que dota a sus historias de mayor realismo, teatralidad, dinamismo y vivacidad, transmitiendo una alta implicación con lo narrado. Algunas investigaciones dan cuenta de un uso diferencial de este recurso, que se encuentra con mayor frecuencia en el caso del habla femenina. Al respecto, se ha argumentado que por razones históricas y socioculturales, las mujeres tendrían mayor cercanía con las prácticas discursivas de la oralidad, tales como el discurso referido directo (Prieto & San Martín, 2002).

Más allá de estas acotaciones, lo que resulta interesante es la contraposición de esta estrategia discursiva con, por ejemplo, la función atenuante del discurso que se observa en el grupo de niñas del estrato C1 (y que también aparece en el grupo de niños de este estrato, en relación a las reglas en la infancia). Así, si en el caso de las niñas del estrato C1 aparecen recursos textuales que reducen o mitigan las implicancias o repercusiones de lo dicho, en el caso de situaciones dolorosas o poco gratas que rompen con la imagen idealizada de la infancia, en el caso del grupo de niñas del estrato medio los mecanismos discursivos empleados amplifican la evaluación crítica de las relaciones entre padres - fundamentalmente madres- e hijas, en aspectos tales como el cuidado parental (en su dimensión de sobreprotección), la comunicación entre padres (adultos) e hijos (niños), y la inconsistencia adulta (por ejemplo, entre el decir y el hacer).

En el caso del grupo de niños varones, la conversación adquiere la forma predominante de un debate, a ratos “filosófico”, sobre tópicos como la contraposición entre infancia y adultez, las particulares relaciones entre padres e hijos, los momentos difíciles de la

infancia, y la ruptura de una imagen ideal del mundo adulto (asociando la adultez a una serie de pérdidas), entre los más relevantes. En mucho mayor medida que en el resto de los grupos, los niños presentan variados puntos de disenso, no obstante mantienen una conversación cordial y respetuosa entre ellos y con las investigadoras, y son capaces de regular y sostener la conversación de manera fluida. El disenso es en gran parte movilizado o facilitado por la posición “disidente” de uno de los niños, que ofrece un discurso “antagonista”, articulando una crítica frente a la predicación estereotipada (ontologizada) de características negativas atribuidas a los adultos y a los padres. Esto acentúa la diferencia intragrupal, amplifica la polémica y favorece el intercambio de argumentos contrapuestos.

“Es que yo no creo que sea tanto eso (...)” (E1, p. 6)

“Es que la gente dice eso de que vai a perder la imaginación...y no se pierde poh” (E1, p. 7)

“Encuentro que no me pasa eso, o sea, nunca me han dicho...al contrario” (E1, p. 7)

Durante las entrevistas, los niños ofrecen un discurso que transita entre la argumentación basada en evidencias, la narración de escenas cotidianas, y las reflexiones teóricas sobre la infancia, la adultez y la parentalidad. Si bien, en menor medida que en el caso de las niñas, las posiciones críticas respecto a los padres y a la relación entre padres e hijos también se expresan a través de un discurso referido directo, ellos rescatan la voz genérica de “los padres”, más que la voz específica de la madre, como en el caso del grupo de niñas. En relación a la imagen de los adultos y a la relación padres/hijos, en general el grupo ofrece un discurso mucho más conciliador y “moderado” -de menor denuncia y crítica-, que el de las niñas.

En lo que respecta a la relación con las investigadoras, los niños las interpelan en su lugar de investigadoras, a través de acciones como la evaluación de las preguntas realizadas durante la entrevista. Así, por ejemplo, argumentando el carácter irreflexivo de la vida cotidiana (ser niño es “simplemente serlo”, no preguntarse por ello) evalúan la pregunta inicial (“¿qué es para ustedes la infancia?”) como extraña y rebuscada, explicitando el

carácter abstracto y poco situado -ahistórico, no relacional- de esta formulación inicial. Cuando las investigadoras cambian la pregunta por “¿qué es ser niño?”, las respuestas se hacen más fluidas:

“Creo que es la forma de ser, en realidad, creo que cuando uno es chico no anda pensando en... ‘ya, soy chico y por eso estoy pasando por la etapa de mi infancia’, uno por ser chico uno no se da cuenta, uno vive. Quizás por eso los grandes, yo digo, que uno se fija de que uno era distinto porque uno cambia pero, siendo uno mismo, uno no se da cuenta...eso” (E1, p. 1)

“Es que por eso yo encuentro que la pregunta es súper rara, porque para saber lo que es niño tenía que saber ser adulto, pero, pero al ser adulto ya cambia la infancia, entonces es una respuesta según tu temporada. Tú podí hablar con un adulto que vivió el mismo tiempo que tú viviste...ya, el 2010 tú erai niño, por decir, y hablan de sus cosas, pero después, cuando pasa el tiempo, va a ser distinta la infancia, o sea, no sé...decir ‘infancia’ es relativo” (E1, p. 16)

Al final de la primera entrevista formulan una interpelación a las investigadoras y al sentido de la investigación. Resulta interesante que esto se formule en términos de la “utilidad” de recoger las opiniones de los niños: “¿Y para que les sirve estudiar eso? (*las opiniones de los niños*)” (E1, p.19). Esta pregunta da cuenta de la novedad que tiene para ellos el participar en este tipo de espacios. Cabe notar que la pregunta no es formulada en un tono descortés o desafiante, sino que genuinamente muestra un interés por saber el sentido de la investigación. Es importante señalar que la interrogante formula una pregunta que si bien es “políticamente incorrecta” -en un contexto actual caracterizado por discursos sociales que sostienen la centralidad de la infancia y sus derechos de participación-, en la práctica tiene pleno sentido, pues los discursos sobre la participación infantil en nuestro país operan en un vacío o ausencia real de instancias de participación, en las cuales los niños puedan expresar su posición sobre el mundo social del cual también forman parte:

“N₁: ¿Le puedo hacer una pregunta?/ Investigadora: Sí/ N₁: ¿Por qué están haciendo este estudio?/ Investigadora: Por lo que decíamos al principio, porque creemos que hay opiniones de los niños que los adultos no han escuchado respecto de lo que es ser niño, y nos parece importante tomarlo en cuenta/ N₂: ¿Y para qué les sirve estudiar esto?/ Investigadora: Para muchas cosas [*risas*]/ N₃: Para ver las nuevas generaciones de niños...” (E1, pp. 19-20)

3. Niñas y niños estrato bajo (D): La convivencialidad de la conversación

En el caso de las niñas, la conversación grupal opera como una suerte de “tertulia” en la que pudieron compartir y comparar sus experiencias de vida, en un espacio placentero de alta complicidad. El grupo tiende mayormente al consenso y al intercambio de experiencias que refuerzan el diálogo. La conversación se desarrolló fluidamente de manera coherente y cohesionada, a través de secuencias narrativas retomadas y profundizadas espontáneamente por el grupo, de modo que la entrevistadora quedó en un lugar más bien secundario. La relación establecida con la investigadora fue muy cordial, mostrando una alta motivación a continuar con el diálogo más allá del tiempo asignado para ello:

“Investigadora: Chiquillas ya estamos terminando/ N:¡Ah, no, tía no...nos hizo como tres preguntas apenas!” (E1, p. 16)

Las niñas se apropiaron de las preguntas y temáticas planteadas, articulándolas a través del relato de historias personales expuestas con gran detalle y expresividad, abordando tópicos relativos a la infancia, las relaciones con los otros –adultos, pares-, las relaciones familiares de cuidado, reciprocidad e interdependencia entre niños y adultos, y la importancia de la educación escolar, entre los más importantes.

En sus relatos despliegan secuencias narrativas en las que aparecen situaciones, protagonistas, antagonistas, tiempos y desenlaces, que sirven de demostración y ejemplificación de sus puntos de vista y de las temáticas planteadas.

“Como yo veo a mi primita que recién tiene 5 meses, yo ayudo a mi tía porque trabaja con mi abuelita, porque mi abuelita tiene problemas a las rodillas, porque ella una enfermedad tuvo a los 40 y tantos y se le gastó el huesito de la rodilla y como vive con mi mamá y mi mamá va a trabajar, se queda con mi tía y los días sábado y domingo se queda conmigo, y va mi primita más chica, que se llama X, ella va y yo la cuido, a veces la mudo yo, igual...es como una hermana pa’ mi, porque ellas me cuidan. Igual hay que tener responsabilidades cuando chica porque hay que ver a los primos” (E1, p. 4)

Asimismo, las narraciones detalladas y “realistas” sobre pasajes de su vida familiar o personal, ofrecen un marco histórico transgeneracional en el que su infancia aparece

historizada. A diferencia de los grupos de otros estratos, los relatos de este grupo de niñas sobre la infancia, la adultez y las relaciones intergeneracionales, se encuentran situados en una temporalidad diversa (no sólo actual), un espacio y unas condiciones sociales y materiales concretas, que trascienden la biografía personal y constituyen el territorio a partir del cual las niñas articulan sus discursos. La convivencia cotidiana de distintas generaciones en el hogar (abuelos, tías, primos), introduce una polifonía generacional que les permite tener acceso a relatos y puntos de vistas diversos, que se articulan en una narración en la que se dejan ver con nitidez los cambios históricos de una clase social (que ha emigrado del campo a la ciudad, que antaño contaba con el aporte del trabajo infantil, etc.). En esta trama narrativa compleja coexiste el presente junto a trazos de un pasado reciente, expresándose rupturas etarias (los niños ya no trabajan y pueden estudiar), así como continuidades en los roles de género (en la división sexual del trabajo doméstico). Esto configura el escenario narrativo en el cual las niñas producen su posición discursiva como hijas y niñas, en el marco de la historia de su familia y su sociedad.

“Mi mamá siempre me contaba que ella cuando estaba en el colegio siempre ayudaba a mi abuelito y siempre iban a la feria a trabajar. Mis tíos, a pesar que mis tíos mayores, siempre ayudaban a sus papás y nunca terminaron el 4° medio, porque...por ayudar a los papás ellos no terminaron sus estudios” (E1, p. 1)

“Hoy día es mejor que antes, porque antes teníamos que ir a trabajar, las niñas y los niños, tenían que ganar plata pa’ los papás” (E1, p. 1)

La presencia de marcas modales, tales como ciertas formas pronominales -“yo” (*creo, pienso, encuentro que*), “me (*contaba*)”, “a mí”, etc.-, pueden verse en este caso como modos de inscripción de un protagonismo que implica compromiso y cercanía con lo narrado, así como una orientación a reforzar la comunicación interpersonal, en base a la acción de “compartir historias” e intercambiar experiencias propias o contadas, más que a la mera transmisión de información.

La frecuencia de fenómenos de deixis personal en primera persona (“yo”, “mi”, “mío”, “me”, etc.), es coherente con el papel que las niñas asumen en la escena conversacional: el de narradoras o “contadoras” de historias ofrecidas a otras, con quienes se comparte una experiencia.

En este punto resulta inspiradora la prosa poética de Walter Benjamin (1936/2009), quien en su texto “*El narrador. Reflexiones sobre la obra de Nicolás Leskov*” señala:

Pues el narrador puede apoyarse en toda una vida. –Pero una que no sólo incluye la propia experiencia, sino también la ajena: por cuanto él asimila lo que ha oído decir junto a lo propio—. Su talento es poder narrar su vida; su dignidad, poder narrarla *toda*. Narrador es el hombre al que la larga mecha de su vida se le podría consumir completamente en la suave llama de su narración (p. 67)

Finalmente, en el caso de los varones de este estrato, la conversación se desarrolla de manera muy veloz, a través de intervenciones breves y concisas. Son frecuentes las conversaciones y pequeños diálogos de subtemas paralelos a la conversación troncal - seguidos con gran entusiasmo por el grupo-, así como la presencia de elementos grupales idiosincráticos (situaciones, personajes, episodios de particulares vivencias conocidas y compartidas por el grupo).

A diferencia del grupo de niñas, la investigadora tuvo una mayor presencia en la conversación, formulando mayor cantidad de preguntas y reorientando el diálogo en ocasiones en que este se alejaba demasiado de las temáticas que en ese momento estaban siendo abordadas.

Otra diferencia importante en este grupo es que uno de los niños se muestra como “líder”, influyendo en la escucha y en muchas de las intervenciones del resto de los participantes, las que en estos casos son articuladas desde un posicionamiento grupal de género. Su liderazgo podría describirse como “experiencial”, ya que a través de “bromas” se muestra como más “exitoso” y “popular” en ámbitos sociales relevantes para ellos, como las relaciones con las niñas y el fútbol.

“N₁: Yo sí. Yo estoy pololeando con 5 a la vez, pero no de aquí, acá hay 2, y ahí hay 3 / N₂: ¡Al N₁ no le faltan!/ N₃: ¡Le sobran! [*risas*]” (E1, p. 21)

En diversas ocasiones el diálogo adquiere el tono de un intercambio lúdico, en el que se observan muchas “bromas” y “claves” o códigos propios del grupo, apoyados además en una serie de elementos “extra” o paralingüísticos (gestualidad, risas, tono, entonación, etc.).

[*en relación al maltrato animal*] “N₁: ¡Vo erí un mono!/ N₂: ¡Tú erí mujer!/ N₃: El X me dijo, ‘me están haciendo maltrato animal’, y yo le dije, ‘no, mentira, te están haciendo maltrato perral’ [*risas*]... era broma” (E1, p. 22)

“Investigadora: ¿Y a qué edad, más o menos, se pololea?/ N₁: A los 13/ N₂: 15/ N₃: A los 18, 20/ N₄: ¡A dónde, ahí ya tení la guagua! [*risas*]” (E1, pp. 21-22)

En muchos casos, las “bromas” o intervenciones cómicas giran en torno a temas complejos como la violencia, el “bullying” en la escuela, o las dificultades de su entorno barrial. Para algunos autores, la comicidad generada por este tipo de intercambios permite atenuar del carácter negativo o doloroso de ciertas situaciones expuestas ante otros, sirviendo también para enfrentarlas “con cierto distanciamiento emocional” (Iglesias, 2007, p. 635).

Asimismo, estas intervenciones se apoyan en complejos mecanismos lingüísticos o juegos de palabras que dotan a los enunciados de originalidad (polisemia, metáfora, oposición de guiones semánticos, etc.), generando que éstos se “disloquen” del discurso o tema central de manera novedosa, con el consecuente gozo de los participantes. Por otra parte, en el caso de este grupo, el humor y la comicidad constituyen juegos verbales inherentemente dialógicos que aportan a la cohesión grupal, operando al mismo tiempo como estrategias narrativas y sociales, es decir, como estrategias de “gestión social” (Alvarado, 2012), que estrechan las relaciones interpersonales en curso. Así, bromear juntos, compartir vivencias, exaltar similitudes, son acciones que “no suelen informar, ni añadir algo más a la conversación, su función principal es contribuir con un enunciado socializador – colaborativo” (Echeverri, 2010, p. 89).

“Investigadora: ¿Por qué querrían ser adultos?/ N₁: Porque tienen más libertad/ N₂: Sí, es divertido/ N₃: Sí, no van al colegio [*risas*]” (E1, p. 6)

Otro recurso ampliamente utilizado en sus narraciones fue la ejemplificación. Esta operó como forma práctica de contextualizar, aclarar y dotar de mayor fuerza y realismo ciertos contenidos abordados de manera más “seria”, entre los que destacan las diferencias entre infancia (niños) y adultez (adultos), las dificultades cotidianas que enfrentan los adultos (principalmente las madres), las relaciones familiares de cuidado, y la importancia de la educación en la infancia.

“Por ejemplo, yo tengo un hermano chico que se queda solo cuando mi mami me viene a dejar al colegio y a veces me vengo solo pa’ que mi mami lo cuide, ahora está enfermo y mi mami no puede salir, me tengo que venir solo al colegio ahora” (E1, p. 5)

“Por ejemplo, si alguien llega tarde...cualquier niño o la esposa...cualquier mujer, tiene miedo a que le pase algo a su hijo o a su esposo” (E1, p. 4)

“Por ejemplo, si uno se imagina, cuando va a ser adulto ya no va a poder seguir siendo niño, le gustaría seguir siendo todo el tiempo niño” (E1, p. 6)

Por último, cabe señalar que si bien se observa esta cualidad “vertiginosa” (y a ratos incluso confusa) de la conversación, durante los encuentros los niños mantuvieron una actitud de cooperación con las investigadoras, esforzándose por comunicar y aclarar lo dicho, cada vez que fue requerido. Igualmente, mantuvieron una actitud cortés y cercana, siendo muy demostrativos en sus afectos (por ejemplo, abrazando o dando un apretón de manos a las investigadoras en cada despedida).

II. DISCURSOS SOBRE LA INFANCIA Y LA ADULTEZ

Una tarea analítica fundamental para avanzar en la comprensión de los discursos sobre las relaciones entre padres e hijos producidos por los niños, es examinar las significaciones que ofrecen sobre las “posiciones” generacionales en juego en dichas relaciones, esto es, sobre la infancia y la adultez, entendiendo que las posiciones de padres e hijos son particulares estructuras sociales que ponen en conexión relaciones generacionales (Alanen & Mayall, 2001). Asimismo, cabe recordar que en este estudio, la relación entre padres e hijos se entiende como fenómeno socio-histórico e institución social, que representa el cómo las sociedades y los sujetos actúan y construyen, a través del tiempo y en contextos culturales y materiales particulares, las posiciones mutuamente dependientes de padres e hijos, así como los significados sociales en relación a la institución social de la infancia, la adultez, la parentalidad y la condición de hijo (“hijidad”); significados presentes no sólo en las interacciones cotidianas cara a cara entre sujetos concretos (padres/hijos), sino también en los discursos públicos, los programas y políticas sociales, el sistema judicial, los medios de comunicación, las instituciones escolares, etc.

En este primer eje de análisis, se abordan las temáticas o tópicos discursivos centrales relativos a la infancia y la adultez, articulados por los distintos grupos que participaron en la investigación. El primero de ellos ofrece las principales significaciones que permiten a los niños sostener un discurso sobre la segregación etaria niño/adulto, configurando una representación de la infancia y adultez como tiempos/espacios sociales, simbólicos y experienciales, radicalmente diferenciados y separados. En el segundo y tercer tópico se articulan una serie de matices discursivos ofrecidos por los niños, que tensionan y complejizan, tanto la noción de segregación etaria ofrecida en un primer momento, así como también las concepciones románticas de la infancia y su imagen contrapuesta de la adultez como momento devaluado de “pérdida”.

Cabe señalar que en todos los grupos, las referencias que ponen en juego elementos que serían “propios” de la infancia (como la inocencia, el juego o la fantasía), aparecen articuladas a una lógica que tiene un carácter relacional más que esencialista. Esto quiere decir que en el discurso de los niños la categoría infancia sólo cobra sentido en el marco de

relaciones y diferencias (es decir, comparaciones, continuidades o rupturas) entre la infancia y la adultez. De este modo, como concepto relacional, da cuenta de relaciones históricamente configuradas entre los niños y el mundo adulto, establecidas en distintos planos sociales -más públicos y más íntimos o microsociales-, en el marco de las cuales estos actores participan de la producción, reproducción y eventual transformación de los escenarios socioculturales intergeneracionales de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres(adultos) e hijos (niños).

Al respecto, cabe puntualizar que, tal como fue desarrollado en el marco teórico, en la presente investigación este “carácter intrínsecamente relacional” de la infancia es entendido en un sentido teórico explicativo y no meramente descriptivo. Esto significa que la infancia es comprendida como una categoría no esencial, ni unilateral, cuyo estudio requiere incorporar las posiciones sociales de los adultos (padres), los niños (hijos) y sus relaciones, entendiendo que las relaciones entre estos grupos sociales no se definen en base a las propiedades diferenciales que les pertenecen y los constituyen como colectivos independientes, al modo de clases pre-constituidas, con naturalezas esenciales preexistentes. Se trata más bien de relaciones primarias, esto es, relaciones en las que las dos “entidades” se constituyen y transforman mutuamente a través de la misma relación.

En este marco recién señalado, los resultados han de leerse atendiendo al hecho de que la infancia se entiende como el contexto en el que se analiza la relación padre-hijo y, al mismo tiempo, esta relación se concibe como uno de los espacios sociales más importantes en los que se expresa el carácter relacional de la infancia, recién señalado.

1. La segregación etaria niño/adulto: infancia y adultez como tiempos/espacios diferenciados.

1.1. Contraposición entre juego y trabajo

Un primer referente que permite calificar la infancia y la adultez es el par opuesto “juego” (infancia) - “trabajo” (adultez). El juego, reivindicado por algunos de los participantes como un derecho, se describe como una práctica que supone un cuerpo “espontáneo” y activo, en libertad de movimiento, así como una imaginación sin límites y una orientación a la diversión y a la afirmación/expansión del propio deseo.

“Que tenemos derecho a jugar porque sino no seríamos niños y seríamos adultos altirol, naceríamos siendo adultos” (Niños, C2, E1, p.16)

“Que...la infancia, yo creo que también estamos en la infancia porque igual nosotros jugamos y nos divertimos, pero cuando uno ya empieza a ser grande, como que se sienta a conversar de cosas que...ya no, cosas que son así como de grandes y ya uno no juega en el pasamano o corre o se sube a los juegos” (Niñas, C1, E1, p. 4)

“Ser pequeño es como el significado de libertad” (Niños, C1, E1, p. 3)

“N₁: Tu imaginación es libre/ N₂: Y hartas cosas para hacer de niño, por ejemplo, podí jugar con los monitos que te compran tus papás/ N₃: Imaginarte hartas cosas con ellos...como si fueran reales” (Niños, D, E1, p. 3)

A través del despliegue de ciertas estrategias discursivas, como el uso de marcadores discursivos de pertenencia (pronombres con efecto generalizador, como “nosotros”, “uno”; verbos en primera persona plural, como “tenemos”, “estamos”, “seguimos”, “seríamos”), la referencia al juego permite articular la afirmación de un posicionamiento grupal etario -un particular “nosotros” implicado en la práctica del juego-, reforzando además la idea de que el contenido ofrecido proviene de un consenso y no de una mera versión particular.

Como categoría de diferenciación entre un “nosotros” y un “otro”, el juego permite distinguir entre los que aún “están” en el territorio de la infancia y hacen cosas “de niños” y aquellos que ya han abandonado ese territorio, “los grandes”, que hacen cosas “de grandes”

(como sentarse a conversar), transmitiendo la imagen de un cuerpo adulto “quieto”, incluso desvitalizado, en comparación con el niño que corre o sube a los juegos. Adicionalmente, juego e imaginación (y por metonimia, “infancia”) se relacionan con una noción de libertad como posibilidad de desplegar acciones en una suerte de espacio/tiempo singular, liberado de las coacciones sociales adultas (físicas, morales, productivas).

Estas significaciones del juego (libertad, diversión, espontaneidad, imaginación, fantasía) permiten, en un primer momento, caracterizar la infancia como “época de la felicidad”: territorio de libertad, tiempo de disponibilidad y apertura a las posibilidades que ofrece la “ocasión” y la “oportunidad” (Jullien, 1999). Se trata de una temporalidad vinculada al tiempo subjetivo de la experiencia que, a diferencia del tiempo social y cultural (antropológico), se muestra como apertura a las formas temporales del acontecimiento (Hoyuelos, 2008).

En oposición a los imperativos y la “seriedad” de la actividad productiva adulta, el juego es una actividad definida básicamente por la acción, esto es, por la disposición a “tomar una iniciativa, emprender, poner en movimiento” (L’Huillier, 2009, p. 595).

“Sí. Pero cuando uno está en el trabajo, entonces tu jefe te puede retar y es como mucho más serio, entonces [*la infancia*], es la época de la felicidad, así” (Niñas, C1, E1, p. 3)

“Para mí ser niño es como casi ser libre para todo, o sea podí hacer casi todo lo que querai” (Niños C1, E1, p. 5)

Asimismo, la infancia se representa también como espacio/tiempo de lo ilimitado (indeterminado), en el que el sujeto simple y auténticamente “es lo que es”, afirmando una existencia como presencia viva y activa.

“(…) uno es lo que es y uno vive su vida como uno quiere, porque nadie puede ni tiene que decirle, ‘oye, haz esto’, sino que uno es lo que es” (Niñas, C1, E1, p. 24)

Estas representaciones ponen en juego contenidos propios de un discurso romántico sobre la infancia, en el que la condición infantil aparece vinculada naturalmente a la acción y la posibilidad de afirmación radical de la libertad, en el marco de una organización subjetiva

sostenida en una suerte de pasado “sub-histórico”, previo a las imposiciones de la realidad social, las convenciones sociales (adultas) y el cálculo utilitarista. La infancia tendría entonces un orden propio que permite “escapar”, por un tiempo, de las imposiciones e inhibiciones del mundo social adulto, dando cuenta de la posibilidad de una vida más auténtica e intuitiva. Al respecto, resulta interesante mencionar que los historiadores de la infancia coinciden en señalar que, junto a la literatura y el arte, la niñez ha operado históricamente como representación privilegiada de una vida más plena e imaginativa (Neustadter, 1994).

Sumado a lo anterior, se agrega que este tiempo disponible para el juego, la fantasía, los amigos y la compañía cercana y afectuosa de la familia, implicaría la posibilidad de acceso a todo lo deseado sin necesidad de “trabajar” mayormente por ello (sin mayores costos), dado que el niño se encontraría sostenido por el trabajo y cuidado de otros -los padres, los adultos-. Esta narrativa ofrecida por los niños sintetiza en una misma representación una concepción de la infancia como momento singular de la vida, en el que coexiste la máxima libertad junto con la máxima dependencia; representación que también forma parte importante de las construcciones de la infancia -múltiples y contradictorias- surgidas en occidente en la época moderna (Burman, 1994; Zhao, 2011).

“(…) erí libre de hacer más cosas que los grandes y podí hacer más cosas en tu infancia, además es la primera vez que haces las cosas, es como tu primera vez en todo, todo es como nuevo en la infancia (...)” (Niños E1, C1, p. 4)

“También es bonito ser niño en este tiempo porque cuando uno es niño te dan todo lo que querí” (Niñas, D, E1, p. 1)

En términos de la articulación textual, se observa la presencia de elementos (por ejemplo, el uso del “uno”, como pronombre que funciona inclusivamente), que dan cuenta de que los contenidos relativos a estos tópicos se articulan desde una posición etaria de enunciación que implica un “nosotros” que no es abstracto, esto es, no se trata de una “referencia a la infancia”, sino de niños que desde una experiencia particular de la niñez, refieren a la infancia.

En este contexto discursivo, la figura del “bebé” aparece como metáfora paradigmática de una infancia temprana representada como estado originario y “edénico” de inocencia, liberado de las coacciones que impone el lazo social, sustraído de la lógica del quehacer productivo -esta vez referida a los niños “más grandes” (ir a la escuela)- y del imperativo a autosatisfacer las propias necesidades.

“N₁: (...) Por ejemplo, cuando uno es bebé, es rico porque los papás te abrazan y no vas al colegio/N₂: Te llevan a todos lados/ N₁: Te toman, empiezan a bailar” (Niños, D, E2, pp. 16-17)

“Para mi la infancia es cuando tú no tienes problemas de nada, igual es un poquito difícil, pero es divertido porque tenía más tiempo de jugar, podía pasarlo con tus amigos. Cuando erí mayor, de los 9 así...tení que ir al colegio, estai cansada, ¡lo infantil es todo lo bueno que nosotros tenemos cuando éramos chicos, algo para divertirnos, disfrutar y tener compañía!” (Niñas, C1, E1, p. 2)

“Las guaguas son como inocentes, transparentes, no saben lo que es bueno o malo, no tienen la culpa, eso es bueno de ser guagua” (Niñas, D, E2, p. 2)

En este momento, se gozaría de mayor atención, cuidado y cercanía afectiva y física con los adultos, lo que se ejemplifica con la alusión espacial a ser “tomado”, “llevado”, “movido” por otros (los padres). El recurso discursivo utilizado (“te abrazan”, “te llevan”, “te toman”), enfatiza la valoración de la acción realizada -que denota cercanía-, así como la agencia de quienes la realizan (padres) y la pasividad de quienes la reciben (niños). Por otra parte, la partícula “te” remite en este caso a un “yo” que se inscribe en una representación genérica, conformada por quienes están o han estado en la misma situación o posición que el enunciador, el que aparece así como representante de una categoría de sujetos: los niños pequeños. De este modo, la experiencia relatada se legitima retóricamente como parte de lo que ocurre a todos los sujetos que han pasado por la misma experiencia, es decir, no se trataría de una historia puramente individual.

La distinción realizada entre niños pequeños (o, en su extremo, “bebés”) y niños “más grandes”, introduce un matiz semántico importante, evidenciando el carácter multívoco de la noción de infancia, que aparece ahora como un referente respecto del cual los niños toman distancia, identificándose esta vez con los “expulsados” de este territorio -niños

“mayores”-, en tanto ya se han incorporado al mundo del trabajo escolar (a sus tiempos, regulaciones e imposiciones). De este modo, la escolaridad aparece como un hito biográfico que marca el inicio de la pérdida de esta condición “infantil” originaria de la existencia. Esto es consistente con las formas en que la organización social moderna ha pensado el tránsito de los niños desde la infancia a la adultez, a través de su incorporación a espacios específicamente diseñados para operar dicho tránsito, entre los cuales se distingue particularmente la institución escolar. Así, los niños y la escuela han conformado una unidad de la cual resulta difícil abstraerse al momento de pensar la infancia (Caldo, Graziano, Martinchuk & Ramos, 2012). Sin embargo, un matiz importante que los niños incorporan en su discurso, es que dicho tránsito no es presentado como un proceso gradual de cambio, sino más bien como una experiencia de “corte” abrupto con un tiempo anterior “auténticamente” infantil.

Las significaciones recién señaladas, asociadas a elementos como el juego, la libertad, la imaginación y la ausencia de imposiciones, deberes y responsabilidades, que definirían lo “propio” de la infancia como “época de la felicidad”, coinciden también con otro tópico discursivo, propio de las concepciones románticas de la infancia, profundamente arraigado (naturalizado) en nuestras sociedades occidentales modernas. Este tópico relaciona la infancia, como tiempo “excepcional” y sacralizado (de inocencia, juego y ausencia de preocupaciones) que se despliega al interior del seno protector e íntimo de la familia, con la instalación de una suerte de imperativo “abstracto” a la felicidad de los niños, en el marco del cual el juego aparece como la acción por excelencia de un niño “feliz” (Zhao, 2011). Al respecto, Cunningham (2007) sostiene que desde finales del siglo XVIII, la especial atención, vigilancia y cuidado que recae sobre los niños, tanto en la esfera privada como pública, se sostiene en la idea romántica de que éstos “deben” ser felices, más allá del peso de la realidad de las diferencias sociales.

De este modo, “la norma (occidental) es que los niños *deben* “ser felices” (...) y el imaginario dominante proyecta esto (...), parece que a los niños y a los jóvenes simplemente no les está “permitido” sentirse infelices” (Morrow, 2009, p. 296), ni expresar infelicidad, sin que esto sea visto con alarma, como signo de que “algo anda mal” en el niño –o en su familia o escuela-, como si la posibilidad de ser sujetos de expresión de

malestar propiamente social, fuese una opción disponible sólo para el mundo adulto.

En este contexto, el “juego”, la “alegría” y la “felicidad” aparecen como significantes que guardan una relación semántica de equivalencia con la infancia. No resulta extraño entonces, que estos sean los primeros referentes –los de mayor disponibilidad cultural- que los niños utilizan a la hora de responder a la pregunta por qué es para ellos la infancia.

En relación al juego, algunas investigaciones empíricas (Singh & Gupta, 2011; Caldo et al., 2012; Glenn, Knight, Holt, & Spence, 2012) muestran que, desde la mirada adulta, prácticamente casi todas las actividades y acciones de experimentación que realizan los niños, sobre todo los niños pequeños (el movimiento, la exploración, la participación espontánea en alguna actividad de interés), son leídas como “juego” e incorporadas al universo de significación de esta categoría, evidenciando que, en tanto construcción adulta, ha servido básicamente para que los adultos puedan “dar sentido a lo que los niños hacen [y *deben hacer*] con su tiempo” (Glenn et al., 2012, p. 185). Por otra parte, resulta difícil contrastar estas significaciones adultas con aquellas que los propios niños construyen, pues son muy escasas las investigaciones que consideran la perspectiva de los propios niños en la definición de lo que es el juego (Burman 1994/1998; Glenn et al., 2012).

A lo anterior se agregan las significaciones culturales que los discursos de distintas disciplinas (psicología, psicoanálisis, pediatría) han instalado sobre el juego, reforzando ciertas representaciones sobre la infancia “normal” o “adecuada”. Así por ejemplo, la actividad de jugar “no es sólo la actividad por excelencia de la niñez, sino que también se ha descrito como el “trabajo” más importante de ser un niño” (Glenn et al. 2012, p. 185).

Esta lectura del juego, como actividad con “valor productivo”, como “herramienta” de aprendizaje, central para el “normal” desarrollo cognitivo, biológico y social de los niños, evidencia el predominio de una perspectiva adulta sobre esta actividad, atravesada no sólo por discursos psicológicos desarrollistas, sino también por nociones propias de un sistema social y económico en el que sólo el “trabajo productivo”, orientado a la consecución de ciertos “logros”, tiene un valor para el desarrollo adecuado del sujeto. Por su parte, si bien los niños que participaron en este estudio representan el juego como una actividad central en un infancia “feliz”, no lo asocian al cumplimiento de un propósito o resultado en particular (el sentido del juego es la actividad, el juego mismo), ni tampoco lo significan

como un “trabajo”, antes bien, ellos ofrecen una imagen negativa de las prácticas asociadas a la productividad, que serían propias del mundo del trabajo adulto, así como una imagen de la infancia asociada a una suerte de “negación del principio de rendimiento” (Neustadter, 1994, p. 152).

Por otra parte, las investigaciones recién mencionadas evidencian que en el marco de las relaciones entre adultos y niños, el juego aparece vinculado también a los procesos de regulación adulta del tiempo de los niños, observándose que una vez que ellos ingresan al sistema escolar, los padres comienzan a instalar cada vez mayores presiones sobre el tiempo de juego, significado ahora como tiempo improductivo de ocio, que potencialmente puede entrar en conflicto con las demandas de la productividad escolar.

De este modo, podemos sostener que los discursos románticos sobre el juego y la felicidad infantil son parte de “poderosas construcciones sociales relacionadas con los niños y la infancia” (Morrow, 2009, p. 296), que se expresan en una serie de presiones y expectativas sociales que recaen sobre los niños, relativas a su adecuado desarrollo, su necesaria felicidad y su ajuste (o no) a representaciones románticas de la infancia (libertad, espontaneidad, inocencia, juego), que en la mayoría de los casos, operan obturando sus condiciones sociales reales de existencia (altas exigencias y presiones escolares, niveles importantes de violencia social, dificultades familiares, etc.). Cabe señalar que los discursos de los niños que participaron en este estudio dan cuenta de importantes tensiones y contradicciones a las representaciones románticas de la infancia, aspecto que será desarrollado específicamente más adelante, en el punto 2 de esta presentación de resultados (“*Matices y tensiones de las concepciones románticas de la infancia*”).

Ahora bien, siguiendo al psicólogo Roger Neustadter (1994) puede observarse que, en términos históricos, cada vez que en algún momento de la modernidad la infancia aparece idealizada⁷⁷, lo hace a través de discursos que, de una u otra manera, exaltan la naturaleza de los niños como seres buenos, inocentes y dotados de grandes potencialidades, reivindicando la “autenticidad” de la experiencia de la infancia como un fin en sí mismo. Para este autor, estos movimientos históricos se han vinculado con frecuencia a ciertas

⁷⁷ A modo de ejemplo, el autor cita el caso de los movimientos románticos post-industriales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX (en el arte, la literatura, la crítica política) y las críticas contraculturales a la sociedad tecnológica y al ideal de progreso, de la década de los 60', entre los más visibles.

formas de reacción crítica –de la literatura, el arte, la filosofía- a la sobrecivilización de la existencia moderna, alentando una suerte de “retorno” a las experiencias de la infancia como “un modelo utópico de existencia” (p. 146). En estos discursos, los niños aparecen como sujetos que aún no han sido “empobrecidos” o “corrompidos” por la llegada a la edad adulta, conservando todavía la riqueza de un acercamiento “espontáneo” a las experiencias, gracias a sus capacidades emocionales, imaginativas y vitales “no reprimidas”⁷⁸. A su vez, estas representaciones de la niñez están asociadas a una narrativa de la “pérdida” que conlleva la condición de adulto, en las que:

(...) se yuxtaponen la sinceridad del niño con el artificio de los adultos, el sentimiento espontáneo del niño y la experiencia intensa, con el cálculo utilitarista de los adultos. Este estado de la infancia fue elevado a la condición de ideal utópico (...), el niño es perfecto y suficiente en sí mismo (p. 147).

Las consideraciones anteriores apuntan a destacar que las categorías ofrecidas por los niños para dar cuenta de sus perspectivas de la infancia (juego, felicidad, libertad, imaginación), en tanto forman parte de discursos sociales disponibles en la cultura, emergen “al interior de marcos socialmente estructurados” (Pincheira, 2013, p. 8), lo que significa que su comprensión requiere incorporar no sólo aquello que se juega en la dimensión microsocial de la interacción cotidiana, sino también aquello que acontece en el plano macrosocial de las estructuras sociales.

En este sentido, resulta importante contextualizar estos discursos en el marco sociopolítico contemporáneo más amplio de las presiones estructurales, políticas y económicas de nuestro sistema neoliberal, así como de sus prácticas de gobierno y reproducción de un modelo de sociedad, que transmiten y refuerzan un imperativo a la felicidad (o en un sentido más concreto, al “éxito”), entendida como responsabilidad, proyecto y logro exclusivamente individual, sustituyendo así el papel de las responsabilidades de los Estados con sus ciudadanos, cuestión que también afecta a los niños considerados como sujetos sociales.

⁷⁸ Cabe señalar que con frecuencia, estas nociones pasan a formar parte de procesos de hibridación discursiva, siendo posible observar su presencia en otros discursos y en otros contextos, por ejemplo, en ciertas tradiciones de la psicología humanista, o en algunas tradiciones constructivistas en educación que exaltan las potencialidades de la infancia.

En coherencia con estas ideas, los resultados de investigaciones realizadas a nivel nacional por el PNUD (2012), arrojan que el 74% de la población estudiada sostiene que alcanzar la felicidad depende fundamentalmente de lo que uno mismo haga (de la voluntad individual), focalizando la felicidad individual en el ámbito íntimo y personal⁷⁹, evidenciando así una concepción “hogareña e íntima de la felicidad” (p. 18).

Por otra parte, coincidiendo con los aportes de las reflexiones teóricas de los investigadores del campo de la infancia, las representaciones que los adultos chilenos ofrecen de la infancia, al igual que en el caso de los niños que participaron en este estudio, muestran una importante asociación entre niñez, inocencia y felicidad, lo que nos permite sostener que constituye un discurso social bastante extendido.

Según los grupos de discusión realizados, los adultos piensan que la niñez es la etapa más feliz de la vida, y que los niños tienen un concepto de felicidad más puro y menos exigente que el de los adultos. Ello sería efecto de que los niños estarían menos afectados por las exigencias sociales (PNUD, 2012, p. 62).

Ahora bien, si el juego y sus significaciones asociadas aparece como campo semántico central para dar cuenta de la infancia, el trabajo, por su parte, es un significante que en los distintos grupos de niños resulta fundamental en la producción de sus discursos sobre la adultez.

En relación a los adultos, el discurso de los niños se articula a partir de la evaluación y valoración de las relaciones cotidianas que se establecen con padres, madres y otros miembros de la familia (abuelos, tíos, tías), así como con profesores, vale decir, los adultos en tanto sujetos históricos concretos, son aquellos con los que los niños conviven, negocian, se encuentran y desencuentran al interior del mundo familiar y escolar.

Dando cuenta de una perspectiva relacional y compleja de la comprensión del mundo adulto, los niños tematizan la adultez a partir de sus relaciones y diferencias con la niñez. De este modo, si para ellos la infancia aparece como un momento de la vida caracterizado por el juego, la espontaneidad, la creatividad y la imaginación, la adultez, como su contrario, se encuentra sobredeterminada por las exigencias, deberes y responsabilidades

⁷⁹ Asociada a elementos tales como “llevar una vida tranquila” o “que los seres queridos estén bien”.

parentales y familiares (económicas y afectivas), así como por las obligaciones impuestas por el mundo del trabajo. En este contexto, en contraposición a un adulto, un niño se define como aquel que juega, no trabaja, no tiene que ocuparse de otros y dispone de tiempo.

“Cuando eres más grande tienes más responsabilidades, más deberes y eso es fome” (Niñas, C1, E2, p. 6)

“Que cuando uno es niño puede jugar, todo eso y cuando uno es grande tiene que trabajar, cuidar a su hijo” (Niños, D, E2, p. 1)

Para los niños de los distintos estratos, la entrada al mundo del trabajo asalariado es vista, junto con la capacidad de “sostener” una familia, como uno de los hitos más importantes en el logro de la condición social de adulto. En este sentido, si consideramos que –en coherencia con la realidad nacional- sólo en el caso de los niños de estrato alto se observó que la mayoría de las mujeres (madres de los niños) eran trabajadoras asalariadas, el adulto definido por los niños de los distintos estratos a partir de su participación en el mundo del trabajo asalariado, responde, en principio, a una representación masculina de la adultez.

Una de las significaciones asociadas al trabajo asalariado, da cuenta de una evaluación positiva de la potencial independencia económica que éste posibilitaría, en tanto conlleva una promesa de autonomía o “libertad”, entendida como posibilidad individual de decisión, elección y acción en un espacio y tiempo propios, sin la tutela y vigilancia permanente de otro (lo que ellos contrastan con la condición de heteronomía propia de la infancia). Sin embargo, al poner en juego las experiencias concretas de sus padres, nombran el mundo del trabajo como una suerte de “yugo” inevitable, que implica la imposición costosa, en términos subjetivos, de un tiempo productivo que se opone y merma el tiempo del propio deseo.

Los adultos deben hacer frente a mayores coerciones físicas y morales, tienen menos disposición de tiempo “propio” (de ocio, juego, diversión), deben hacerse cargo del cuidado de otros y enfrentar múltiples responsabilidades y compromisos. Todos estos elementos transmiten la imagen de que la libertad y posibilidad de disfrute, estarían radicalmente obstaculizadas para los “grandes” (los “mayores”). En contraste, la infancia es metaforizada

especialmente como territorio o refugio en el cual se “está” mucho mejor (“*acá* en la infancia pensamos en divertirnos con nuestros compañeros...”).

“Uno piensa cuando chico que va a tener una casa, va a poder conducir y todo pero, cuando uno es grande, para tener una casa hay que pagar la luz, hay que pagar el agua, hay que pagar todo...” (Niños, C2, E1, p. 4)

“Que cuando uno es niño puede jugar, todo eso y cuando uno es grande tiene que trabajar, cuidar a su hijo” (Niños, D, E2, p. 1)

“Si erí mayor así, estai aburrido en el trabajo, ¡horrible poh!, porque sólo pensai en cosas que son cuando tú tení infancia, por ejemplo, acá en la infancia pensamos en divertirnos con los compañeros, con los amigos, en ir a las casas y todo eso, pero cuando seai grande vai a pensar en el trabajo, en la pega, en las cuentas, en la casa, en el auto, el perro, la mamá, el hijo, ¡todo!” (Niñas, C1, E1, p. 4)

Como contrapunto a lo anterior, uno de los niños del estrato C2 -quien sostuvo una posición “disidente” en la mayoría de los tópicos abordados-, introduce un matiz perspectivista en la conversación, señalando que el trabajo asalariado no sería una labor “terrible” desde el punto de vista de los padres, en la medida en que se trata de una actividad “normal” -natural o propia- de la adultez. Asimismo, el esfuerzo que conlleva el trabajo estaría sostenido en un sentido moral, en tanto se orienta al cuidado y bienestar del grupo familiar, lo que de alguna manera “invisibilizaría” la dimensión de coerción que este implica.

“Yo encuentro que uno lo ve así y al final, como que los papás igual, cuando gastan eso, uno... cuando uno es chico, yo encuentro... cuando uno lo piensa se ve terrible, pero pa’ ellos ya es normal, más encima que si estai cuidando a tu familia... no creo que sea importante pagar todo eso. Yo creo que hay veces que dicen, ‘no importa poh’, si es pa’ comer’... en quienes están gastando su plata es su familia” (Niños, C2, E1, pp. 4-5)

Sin embargo, este pequeño matiz resulta marginal en el contexto generalizado de representaciones que transmiten una imagen de la vida como una suerte de continuo delineado por la pérdida de placer, diversión, espontaneidad, imaginación y posibilidad de compartir tiempo con la familia y dedicar tiempo a sí mismo, mientras se va “ganando” en sobrecarga, agobio, exigencias económicas, obligaciones laborales, domésticas y

parentales, cansancio y deterioro físico. A excepción de los niños varones del estrato medio y bajo, que reconocen ciertas condiciones sociales estructurales a la base del malestar, precariedad y abuso en el mundo del trabajo asalariado, pareciera que los niños asumen este tránsito y estas pérdidas y no se rebelan -al menos explícitamente- ante él, transmitiendo más bien la sensación de algo inevitable, una suerte de “destino” que caracteriza a la vida en “sí misma”, más que ser algo propio de un periodo, modo de vida o circunstancias particulares individuales o sociales. El uso de formas lingüísticas como “hay que”, “tiene que”, resultan expresivas de este énfasis en el carácter imperativo de las imposiciones y el malestar que esta condición de la adultez conlleva.

Frente a esta noción de “destino” ante el cual los niños no se rebelan, resulta importante puntualizar que esto se da en el marco general de una sociedad caracterizada, al menos en lo que respecta a la gran mayoría del mundo adulto, por la falta de propuestas de alternativas o cambios estructurales a nuestro sistema de organización y lazo social, por lo que resulta pertinente preguntar: ¿por qué los adultos tendríamos que esperar que los niños (o las nuevas generaciones) lo hicieran? (¿o “reclamar” y “criticar” si no lo hacen?).

Ahora bien, en este contexto de sobredeterminación, los niños de los distintos grupos ven a sus padres agobiados por demandas de productividad y cuidado, relacionándose con padres que, en tanto adultos, deben cargar individualmente con la responsabilidad ineludible e impostergable de “otros” (hijos, familia, trabajo). Así, desde la perspectiva de los niños, la promesa de autonomía y “realización” adulta en el mundo del trabajo, no se cumpliría. En tanto los adultos están sometidos a imperativos ineludibles vinculados a la responsabilidad, compromiso y deber permanente para con otros, se genera un conflicto con el deseo y la posibilidad real de la tan anhelada autonomía y libertad.

Esta perspectiva del trabajo se inscribe en una narrativa que enfatiza la dimensión de “pérdida” que conlleva la adultez (de libertad, espontaneidad, disfrute, tiempo propio, lazos de amistad más allá de la familia), muy presente en el discurso de los niños. Así, se observa un alejamiento de la imagen occidental idealizada de la adultez, como aquel momento de la vida en el que se cumpliría la promesa del crecimiento, esto es, la llegada a una etapa de plenitud, autonomía y libertad. Esta promesa resulta entonces, ilusoria y engañosa.

“N₁: A mi, como decía X, tampoco me gustaría ser adulto alguna vez, porque si uno se fija, también como decía P, los papás se ven estresados.../ N₂: Trabajando” (Niños, C2, E1, p. 4)

“(...) pero ahora la infancia es mucho mejor porque tienes unas amigas que te apoyan y ahí tú te podí encontrar con muchas en el colegio, y cuando grande estai acabado con tu señora y tus hijos... o señor” (Niñas, C1, E1, p. 4)

En su extremo, “ser grande” es “estar acabado”, metáfora cuya potencia radica no sólo en la evocación de la idea de cansancio o malestar, sino en una imagen vívida de término, fin y pérdida irremontable del soporte de los lazos sociales, más allá de aquellos que se establecen en el espacio de “reclusión” familiar. En este escenario, el lugar de niño/hijo es el de una carga para los padres (económica, afectiva), sin ningún otro papel que el de “ser dependiente” y ningún otro lugar social que el de objeto de atención y preocupación parental, quedando así invisibilizado como sujeto social, sin un lugar más allá de esta posición de pesada “carga” que ocupa en la familia. Al respecto, considerando este “pesado” lugar generacional que los niños ocupan en sus familias y expresan en sus discursos, tiene sentido hacer un pequeño paréntesis y formular ciertas preguntas relativas a la problemática de la transmisión cultural entre generaciones, entendida como imperativo estructural de reproducción/transformación, propio de toda organización social humana (Cornu, 2004).

Si la transmisión intergeneracional no es sólo un espacio intersubjetivo (no opera exclusivamente bajo la lógica del intercambio intersubjetivo), dado que también es un campo de tensión sociocultural y político; si no sólo implica “objetos” (saberes, patrimonios) a transmitir, sino también una modalidad de relación –una pasión, un fastidio– con los objetos y los otros (“otredades” relativas al género, generación, raza, etc.), así como una manera de “arreglárselas” con todo ello; si esto es así, entonces: ¿qué sociabilidad, qué modalidades de lazo social se transmiten a un niño/hijo puesto en el lugar de “carga”? ¿qué está transmitiendo el mundo adulto a las nuevas generaciones respecto a la esfera privada y pública, y a sus relaciones y cambios posibles?, ¿qué se está transmitiendo respecto a las relaciones entre generaciones (esto es, la infancia, la adultez, la parentalidad y la condición de hijo/niño)?, ¿qué otras posibilidades y contenidos hay más allá de la transmisión

instrumental de patrimonio (material, simbólico), en un mundo neoliberal precarizado?.

El interés de este estudio es poder dar cuenta cómo, desde la perspectiva de los niños, se está sosteniendo este trabajo de transmisión intergeneracional, en el campo específico de las relaciones entre padres e hijos, considerando los aportes que sus discursos pueden ofrecer al esclarecimiento de las preguntas recién formuladas.

Ahora bien, la imagen de un adulto “acabado”, agobiado por múltiples exigencias, se encuentra matizada en el discurso de los niños por la temática de género. Los niños ofrecen la imagen de una madre cansada que debe gestionar con gran esfuerzo el trabajo doméstico y materno, en muchos casos, sumado además, al peso del trabajo remunerado fuera del hogar. Los relatos de los niños muestran a madres y padres siempre en actividad productiva (siempre en movimiento), agobiados por el mundo del trabajo asalariado y en el caso de las madres, por el trabajo sin fin del cuidado. Se trata de adultos que estructuran sus tiempos y recorridos cotidianos a partir de las necesidades de los otros; cuerpos atribulados y exhaustos que “andan corriendo” o “a la rastra con todos los niños”, dando cuenta de una experiencia del trabajo como actividad que literalmente “consume la vida” (Aceituno et al., 2012)⁸⁰.

“Y como que cansa, los adultos, yo he visto, como que están súper cansados de trabajar. Mi mamá llega exhausta, en especial porque mi mamá trabaja en más de una parte y tiene que andar corriendo de allá pa’ acá, pa’ allá. Mi papá igual, sí, de una oficina a la otra, una que queda por Kennedy y la otra que queda a las afueras de Santiago y tiene que ir en el día, así” (Niñas, C1, E2, p. 6)

“N₁: Cuando tienen problemas se les hace complicado porque si tienen hartos hijos...por ejemplo, si uno se le enferma, no tienen con quién dejar a los demás, si lo quieren llevar al médico, no tienen con quién lo cuide/ N₂:Tienen que andar a la rastra con todos los niños, hasta con el enfermo” (Niños, D, E1, p. 5)

Así, estos relatos de los niños narrativizan y dan cuerpo a los datos y cifras sobre la situación laboral de las mujeres en Chile⁸¹, según los cuales, si bien sólo el 46,7% de las

⁸⁰ Al respecto, cabe destacar que según la OCDE, en Chile se trabaja casi un 25% de horas adicionales en comparación con los países desarrollados. A una jornada laboral extremadamente extensa, hay que sumar las largas horas de desplazamiento entre la casa y el lugar de trabajo, en el contexto de una ciudad colapsada en términos viales.

⁸¹ Datos disponibles en www.sernam.cl

mujeres entre los 25 y 50 años participa laboralmente en forma remunerada, el 80% de las tareas domésticas, todavía son realizadas exclusivamente por mujeres (ya sea que trabajen remuneradamente o no), dando cuenta de una fuerte desigualdad entre mujeres y hombres en lo que respecta a los usos del tiempo⁸², lo que genera para ellas grandes tensiones entre el tiempo productivo y reproductivo (de cuidado), cuestión que los niños expresan con claridad en sus discursos.

Los resultados de estudios nacionales (PNUD, 2002, 2009) coinciden en la existencia de una enorme tensión para las mujeres entre las exigencias domésticas tradicionales -que pese a ciertas transformaciones socioculturales, en nuestro país todavía permanecen vigentes- y las nuevas exigencias de su ingreso al mundo del trabajo asalariado fuera del hogar, “dando origen a lo que se ha denominado su ‘doble jornada’” (PNUD, 2002, p. 216). Esto significa que las mujeres que trabajan remuneradamente, no ven reducido el tiempo que dedican a las tareas domésticas, lo que conlleva que, en comparación a los hombres, su carga global de trabajo -considerando el trabajo doméstico y el remunerado fuera del hogar- sea mayor: 10,4 horas diarias en comparación a 8,8 diarias en el caso de los hombres (PNUD, 2009). Adicionalmente, se observa además que:

(...) son las mujeres quienes manejan en mayor medida una multiplicidad de tiempos. No sólo las que trabajan remuneradamente, sino que todas deben combinar una serie de quehaceres que implican diversas temporalidades: el tiempo del cuidado de niños y de su educación, el tiempo de los colegios y de las reuniones de apoderados, el tiempo de las consultas médicas, el de la mantención del hogar y de la limpieza, el pago de las cuentas, los trámites privados y públicos, actividades de recreación y esparcimiento, el contacto con la familia de origen, entre otras (...) La inercia de las prácticas predomina en el ámbito doméstico (PNUD, 2009, p. 184).

Por otra parte, si bien en las últimas décadas, se observa en nuestro país un aumento progresivo de la participación de las mujeres en el campo del trabajo asalariado fuera del hogar (siendo, de todos modos, inferior al promedio de los países latinoamericanos), al comparar la situación de las trabajadoras con la de los varones asalariados, se constata que

⁸² A esto cabe agregar que, en comparación con las mujeres, los hombres que sí participan en las tareas del hogar dedican a ellas un promedio de horas diarias significativamente menor: “los hombres les dedican un promedio diario de 2,9 horas y las mujeres un promedio de 4,1 horas diarias” (PNUD, 2009, p. 183).

las mujeres “todavía se concentran en empleos de menor calificación y remuneración” (Gutiérrez & Osorio, 2008, p. 119)⁸³.

Asimismo, para los niños, la experiencia adulta de tensión entre el trabajo asalariado y el doméstico, es experimentada como una “competencia” entre el tiempo que sus padres dedican al trabajo fuera del hogar y aquel que pasan junto a sus hijos. El tiempo laboral impondría enormes dificultades para que padres e hijos puedan compartir cotidianamente actividades en conjunto (conversar, jugar, o simplemente “estar” juntos). A excepción de los fines de semana (y no en todos los casos), en general sus padres disponen de poco tiempo para compartir con ellos. En coherencia con esto, los relatos de los niños transmiten cierto tono de queja y tristeza en las descripciones de las responsabilidades adultas. Al respecto, diversos estudios nacionales evidencian un aumento significativo de las tensiones y conflictos en la relación trabajo-familia, producto de las extensas jornadas laborales⁸⁴, que van en desmedro del tiempo disponible para la familia, “situación que sería transversal e independiente al tipo de empleo” (Jiménez & Moyano, 2008, p. 119).

Esto resulta más dramático en el caso de los relatos de los niños del estrato D, quienes describen padres varones extenuados, con horarios de trabajo extendidos, que pasan muy poco tiempo en sus hogares, reconociendo una situación económica familiar difícil. Asimismo, reconocen los problemas, precariedades y sacrificios en la mantención del rol “proveedor” asumido por sus padres, dando cuenta de que “la condición de proveedor del hombre, elemento clave de su identidad, es más vulnerable al contar con trabajos más precarios y con menos recursos” (Gutiérrez & Osorio, 2008, p. 119).

“Entonces, pero mi papá, por ejemplo, mañana, o todos los sábados y domingos como que es tan divertido, él me agarra y me tira a la cama y me agarra y me hace así [*gesto*], es lo único divertido que hacemos, porque no hacemos casi nada juntos” (Niñas, D, E2, p. 7)

⁸³ Según datos del INE (2014), en el año 2012 el ingreso medio de las mujeres en Chile era de \$338.791, y el de los hombres de \$500.787, lo que significa “un ingreso medio mensual 32,3% menor que el de los hombres.” (p. 48).

⁸⁴ Cabe señalar que Chile es uno de los países en donde la fuerza de trabajo pasa más horas en su trabajo: 2002 hrs. anuales (Jiménez & Moyano, 2008).

“Además, la situación económica (...) que...yo ya no veo a mi papá, lo veo en la tarde cuando...pero cuando tiene turno de mañana o de tarde; tarde significa irse a las 12 y volver como a la 1 de la mañana, entonces no lo veo, las veces que le toca de tarde puedo verlo así como de vista, pero las únicas veces que lo veo es dormido o despierto viendo tele, son las únicas manera. Yo una vez que conversé con mi papá, fue como la única conversación larga que tuvimos, porque antes yo me acostaba, estaba en el sillón y mi papá se sentaba, yo me acostaba y veíamos tele” (Niñas, D, E1, p. 3)

Ahora bien, si se asume que los discursos de los niños son propiamente sociales y dan cuenta de representaciones disponibles en nuestra cultura, vinculadas a particulares condiciones sociohistóricas de posibilidad, resulta central visibilizar algunas de esas condiciones en el análisis del material discursivo ofrecido por los niños, relativo al malestar en el mundo adulto del trabajo.

Diversos estudios evidencian que a partir de la década de los 80' los nuevos escenarios de transformaciones en el mundo del trabajo (flexibilización, precarización laboral, inestabilidad, aumento del desempleo, etc.), han modificado profundamente las representaciones sociales del trabajo en nuestro país (Escobar, 2005).

En el marco general de un contexto neoliberal caracterizado por la “erosión de la ideología del trabajo-valor” (L’Huillier, 2009, p. 583), el trabajo ya no estaría operando como referente de sentido de la organización social de la vida en común, sino que más bien se impone como actividad puramente individual, movida básicamente por una búsqueda de satisfacción de necesidades personales, situación que genera una hipertrofia de su dimensión de esfuerzo permanente, necesidad y coerción.

En coherencia con esto, los discursos de los niños transmiten la imagen de un adulto que funciona en el mundo del trabajo como una suerte de hiperactor solitario que moviliza incesantemente sus propios recursos individuales, adaptándose y resignándose a las condiciones de precariedad y opresión/explotación del orden dado.

Al respecto, investigaciones nacionales evidencian que:

en un sistema social fuertemente desregulado, buena parte de las oportunidades de desarrollo personal depende de los ingresos que se obtengan del trabajo. Pero, al mismo tiempo, se aprecia que las exigencias que impone una vida laboral exitosa parecen inalcanzables. O por lo menos van excesivamente en desmedro de las otras dimensiones de la vida personal, al punto de que la misma idea de un proyecto personal fundado en el trabajo emerge como un contrasentido (PNUD, 2002 p. 195).

En un contexto social en el que prevalece la función instrumental del trabajo y en el que “las exigencias del mundo del trabajo [*eficacia, productividad, competitividad*] se han hecho más fuertes mientras que, al mismo tiempo, los medios necesarios para responder a dichas exigencias se han reducido” (L’Huillier, 2009, p. 596), los sujetos quedan expuestos a la fragilidad de su condición individual de mano de obra reemplazable, transformándose así en “un costo de monto moldeable en función de las necesidades coyunturales de la empresa” (p. 596).

Por otra parte, un tópico destacado por las investigaciones en el campo de las significaciones del trabajo en Chile, es la fuerte desestabilización que la lógica neoliberal impone en las experiencias de los individuos en relación al tiempo, cuyo efecto inmediato es una experiencia de “desequilibrio temporal” (Araujo & Martucelli, 2012) o sensación de pérdida de control de las capacidades de gestión y manejo del tiempo, vivenciada como una inmanejable vertiginosidad de la experiencia laboral y social, en el marco de una sociedad fuertemente individualista, “centrada en la productividad, status y consumo, y naturalización del funcionamiento social” (PNUD, 2002, p. 203).

En este contexto, el trabajo aparece como un espacio que “consume” casi todo el tiempo, limitando significativamente la posibilidad de desarrollar otras actividades deseadas, y el tiempo es significado como un recurso “escaso” que “se pierde o se gana dependiendo de la eficacia de las estrategias y tácticas [*individuales*] puestas en juego” (PNUD, 2012, p. 267).

Las personas manifiestan sentirse presas de una estructura temporal que coarta la libertad e inunda de malestar los restantes espacios sociales. Si bien el agobio producto de la extensión y distribución de la jornada laboral es plenamente reconocido, su impacto se ha naturalizado: la reflexividad se limita a la constatación de la situación, o a lo sumo a la queja por el malestar subjetivo que produce (PNUD, 2012, p. 235).

En coherencia con estas evidencias, los discursos de los niños configuran la imagen de un sujeto adulto “atrapado” en el malestar cotidiano de un tiempo laboral que aparece naturalizado en su rigidez y monotonía.

En este escenario social, resulta esperable que los individuos sientan que su capacidad de influir en la organización social es muy baja y que, por otra parte, la fantasía del eventual “bienestar” (o éxito) posibilitado por el acceso creciente al consumo, no alcance para compensar la pesadez del mundo laboral y social, fallando en su función de “analgesia” frente a condiciones sociales, económicas, laborales, subjetivas e intersubjetivas que se viven como aplastantes. A esto cabe agregar que el acceso al consumo es un “privilegio” que para la mayoría de los chilenos tiene un altísimo costo, considerando que el 53,5% de los trabajadores tiene remuneraciones inferiores a los \$300.000, el 63,8% de los hogares destina el 36% de sus ingresos en pagar deudas, todo esto, sumado además, a una desigualdad en la distribución de ingresos reconocida mundialmente, en un país en el que el 1% más rico de la población se queda con el 31% de los ingresos (Durán & Kremerman, 2015). De esta manera, para los adultos, el mundo social aparece entonces bajo la metáfora de una “máquina” generadora de malestar (PNUD, 2012):

Respecto del malestar o la rabia, las [*causas*] más frecuentes son “la máquina”, el conjunto de obligaciones abrumadoras que debe cumplirse para mantenerse integrado socialmente; las amenazas de pérdida del trabajo, del reconocimiento, del respeto moral, o la imposibilidad de alcanzarlos; sufrir violencia; el engaño, el abuso, el maltrato; el agobio por las deudas, las exigencias del trabajo, la falta de tiempo; la frustración de los esfuerzos debida a la arbitrariedad de la sociedad y el carácter abusivo y discriminador de los chilenos (pp. 64-65).

Como sujetos sociales, los niños no despliegan su existencia en el territorio puro y aséptico de una infancia “más allá” del mundo social que la posibilita -y a su vez es afectado por ella-, al que recién referimos. En el marco de sus relaciones sociales con los adultos y sus

instituciones, en sus recorridos, conversaciones y trabajos cotidianos, los niños enfrentan, contravienen y también muchas veces “padecen” estas condiciones socioestructurales de existencia⁸⁵.

Haciendo eco de estas condiciones, algunos de ellos ofrecen una definición de la “libertad” en la infancia, que resulta de una singular mixtura entre representaciones románticas (ya mencionadas en este apartado) y retazos de nuestro particular neoliberalismo: ser niño es ser libre, pero libre de tener que pagar, o en otras palabras, libre de tener que someter la vida al cálculo cotidiano de la subsistencia.

“Es que también es cuando uno puede ser libre (...). Libre de pagar (...)” (Niñas, C1, E1, p. 5)

“Pero eso no es tan complicado como tener que pagar la cuota, decir, ‘esto es pa’ los materiales pa’ mi hijo, esto es para pagar las cuotas, esto pa’ esto y esto” (Niñas, D, E1, p. 4)

Un ejemplo que grafica claramente lo anterior, se observa en una discusión sobre el trabajo, en la que los niños varones del estrato D ofrecen una idea que evidencia la radical normalización de la precariedad de las condiciones laborales en nuestro país, sosteniendo que lo “bueno” de trabajar es que no se tiene que “pagar” por hacerlo.

“N: Lo bueno que para trabajar no tenía que pagar/ Investigadora: ¿Cómo?/ N: Por ejemplo, cuando uno va a trabajar a algo, tú vai al trabajo, si te aceptan, no tenía que pagar nada/ Investigadora: ¿Cuando tú trabajas te pagan a ti!/ N: Sí poh’... no.. tú le tienes que pagar a las demás personas. Algunas veces, cuando trabajai en la constru tú tenía que comprar tus cosas, los guantes...los bototos te los pasan” (Niños, D, E2, pp. 6-7)

Para finalizar el análisis de este primer apartado y a modo de síntesis, cabe señalar que las consideraciones relativas a los discursos de los niños sobre la infancia y la adultez, que se articulan a partir de sus distinciones entre el juego, la libertad y la “felicidad”, como aquello que caracterizaría el territorio propio de la infancia, en contraposición al trabajo

⁸⁵ En este punto, nos parece relevante mencionar que según Durán & Kremerman (2015), en nuestro país los niños constituyen el grupo de edad con mayor índice de pobreza de los países pertenecientes a la OCDE: 23,5% frente a una media de 13,3%.

adulto y sus significaciones, nos muestran que, al menos en este primer tópico discursivo - inscrito en un discurso de segregación etaria o separación radical entre el mundo adulto e infantil-, la adultez aparece fuertemente devaluada, como una suerte “mal negocio con la vida” (Neustadter, 1994), en el cual las renunciaciones resultan mucho más significativas que los logros alcanzados. De esta manera, no se observa en sus discursos, esas ansias de crecer que el mundo adulto occidental ha creído percibir e intentado alimentar en el mundo infantil: en principio, no habría nada deseable en la adultez.

La edad adulta significa trabajo, y el trabajo significa estrés. Para muchos significa el trabajo remunerado, más el cuidado de niños, una fórmula para tener aún más estrés. He escuchado a muchas personas decir que ellos tuvieron “una infancia idílica”, pero no a alguien que diga estar disfrutando de una vida adulta idílica. Por supuesto, las infancias idílicas son construcciones hechas por los adultos; que a su vez son indicadores de cómo los adultos ven el curso de la vida (Cunningham, 2014, p. 6).

Asimismo, sus discursos ofrecen elementos propios de la ideología adulta dominante sobre la niñez⁸⁶, consolidada a partir del siglo XVIII, que conlleva una visión dual, característica de las concepciones modernas de la infancia: una infancia como etapa feliz y libre (romantizada) que, al mismo tiempo, aparece como frágil, protegida, heterónoma y

⁸⁶ En este punto nos parece pertinente y relevante detenernos brevemente en la noción de ideología. Siguiendo a Žižek (1994/2003) entendemos por ideología (en su dimensión denominada por el autor “ideología en sí”), como “una doctrina, un conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás, destinado a convencernos de su ‘verdad’, y sin embargo al servicio de algún interés de poder inconfeso” (p. 17). Desde esta perspectiva, la ideología no es un pensamiento necesariamente “falso”, es decir, su contenido puede ser “verdadero”, puesto que, como sostiene el autor, “lo que realmente importa no es el contenido afirmado como tal, sino *el modo como este contenido se relaciona con la posición subjetiva supuesta por su propio proceso de enunciación*. Estamos dentro del espacio ideológico en sentido estricto desde el momento en que este contenido – “verdadero” o “falso” (si es verdadero mucho mejor para el efecto ideológico)- es funcional respecto de alguna relación de dominación social (“poder”, “explotación”) de un modo no transparente: *la lógica misma de la legitimación de la relación de dominación debe permanecer oculta para ser efectiva*” (p. 15). De este modo, por ejemplo, no tiene sentido sostener que es “falso” que todos los niños –más allá de su condición social- tienen el derecho a gozar de las experiencias “propias de la infancia”, en el marco del necesario cuidado y protección adulta, sin embargo, la legitimación de esta representación sigue siendo ideológica, en la medida en que invisibiliza los verdaderos motivos históricos de su origen y su reproducción, por ejemplo, la agenda moralizadora, higienista y familiarizante de la normalización y estandarización de la infancia propiamente moderna, basada en el peligro que representan los “niños pobres” (vistos como excesivamente independientes y “salvajes”) a la estabilidad política y social del Estado moderno, que no puede permitir esta realidad erosionante del progreso y debe entonces generar mecanismos –discursivos y no discursivos- para “recuperar” la infancia para los “hijos de los pobres”.

dependiente, confinada al mundo familiar privado -de protección y cuidado- y aislada del mundo adulto. En términos de procedimientos discursivos, esta representación de la infancia hace entrar en relación, en un mismo campo semántico, los términos “libertad” y “dependencia/heteronomía”, invisibilizando los antagonismos y diferencias políticas y de significado entre ambos.

Por otra parte, en el discurso de los niños, los juicios atributivos relativos al juego, la imaginación y la supuesta ausencia de coerción de las experiencias “propias” de la niñez, evidencian una sobrevalorización de la infancia como tiempo liberado “de la dureza y el conflicto de la edad adulta” (Narodowski, 2014, p. 204), en el marco de la cual “ser adulto ya no parece un valor que concita legitimidad en sí mismo” (p. 203), puesto que se asocia fuertemente a un profundo sentido de pérdida. Esta representación de la adultez como “pérdida”, podría ser leída en términos discursivos como una “especie de compensación simbólica por la posición subordinada y falta de poder en que la sociedad moderna los deja [*a los niños*]” (Cortés, 2008, p. 175), si bien cabe aclarar que esta afirmación no excluye, de ninguna manera, la realidad efectiva de las condiciones opresivas de existencia que la adultez debe enfrentar en el contexto de una sociedad neoliberal como la nuestra, cuestión claramente expresada por los niños.

Ahora bien, en el marco de la presente investigación, lo que nos interesa destacar en este punto es que los niños, como cualquier sujeto social, participan de la red de dispositivos sociales de producción de sentido de la realidad que habitan, esto es, no tienen acceso a la realidad “en sí”, sin la mediación de ciertas formaciones u órdenes discursivos, algunos de los cuales han operado históricamente para “naturalizar” ciertas representaciones de un orden simbólico construido socialmente. En este sentido, no existe ningún contenido descriptivo “neutral”, si bien algunos se presenten como reificados/naturalizados, e invisibilicen “los mecanismos que regulan su eficacia” (Žižek, 1994/2003, p. 17).

Por otra parte, respecto a los procesos de producción/reproducción/transformación de los significados sociales hegemónicos respecto a la infancia -en los cuales los niños, como actores sociales, también participan-, cabe señalar que éstos tienen lugar dentro de un contexto social de permanente “lucha por el significado” (Fairclough, 2003a), lo cual implica que su éxito no está garantizado, en la medida en que nuevos significados y

representaciones alternativas entran en la arena social. Así, como se verá más adelante, los niños no sólo reproducen las significaciones dominantes, sino que también abren la posibilidad de erosionarlas, resistirlas, contravenirlas y eventualmente modificarlas, al construir nuevas relaciones de significado y formas de “hacer sentido”.

1.2. Sobre cuerpos, pensamientos y responsabilidades

En continuidad con esta representación atribulada de la adultez como tiempo de trabajo y pérdidas, expuesta en el punto anterior, los niños detallan la distancia entre la infancia y la adultez a través de la calificación discursiva de dimensiones más específicas de diferenciación entre niños y adultos, relativas a la “corporalidad” adulta, los cambios o modificaciones en la forma de “pensar” (una particular razón adulta) y las demandas diferenciales de responsabilidad que distinguen a niños de adultos.

Desde la perspectiva de los niños (particularmente de las niñas del estrato C1 y C2), la corporalidad adulta, en tanto cuerpo en relación con el mundo y el otro, tiene una expresividad propia que es leída a partir de los efectos (marcas, huellas) que la lógica del rendimiento y la pérdida genera sobre dichos cuerpos.

Como correlato material de las diferencias abstractas entre adultez (pesadez, dificultad, trabajo) e infancia (juego, libertad, movimiento), los adultos aparecen como más formales, serios, rígidos, restringidos en sus posibilidades de acción y muy parecidos entre ellos, mientras los niños son descritos como más relajados, “livianos” y diferentes entre sí.

“Es como más relajado, más relajado. Y cuando uno es más grande es como así [*gesto*], es como que se hacen más altos, pero cuando uno es más chico, como que tienen el cuerpo más relajado” (Niñas, C1, E1, p. 9)

“Lo mismo que decía la X, que los adultos se ven parecidos, que todos hacen lo mismo, que son así... formales y son serios y trabajan” (Niñas, C1, E1, p. 12)

“Cuando uno es adulto no puede hacer lo mismo que cuando es chico, como jugar, no tiene la misma imaginación que cuando era chico, ya no le gusta lo mismo, quiere hacer lo mismo que cuando era chico, pero no puede” (Niños, D, E1, p. 5)

La “seriedad”, la “rigidez” y el “relajo”, aparecen como significantes que, a partir de la expresión corporal, permiten metaforizar el contraste entre la “fluidez” y falta de artificio de la vivencia corporal infantil (su particular “ser en el mundo”) y la estandarización e imposición normativa y homogeneizante que recae sobre la adultez, cuyos cuerpos expresan así el peso y las pérdidas que conllevan los condicionamientos y demandas sociales, mostrándose como “portadores de la posición social (...) [*que*] tiende a reproducir la estructura del espacio social y su trayectoria” (Martínez, 2004, p. 142). Las significaciones sobre el cuerpo en su relación al mundo del trabajo, dan cuenta de una particular “forma de vida” adulta, en el marco de un sistema social que “se ha transformado en un gran máquina depredatoria de energía -especialmente corporal-” (Scribano & Vergara, 2009, p. 419).

Resulta importante destacar que estas representaciones cuestionan los discursos dominantes tradicionales sobre el cuerpo infantil, como cuerpo “en falta” (inmaduro, inacabado, descontrolado, torpe, necesitado de cuidado) y en este sentido -sobre todo en el caso de los cuerpos de los niños pequeños-, como otro cuya corporalidad es “inferior” en comparación a un ideal corporal adulto competente, plenamente desarrollado, contenido, autocontrolado y autosuficiente (Brownlie & Sheach, 2011)⁸⁷.

Al respecto, el sociólogo británico Chris Jenks (1996/2005), sostiene que en la cultura occidental es posible identificar dos importantes arquetipos de los niños que han persistido durante varios siglos, que involucran una imagen de su corporalidad y que marcan una distancia entre los niños y el mundo adulto. El primero sería el denominado “niño apolíneo”, que porta las características físicas y psíquicas de la pureza e inocencia, como ser aún no “contaminado” por el peso, defectos e insuficiencias de la sociedad. Como su contrario, el “niño dionisíaco”, retrata a los niños como incivilizados, “excesivamente” cercanos a la naturaleza (en contraposición a la cultura), caracterizados por su fundamental incapacidad para el pensamiento y la acción racional y moral, lo que ha servido de base para la justificación de las prácticas que buscan normalizar y “civilizar” su cuerpo y su subjetividad.

⁸⁷ Inferioridad que en nuestras sociedades también es una clave de lectura para comprender otros cuerpos “en falta”, como los cuerpos ancianos o los “discapacitados”.

Siguiendo estas nociones, podemos identificar que los discursos sobre la corporalidad adulta e infantil de los niños que participaron en esta investigación, ofrecen representaciones que si bien, tal como en el caso del “niño apolíneo” de Jenks, destacan las consecuencias negativas del peso del mundo social adulto, adicionalmente articulan la imagen de niño competente, no sometido a la pérdida de vitalidad y capacidad, que queda esta vez del lado de la adultez. Por otra parte, a diferencia del “niño apolíneo”, esta suerte de “superioridad” corporal infantil no estaría dada por su condición de inocencia o pureza originaria, sino que quedaría justificada por la valoración que los niños hacen de aquello que los adultos pierden con el crecimiento: imaginación, fluidez corporal, singularidad, capacidad de disfrute, soberanía sobre sus propios cuerpos. Por otro lado, tampoco se observan en sus discursos representaciones asociadas al “niño dionisiaco”, incapacitado y desbordado -más cercano a la “naturaleza”-, identificándose más bien una devaluación de las imposiciones y coacciones que la normalización cultural impone a los adultos, “desbordados” por el trabajo y “rigidizados” por los imperativos de la acción racional. De este modo, los niños articulan contenidos novedosos que contrastan con estas representaciones tradicionales.

Ahora bien, estas imágenes del cuerpo adulto recién señaladas, también se acompañan de representaciones en las que los sujetos adultos aparecen como más sombríos en su forma de ser y relacionarse con otros: aburridos, poco espontáneos, gruñones, peleadores y malhumorados. En este punto, la adultez también se presenta como una pérdida de las posibilidades y capacidades de la infancia: los adultos perderían la vitalidad y el “saber” necesario para poder realizar adecuadamente actividades que implican esfuerzo físico, capacidad imaginativa y espontaneidad, como por ejemplo, jugar. En este escenario, la infancia nuevamente se representa como una etapa más deseable que la adultez.

“Porque, por ejemplo, si uno juega a algo, a las muñecas, no sé, los adultos, digamos, de tu edad, si yo fuera más grande te miran como extraño porque encuentran que eso es como para un niño más pequeño, y aparte hay que trabajar, hay que tener la boca para abajo, tienes que ser aburrido y siempre tienes que ser un adulto enojón (*risas*)” (Niñas, C1, E2, p. 5)

“Por ejemplo, uno cuando chico juega más a la pelota que cuando grande, por ejemplo, nosotros...algunos son buenos pa’ la pelota y los papás, a veces, son malos, ahí está la edad del pavo, porque no saben jugar bien, cuando chicos sabían jugar y ahora no saben jugar” (Niños, D, E2, p. 5)

“Más gruñones. Cuando uno es niño, algunas veces no es tan gritón, tan pesado y algunas veces los adultos por tener peleas, por enojarse con los demás, se empiezan a pelear con todo el mundo” (Niños, D, E2, p. 3)

En términos discursivos, resulta interesante el uso de recursos que apelan al humor y la exageración a la hora de presentar esta imagen seria y sombría del adulto, bajo formas imperativas tales como, “hay que”, “tienes que”, “siempre tienes que”, que aumentan la fuerza expresiva del contenido y su carácter inevitable. Asimismo, el marco lúdico del humor permite tomar distancia de la seriedad y “amortiguar o suavizar situaciones de potencial conflicto” (Hidalgo & Iglesias, 2009, p. 444) entre los participantes, considerando que estas representaciones de los adultos son producidas en un contexto en el que se cuenta con la presencia de investigadoras adultas. Por otra parte, la utilización de estas estrategias supone ciertos conocimientos compartidos y aceptados tácitamente por el grupo (la risa aparece como indicio de ello), lo que en términos interaccionales favorece el sentido de grupalidad y la producción de un posicionamiento generacional. En palabras de Hidalgo & Iglesias (2009):

(...) el humor refuerza la sensación entre los participantes de estar unidos en una cierta forma de percibir, e incluso, evaluar la realidad (...) Casi todos los investigadores están de acuerdo en que el humor posee la capacidad de reforzar la sensación de relación, de comunión entre los participantes de una interacción (p. 443).

Este posicionamiento generacional opera instalando un contraste entre los niños y la imagen de un adulto que sería quien está “en la edad del pavo”. Así, a través de este movimiento discursivo metafórico se traslada el “estigma” propio del uso cultural del término “edad del pavo” (torpeza motora, incompetencia) al mundo adulto, negando su superioridad.

De este modo, las estrategias discursivas empleadas en estas citas tienen una función evaluativa crítica de la imagen social del adulto y dan cuenta de cómo los niños articulan

discursos que contravienen la respetabilidad e imagen pública “seria” de los adultos, asociándola a rigidez, monotonía, aburrimiento y falta de competencia en ciertos ámbitos. Ahora bien, en este contexto de evaluación crítica del mundo adulto, cabe destacar que el discurso de las niñas del estrato C2 es el que, con mayor evidencia y vehemencia, despliega un ejercicio de lo que, siguiendo a Ruth Wodak (2003b), podemos denominar “resistencia discursiva”. Esta resistencia discursiva opera tanto en la expresión crítica de contenidos, como en el uso masivo de procedimientos retóricos (ironía, parodia), que cuestionan directa o indirectamente las interpretaciones hegemónicas sobre el mundo adulto, los niños, la infancia y las relaciones establecidas entre ambos.

“Investigadora: ¿Qué podrían decir de los adultos?/N₁: Que son grandes [*risas*]/ N₂: Son como don Cangrejo/ Investigadora: Como don Cangrejo, ¿de Bob Esponja?/ N₁: Sí [*risas*]/ N₂: Tacaños” (Niñas, C2, E1, p. 13)

“Investigadora: ¿Cómo son los adultos de “40 y tantos”? [*serie de TV para adultos que ellas habían mencionado con anterioridad*]/ N₁: Maduros pero ni tanto [*slogan de la serie en cuestión*] [*risas*] / Investigadora: ¿Qué hacen?/ N₂: Te retan a cada rato” (Niñas, C2, E2, p. 14)

Si asumimos que la resistencia discursiva es una “ruptura de las convenciones y de las prácticas discursivas estables, como un acto de «creatividad»” (Wodak, 2003b, p.20), poner en juego respuestas “absurdas”, permite reírse creativamente del sujeto implicado en el enunciado, esto es, de los adultos. Así, por ejemplo, frente a la pregunta “¿qué podrían decir de los adultos?”, responder “que son grandes”, aludiendo a su tamaño -como si eso agotara lo que hay que decir de los adultos - es una respuesta irónica que ofrece varios niveles de lectura, además del literal. El definir a los adultos por su tamaño (“son grandes”), conlleva como implicatura que la diferencia con los niños es simplemente un asunto natural de crecimiento físico (tamaño como altura), esto es, si es que los adultos “superan” en algo a los niños, esto se reduce a un ámbito tan trivial como la estatura y no a otro tipo de “superioridad” (moral, cognitiva, psicológica o de otra índole). Estos actos de habla dialogan críticamente con todas las representaciones culturales que distinguen a los adultos de los niños, basándose en la supuesta condición de “falta”, propia de los niños, y la “superioridad” (madurez) del adulto: si en algo es mayor el adulto es en su tamaño y, por

otra parte, son maduros, pero “ni tanto” (respuestas que causan la risa grupal). Asimismo, además del contenido, las respuestas mismas son dichas con un tono ingenuo, pueril, ofreciendo intencionalmente respuestas “bobas” y concretas, como las que un adulto eventualmente esperaría de un niño, mostrando a través de un sutil juego irónico la complejidad de esa supuesta posición concreta infantil. Es relevante notar que despliegan estas estrategias ante dos investigadoras adultas, con las cuales, pese a la complicidad generada, establecen un “juego” de marcar las diferencias y la distancia de poder que las separa del grupo de niñas.

Otro matiz crítico interesante es ofrecido también por los niños del estrato C2, quienes diferencian entre los adultos que son padres y aquellos que no lo son, incorporando además distinciones de género. Con un tono irónico, los niños refieren un cuerpo adulto envejecido (“arrugados”, “tienen canas”), descuidado en su apariencia, sobre todo en el caso de las mujeres madres, abocadas al cuidado de sus hijos (lo que iría en desmedro del cuidado personal) y caracterizan a sus padres como “mandones”, “estresados” y “enojones”.

Como contraparte a esta imagen devaluada, los adultos que no tienen hijos lograrían “prolongar” su juventud (son “carreteros”), lo cual les daría la posibilidad de ser “más relajados”, “menos estresados”, con más tiempo disponible para sí mismos y sin “excusas” familiares -sin razones o motivos- para no ocuparse de sí mismos.

“[*los adultos*] N₁: Te retan a cada rato/ N₂: Sí, se ponen más mandones/ N₃: Generalmente ya son...papás / N₄: Sí, se ponen sordos/ N₃: Y los que no son papás, son carreteros” (Niñas, C2, E2, p. 14)

“Sí. Porque puede ser que tenga esposo y tenga hijos, se preocupa más de los hijos que de su apariencia [*las madres*]” (Niños, C2, E2, p. 19)

“[*los adultos que no son padres*] N₁:Menos estresados/ N₂:Y una persona se preocupa de si mismo no más/ N₃: Como no tiene excusa de la familia” (Niños, C2, E2, p. 20)

Introduciendo un matiz de género, las madres aparecen en el contexto familiar más sobreexigidas que los padres. La maternidad es vista por las niñas del estrato C2 como una condición adulta particularmente aburrida o “fome”, caracterizada por el constante esfuerzo

y responsabilidad que demanda el cuidado de la familia, específicamente de los hijos: todo el esfuerzo adulto de las madres se orientaría a los hijos, que aparecen como el centro de las demandas familiares, determinando casi por completo la vida cotidiana de sus madres.

“Investigadora: ¿Por qué se ve tan fome? [*la adultez*] / N₁: Trabajan todo el día/ N₂: Tienen hijos y tienen que hacer todo lo que los hijos digan/ N₁: Tienen que trabajar para los hijos/ N₃: Así, ya... ‘me tienes que hacer el almuerzo’ y la mamá va a hacer el almuerzo ¡es fome!/ N₁: Es como muchas responsabilidades” (Niñas, C2, E2, p. 19)

“N₁: Hacer el almuerzo, hacer el aseo, hacer las camas y ahí después terminaron, después se va a acostar, y así/ N₂: Y después, ‘¡¡mamá, mamá, mamá!!’ [*grito de niño*]/ N₁: ¡Síii!” (Niñas, C2, E2, p. 19)

“[*la mujer cuando es madre*] N₁: Como que se pone más fome, como que dice, ‘me tengo que responsabilizar, sólo de este niño, no puedo hacer nada más que estar con él’/ N₂: Y es como latoso, porque después, si quiere salir, aunque sea una vez al año, así, la pareja... ‘no, no puedes salir, tienes que cuidar al niño’ ” (Niñas, C2, E2, p. 21)

Como se puede ver en estas citas, las niñas hacen eco de una imagen de la maternidad como un hito biográfico fundamental en la vida de una mujer, que afecta negativamente todos los ámbitos de existencia (familiar, laboral, social, personal), enfatizando la dimensión de trabajo, sacrificio personal y pérdida que conlleva la reorientación de la totalidad de la vida, en función de las necesidades y demandas de los hijos.

Resultados de estudios nacionales (PNUD, 2012) muestran que, si bien para las mujeres los vínculos materno-filiales son situados como una de las principales fuentes de sentido y felicidad, también son significados como una fuerte importante de malestar, vinculado a la “restricción de las libertades individuales durante la etapa de crianza, el desgaste asociado a estas labores y, consecuentemente, las dificultades para autoafirmarse al interior del espacio familiar” (p. 224). Asimismo, las mujeres madres constituyen uno de los grupos sociales que expresan mayores dificultades en la gestión y compatibilización de los diversos tiempos (familiar, laboral, de ocio, etc.), así como en la resolución de las contradicciones entre la autoafirmación personal y el cumplimiento de roles familiares. Estas dificultades serían mucho más evidentes en el grupo de mujeres de nivel socioeconómico medio, el que

“manifiesta mayor presencia de los factores asociados con el malestar que otros grupos socioeconómicos de la población” (p. 206).

Esto podría relacionarse con la fuerza que en nuestro país tiene la asociación entre la identidad femenina y valores como la responsabilidad, el sacrificio y el esfuerzo (PNUD, 2010), cuestión que se redobla en el caso de las mujeres madres, cuya imagen de compañera infatigable y permanente, dispuesta a sacrificar buena parte de sus intereses y proyectos personales en pos del bienestar familiar, aparece como una representación que constituye uno de los principales referentes de género en los discursos de la población chilena sobre la familia (PNUD, 2010, 2012). Adicionalmente, a estas dificultades se suman las contradicciones del doble imperativo social de una paternidad/maternidad responsable y al mismo tiempo “gozosa”. Como sostiene Erica Burman (1994/1998) “disfrutar de la paternidad se ha convertido en algo obligatorio” (p. 75).

Ahora bien, esta condición de “imposición costosa” asociada a los hijos, también muestra cómo el discurso de las niñas del estrato C2, incorpora y expresa la ambigüedad propia de la figura moderna del niño como fuente de realización y, al mismo tiempo, como carga familiar (económica, afectiva, subjetiva). Así, esta dualidad que oscila entre el sentido/sin sentido y el costo/beneficio de la figura del hijo, enfrenta a las niñas con las tensiones y contradicciones que recaen sobre la infancia y la parentalidad, así como también con los imperativos sociales de género respecto a los cuales toman distancia.

“N₁: Pero, eso latoso es lo que hicieron por ti poh’!/ N₂: Pero, ¿para qué tiene hijos tan joven!/
N₁: La cosa latosa, eso lo hicieron por ti poh’” (Niñas, C2, E2, p. 21)

“N₁: A mi no me gustaría tener hijos tan joven/ N₂: ¡Todavía no, no, qué atroz!”
(Niñas, C2, E2, p. 21)

En relación a este punto, cabe agregar que como ya ha sido señalado, en el caso de nuestro país, si bien nos encontramos en un contexto sociocultural en el que se han producido transformaciones relevantes en la estructura y organización familiar, se observa una relativa continuidad en cuanto a las inequidades de género relativas al trabajo doméstico y de cuidado (Valdés, 2008).

Estudios y encuestas nacionales realizadas en Chile⁸⁸, evidencian que las mujeres madres expresan grandes preocupaciones relativas a la sobrecarga de funciones que les suelen corresponder en el ámbito doméstico y una importante necesidad de apoyo por parte de la familia extensa, los padres varones, las agencias de cuidado infantil y los espacios laborales, en función de facilitar el desempeño de la maternidad. Por su parte, si bien los padres varones se muestran afectivamente más cercanos a sus hijos y más dispuestos a participar en su crianza, su concepción de la parentalidad sigue situando en las mujeres las responsabilidades primordiales en este ámbito, evidenciando así los límites de los cambios en el orden tradicional de género. En los distintos estratos socioeconómicos, las mujeres siguen viéndose como las principales encargadas de administrar estas responsabilidades, pudiendo contar adicionalmente con la “ayuda” y “colaboración” de los varones, lo que en ningún caso implica que se considere que ellas pueden ser reemplazadas en estas tareas⁸⁹.

A las representaciones anteriores, desplegadas a propósito de la valoración de las diferencias entre la corporalidad adulta e infantil, los niños varones del estrato D, agregan una consideración sobre la imagen de los adultos relacionada con la “mirada” social que recae sobre sus cuerpos y su conducta. Desde su perspectiva, la imagen pública del adulto es, de alguna manera, más visible que la de los niños: se trata de un cuerpo sobre el cual recae un orden normativo -la mirada del otro social- con mayor fuerza que en el caso del cuerpo infantil. La adultez sería un tiempo en el que las posibilidades de “equivocarse”, sin que esto conlleve el peso de la sanción social, se reducen.

En la medida en que las acciones adultas en el espacio público son evaluadas con más “seriedad” y severidad, los adultos deben realizar mayores esfuerzos para sostener una imagen social ajustada a lo que se espera de su condición etaria. Así, por ejemplo, en el caso de los niños, habría mayor tolerancia respecto a sus caídas, tropiezos o conductas lúdicas, en cambio, una caída en la adultez es motivo de mucha vergüenza y turbación, en

⁸⁸ Valdés, 2009; SERNAM, ADIMARK & PUC, 2011; Aguayo, Kimelman & Correa, 2012; SERNAM & Demoscópica, 2012; SERNAM & Opina, 2012.

⁸⁹ Una encuesta realizada en el 2012 por SERNAM & Opina a 800 varones entre 18 a 65 años de distintas regiones de nuestro país, muestra que el 77% de los padres consultados considera que la madre es la principal responsable del cuidado de sus hijos/as, afirmación que cruza todos los estratos económicos.

tanto puede ser leída por otro como una acción torpe, tonta o absurda, constituyendo una potencial amenaza a su imagen social de adulto.

“Porque los niños si le pasa algo en la calle no puede tener tanta vergüenza como...como los adultos” (Niños, D, E1, p. 7)

“Por ejemplo, a X no le da vergüenza caerse, si fuera adulto y fuera corriendo y toda la gente lo viera que se cae, se reirían de él y le daría vergüenza, pero no la misma vergüenza que cuando era niño” (Niños, D, E1, p. 7)

“O también, porque...también como que los...el hombre como que le da maaás, cuando uno es más grande como que le da más vergüenza que cuando es niño, porque cuando es niño uno se puede pasar como una talla, pero cuando es grande como que todo...ya no es momento de...como ya erí grande, no es pa' tirarte al suelo o pa' hacer esas tallas, en cambio, después, todos se ríen de ti. Cuando uno es niño si se ríen y tú también te reí, pero no es tan vergonzoso como cuando uno es grande” (Niños, E2, D, p. 16)

La mayor “tolerancia” social hacia el cuerpo infantil podría relacionarse con la representación dominante de sus cuerpos como naturalmente torpes, más impulsivos y menos controlados, en comparación con la imagen de un cuerpo adulto controlado, equilibrado y competente. Por otra parte, si la vergüenza de un adulto no es “la misma vergüenza que cuando era niño” y si asumimos además que ésta es “la emoción social por antonomasia [*en tanto*] señala al individuo el *estado del vínculo social*” (Bericat, 2000, p. 167), esto es, implica al mismo tiempo un “aparecer” ante otro, un potencial juicio del otro sobre este aparecer y un sentimiento concomitante de turbación y vergüenza, el discurso de los niños estaría indicando una dimensión de fragilidad y permanente amenaza de este estatus social reconocido al adulto. Así, en la interacción social, el peso de la norma y el “deber ser” que recaen sobre el actuar adulto, sitúa al sujeto en un riesgo constante de ver “rebajada” su condición social de competencia ante otros: un adulto ya no puede ser tonto, absurdo, incompetente o inepto. Lo que el orden social significa como propio de la infancia y su performance corporal, en el mundo adulto se torna fuente de conflicto, vergüenza y humillación.

En palabras de Bericat (2000):

Esto explica, por ejemplo, la turbación que sentimos al cometer un fallo ante los demás, pues si el estatus nos es normalmente otorgado por el reconocimiento de nuestros logros (...) un fallo a la vista de los demás, sobre todo de aquellos seres que nos ofrecen estatus, les indica que no somos tan competentes, o que no somos tan buenos. En este caso tememos que reduzcan el estatus que habitualmente nos otorgan. En suma, la vergüenza o la turbación se evocan en la exposición pública, real o imaginada, de nuestra incompetencia (p. 157).

Así como la experiencia de la vergüenza permite articular diferencias entre niños y adultos, también aparece como un referente que se juega de manera distinta en los varones y las mujeres. Incorporando una dimensión de género y también de clase social, los niños señalan que los padres varones, en su condición de hombres adultos, son capaces de sobrellevar de “mejor manera” la descalificación social (la vergüenza) de realizar un trabajo “pobre”, porque ya han aprendido a enfrentarla, lo cual implica una mezcla de fortaleza masculina de carácter y, al mismo tiempo, cierta resignación a las condiciones sociales que los determinan.

“Por ejemplo, las mujeres, a veces, cuando tienen que salir a trabajar, les da como un poquito de vergüenza salir a trabajar en un trabajo pobre, por ejemplo, andar recogiendo la basura. Y a los papás no les da tanta vergüenza porque ya son hombres y ya saben lo que es tener vergüenza” (Niños, D, E2, p. 14)

Recoger basura, como signo de clase social, es ofrecido como ejemplo de un trabajo “pobre”, un trabajo que avergüenza y enfrenta al sujeto al contacto de su cuerpo con el desecho inútil y sucio del consumo de otros, que debe ser expulsado de la vista. Los padres, en tanto varones adultos, logran morigerar la turbación de la vergüenza y la humillación gracias a una suerte de “habitación” masculina a la exposición permanente a la vergüenza, que la vida les depara. En mayor medida que las mujeres, ellos lograrían desarrollar estrategias para “negociar” con las consecuencias sociales de la pobreza, las que, sin alterar las condiciones que la generan, les permitirían sostener una especie de autoafirmación moral del valor y coraje de la masculinidad. Así, en el discurso de los niños, “la basura” a la que enfrenta el trabajo pobre, se contrapone a la dignidad del esfuerzo individual y la

capacidad adulta de gestión de la resistencia “para sobreponerse a los efectos degradantes de la pobreza” (Martínez & Palacios, 1996, p. 14).

Además del tópico que hemos denominado “corporalidad”, recién analizado, otra dimensión de diferenciación entre niños y adultos señalada por los niños varones del estrato C2 y D, refiere a los cambios o modificaciones en la forma de “pensar” que trae consigo crecer. En contraste con la “corporalidad”, esta dimensión enfatiza las diferencias psicológicas o “mentales” (de pensamiento) entre niños y adultos.

A diferencia de los niños, cuyo pensamiento se caracteriza por un predominio de cualidades como la imaginación o la creatividad, en la particular razón adulta se observa la primacía de un realismo objetivista que, en el marco de las relaciones cotidianas entre niños y adultos, terminaría por imponerse en los niños. Así, esto se ofrece como uno de los mecanismos que explicarían cómo los niños van perdiendo sus creencias, concepciones, valores, significados y comprensiones sobre el mundo existente y los mundos posibles.

“N₁: Es que los niños piensan diferente, yo encuentro/ N₂: Tienen harta imaginación” (Niños, C2, E1, p. 3)

“Cuando uno es adulto no puede hacer lo mismo que cuando es chico, como jugar, no tiene la misma imaginación que cuando era chico, ya no le gusta lo mismo, quiere hacer lo mismo que cuando era chico, pero no puede” (Niños, D, E1, p.5)

“Uno a veces le dice al papá, ‘oye, te imaginai tal cosa’, ‘no, porque no es real’ [padre]” (Niños, C2, E1, p. 5)

“N₁: Sí, cada cosa que uno cree los papás le dicen que no existe, dicen que no cree en ello, uno igual se esfuerza en creerlo/ N₂: Uno al final termina perdiendo lo que uno cree” (Niños, C2, E1, p. 6)

En este punto se observa el relato de una doble pérdida: una situada en la adultez, atribuida a la condición “propia” de ser adulto (no pensar, ni poder actuar como en la infancia) y otra situada en la infancia, como efecto relacional de las imposiciones de la razón adulta - carente de imaginación- en las interacciones cotidianas, frente a las cuales es difícil resistir (“uno se esfuerza en creerlo”, “uno al final termina perdiendo lo que uno cree”). Resulta interesante que no expresen un vínculo de continuidad entre una y otra pérdida, esto es, la explicación “política” que se aplica para dar cuenta de las pérdidas de las creencias e

imaginación en la infancia, basada en las imposiciones que van de adultos a niños, no se pone en juego a la hora de referir a las pérdidas en la adultez. Los adultos simplemente perdieron o ya no “tienen” la misma imaginación y pensamiento que los niños, no significándose como algo que, a su vez, les haya sido “arrebatao” por otros adultos en el transcurso de sus vidas. Esta distancia entre los relatos de ambas pérdidas, refuerza la desaprobación de un actuar adulto injustificado y desmedido en su forma (un escueto y duro “no, porque no es real”, como respuesta del padre al hijo). En este sentido, los recursos discursivos empleados, tales como el uso frecuente del pronombre “uno” como representante genérico de un “nosotros” infantil, la reproducción directa e indirecta de la voz de sus padres “no, porque no es real”, “los papás *le* dicen”, se ponen al servicio de respaldar su punto de vista y acentuar la fuerza ilocutiva de sus enunciados, que es principalmente de denuncia y reprobación.

Ahora bien, esta suerte de socialización o “colonización” del pensamiento infantil, es presentada como un proceso de pérdida que implica la adaptación, asimilación e internalización forzada de la lógica de un pensamiento adulto, que conlleva creencias, valores y actitudes relativas a la imaginación como ilusión, “como lo contrario de lo racional, (...) como un ejercicio fútil que se relaciona con la ausencia de verdad en tanto *no es real*” (Peña, 2010, p. 200), mostrando así que las “formas de pensar” no sólo involucran procesos intrapsíquicos, sino también, relaciones desiguales de poder entre niños y adultos. Por otra parte, este relato que sitúa el pensamiento infantil como cualitativamente diferente al del adulto, presupone que los actores, principalmente los adultos, actúan bajo la noción de que “diferentes formas de pensar predominan en diferentes edades, y que éstas se corresponden con modos progresivamente más adecuados de organizar el conocimiento” (Burman, 1994/1998, p. 200). Estas representaciones, que son parte del acervo tradicional tanto popular como académico, de imágenes modernas de la niñez y su desarrollo psicoevolutivo, ven en el logro del pensamiento racional y lógico adulto, el punto de llegada esperado de la trayectoria evolutiva y normativa del “progreso” del pensamiento individual, en coherencia con una organización social que históricamente ha establecido un “compromiso con las narrativas de la verdad, la objetividad, la ciencia y la razón” (Burman, 1994/1998, p. 206). El énfasis en la pérdida, que se observa en los discursos de los niños,

contraviene la exaltación moderna de este ideal “civilizado” de un hombre adulto en posesión de una razón objetivizante, como pilar del progreso social.

Adicionalmente, los niños contraponen a estas nociones una imagen romántica del pensamiento vital, imaginativo y creativo de la infancia, que el mundo social (encarnado en los adultos) iría arrebatando. De este modo, evidencian que el pensamiento adulto “racional”, no sólo implicaría una particular noción de lo que es real o verdadero -como ajuste o correspondencia del pensamiento a la realidad- sino también, un ejercicio de presión hacia la conformidad y obediencia a un determinado estándar cultural de pensamiento.

En este punto, el niño “disidente” ofrece un matiz “materialista”, objetando la idea de que los adultos “pierdan” creatividad o imaginación. Desde su perspectiva, se trataría más bien de que los adultos no cuentan con el tiempo suficiente para realizar actividades más creativas, porque se encuentran abocados (forzados) al mundo del trabajo.

“N₁: Es que yo no creo que sea tanto eso, sino que están en el tema de que no pueden hacer lo que quieren mucho, algunas personas, o sea, igual...mi mamá siempre habla que ella siempre quiso ser, por ejemplo, estudiar actuación y ahora le decimos ‘hazlo’, pero dice que no, porque tiene que trabajar y cosas así, ya no lo pueden hacer porque están.../N₂: Como forzados por el trabajo/ N₁: Sí” (Niños, C2, E1, p. 6)

Por otra parte, también argumenta que el mantener o perder la imaginación y la creatividad, dependería, en definitiva, de una decisión individual, rechazando que esto de cuenta de una condición propia de la adultez. Lo que enfatizan sus intervenciones es que la adultez no es, necesariamente, un momento de pérdidas y de diferencia radical con la infancia, puesto que estas diferencia dependería, fundamentalmente, de las formas individuales de gestión de la propia vida, así como del deseo individual de “conservar” la infancia.

“Yo encuentro que uno es el que tiene que decidir eso, o sea, si vai creciendo tu tení que saber que ‘yo quiero a hacer esto’ (...)” (Niños, C2, E1, p. 6)

“Yo no creo que sea así, yo creo que uno cuando chico va a ser grande así siempre, si uno quiere” (Niños, C2, E1, p. 7)

De este modo, si bien su posición no representa la perspectiva mayoritaria, aparece como un contrapunto al discurso grupal dominante de la segregación etaria entre infancia y adultez, que se sostiene a partir de una visión voluntarista de la vida y una representación de un hombre que se hace a sí mismo (al modo del “self made man”) y que puede –si así lo desea- decidir “conservar” la infancia.

Ahora bien, además de las acotaciones anteriores, los niños introducen otro matiz que diferenciaría el pensamiento adulto del infantil, vinculado esta vez con la orientación del pensamiento y su relación o no con el deseo del sujeto. Este matiz permite diferenciar entre un pensamiento adulto orientado por el cálculo y regulado por la evaluación del otro social, y un pensamiento infantil orientado por el deseo individual y la autoafirmación subjetiva, que no estaría sometido a las limitaciones que impone la vergüenza, o la necesidad de presentarse exitoso o popular ante otros.

“[A propósito de las diferencias entre la infancia y la adultez] El pensamiento, o sea, más que lo físico, es la forma de pensar de uno. Eso, cuando uno es chico, incluyéndome, yo pienso en hacer cosas porque las disfruto. Supongo... yo encuentro que cuando uno crece después uno intenta hacerse el bacán con los demás...en cambio cuando uno es chico a uno no le importa pasar vergüenza, o sea, hacer cosas que después uno piensa que te va a dar vergüenza y uno dice, ‘no, ahora no me da vergüenza hacer algunas cosas’” (Niños, C2, E1, p. 4)

Si bien esta perspectiva también se inscribe en una representación romántica del pensamiento infantil, añade un elemento de vitalidad (pensamiento como acción) y una noción de la individualidad que da valor a la autodeterminación moral, así como a la singularidad, libertad, espontaneidad y originalidad de la “vida interior”, como dimensiones que se contraponen a la estandarización y coerción del orden social adulto, elementos que son propios de las reivindicaciones románticas modernas de la individualidad (Tollinchi, 1989).

Otra significación asociada al pensamiento, relacionada con el pensamiento moral en la infancia –fundamentalmente en la infancia temprana-, es la “inmadurez”, definida como “inocencia”, “no saber”, o “inconsciencia” de las consecuencias de los propios actos -que pueden clasificarse entonces como “travesuras” o juegos-. En este marco de sentido, actividades como las “travesuras” o juegos son entendidas como acciones espontáneas que

no conllevan un costo, en el sentido de que no podrían ser evaluadas aplicando los parámetros de la normatividad propia del mundo adulto, pues no podría encontrarse en ellas intención de “maldad”, ni conocimiento cabal de los efectos de dichas acciones.

“Es que cuando uno es niño es más inocente y la perdonan un poco más los papás y los profes. Uno puede, por ejemplo, puede dañar el computador sin querer y cuando uno es chico no sabe lo que está haciendo y los papás dicen, ‘ya, no importa lo vamos a mandar a arreglar’ pero, cuando uno tiene como 16 años, ‘¡no, tú sabías que no podí hacer eso!’ [*padre*]” (Niñas, C2, E1, p. 1)

“Es que estamos en la infancia porque seguimos siendo unas personas chiquititas, cabras chicas, ahora en esta edad no somos maduras, somos unas personas que somos infantiles, que sabemos jugar, sabemos pasarla bien” (Niñas, C1, E1, p. 4)

“N₁: Que si la persona madura antes, va a dejar de ser niño antes/ N₂: Va a dejar de hacer travesuras” (Niñas, C2, E1, p. 2)

“Por ejemplo, podí dejar de ser niño a los 20 años si nunca madurai” (Niños, C1, E1, p. 30)

La inmadurez –como correlato “mental” de la inmadurez física- sería una dimensión fundamental y constitutiva de la infancia o de la “condición infantil”, de modo que (como aparece en tercera y cuarta cita), el logro de la madurez sería signo -a la vez que condición necesaria-, de que ya se ha abandonado la infancia. De este modo, más allá de la edad cronológica, si alguien “madura antes”, entonces “deja de ser niño antes”⁹⁰.

Ahora bien, como puede observarse en la primera cita, la “travesura” no sólo opera como significante de una suerte de dimensión ontológica de la infancia (la “inmadurez”, “la inocencia”), sino que también incorpora un soporte relacional, pues si bien su realización es posible gracias a la inocencia “propia” del pensamiento de los niños, esta inocencia finalmente sólo se sostiene en la medida en que es reconocida por los adultos. Así, la incorporación de una dimensión temporal (el crecimiento, la maduración) conlleva un cambio en la relación y evaluación que los adultos hacen de las conductas infantiles. Progresivamente, los adultos comienzan a establecer parámetros más exigentes de

⁹⁰ Al respecto resulta significativo que los diccionarios de la lengua española ofrezcan como sinónimos de “inmadurez” significantes tales como “niño”, “caprichoso”, “impulsivo”, “irreflexivo”, “infantil”, “insensato”, “pueril”, “de niño”.

evaluación, que demandan de los niños el deber de hacerse responsables de las consecuencias de los propios actos, como imperativo a la autorregulación.

En relación a los aspectos positivamente valorados del crecimiento (o maduración) y a las implicancias de crecer, las niñas del estrato C2 refieren a la adolescencia, señalando que si bien en este momento el apoyo de los padres seguiría siendo importante, lo sería en mucho menor medida que en la infancia, lo que es evaluado positivamente. Para ello utilizan la metáfora del “manejo”, indicando que los jóvenes se “manejan” solos en un 50% (lo que implica que el otro 50% lo manejan los padres).

“Investigadora: ¿Tiene algo bueno ser adolescente? /(...)/N₁: Es como que mitad te manejas solo y mitad tus papás. Por un lado igual necesitas el apoyo de tus papás/ N₂: Pero menos” (Niñas, C2, E2, p. 13)

Esta afirmación conlleva la implicatura de que en el caso de la infancia, los padres “manejarían” a los niños en mayor medida. En coherencia con esto, crecer sería entonces ir aumentando el “manejo” de uno mismo, por uno mismo y no por otros, lo que implicaría mayores grados de libertad individual. En términos semánticos, resulta interesante que “manejar” alude al uso o empleo de algún objeto y también al dominio, dirección o gobierno (en este caso, autogobierno), así como a la adquisición de agilidad, pericia o desenvoltura en algún campo, transmitiendo la imagen de una trayectoria vital en la que alcanzar mayores grados de libertad individual, iría asociado a una menor necesidad de “manejo” (apoyo, conducción) exterior, conforme el sujeto va incrementando su autorregulación y control propios.

Por su parte, los niños varones agregan que madurar implicaría “ordenarse” y ser más juicioso y cuidadoso en las relaciones que uno establece con sus pares (molestar y dañar menos), lo que supone el tránsito desde una suerte de estado egoísta de poca consideración hacia los otros, a un momento de mayor eticidad, en el que se lograría una “conciencia” de los efectos (los daños potenciales) que genera la propia conducta en los otros.

“(…) por ejemplo, cuando alguien madura no molesta tanto, es más ordenado, pero eso no pasa en nuestro curso” (Niños, C2, E2, p. 4)

“Cuando uno madura, normalmente, por ejemplo, cuando te gustaba molestar a un niño que se fue del colegio y tú crees que va a volver, y normalmente, alguien más pequeño pensaría en seguirlo, volverlo a molestar, pero más grande pensaría ‘a lo mejor cambió, ¿por qué no podría llegar a ser agradable?’” (Niños, C1, E1, p. 13)

“Es que cuando nosotros nos referimos madurar es darse cuenta que uno le está haciendo daño al otro cuando uno lo molesta. Y cuando es más chico uno no se da cuenta, uno se fija en uno mismo, en divertirse” (Niños, C2, E2, p. 6)

Más que del razonamiento moral, como incorporación de ciertas reglas, derechos y deberes, su perspectiva da cuenta de una moralidad que se juega en la responsabilidad - como capacidad de “darse cuenta” y responder por los propios actos-, en el sentido de ser capaz de considerar empáticamente al otro en la regulación de la conducta propia. El compromiso moral con los efectos provocados por el propio actuar en el otro, es un elemento que les permite distinguir entre niños “más chicos” y aquellos “más grandes” (que ya han madurado). La imagen de la infancia de los niños “más chicos” (“no se dan cuenta”, se “fijan sólo en sí mismos”, “en divertirse”), transmite la idea de una especie de estado originario de “primitivismo” egoísta, caracterizado por una “inferioridad” moral que luego, al madurar, sería superada.

Al respecto, cabe señalar que la representación de la infancia como una etapa primitiva de la evolución humana, responde a una de las modernas construcciones de la infancia surgida a fines del siglo XIX en Europa, en forma paralela a los trabajos científicos sobre las distintas razas, etnias y otras poblaciones subalternas, en el marco de discursos y prácticas colonialistas, racistas y evolucionistas (Zhao, 2011). Apoyada en los desarrollos científicos de la embriología de la época -que afirmaba que cada individuo de la especie resume en su ontogénesis o desarrollo individual, la filogénesis o evolución de su propia especie-, esta representación de la infancia ve en la niñez la etapa más inferior (o primitiva) de la evolución humana, lo que se expresaría en sus formas de pensar, su conducta y su comunicación (pre-rationales, egoístas, emocionales, impulsivas), contrapuestas entonces a “la presunta racionalidad, equilibrio y rutinización de la adultez” (Zhao, 2011, p. 249). Estas comprensiones y discursos científicos de la naturaleza de los niños, dieron fundamento a iniciativas “civilizatorias” pedagógicas, jurídicas y políticas, así como a

prácticas de crianza y normalización social de los niños y constituyen, hasta hoy, un núcleo discursivo presente en las formas en que se piensa la naturaleza y desarrollo infantil.

Finalmente, otro particular matiz de sentido, esta vez vinculado a los afectos y los lazos con la familia de origen, es incorporado por los niños varones del estrato D, para dar cuenta de las implicancias de “dejar” la infancia (crecer). Para ellos, una de las posibles consecuencias de crecer es que las personas adultas dejan de estar orientadas al núcleo familiar, dado el eventual “olvido” adulto de las relaciones pasadas. El sujeto que crece se puede transformar así en alguien que es capaz de dejar atrás el compromiso con las relaciones afectivas de la familia de origen, dando cuenta de una tensión asociada a crecer, emanciparse y “hacer su propia vida”, relacionada con la posibilidad de caer en la categoría de “mal agradecido”.

“Me gustaría todavía no crecer porque quiero aprovechar a mis abuelitas, mi mamá, mi papá” (Niños, D, E2, p. 10)

“N₁: Es que cuando es más grande como que después empieza a, a...¿cómo se llama?/ N₂: A manejarse solo/ N₁: No, a, a...a olvidarse de los demás, algunas personas sí y algunas personas no. Porque hay como, por ejemplo, hay personas que antes, cuando eran chiquititos, las abuelas le daban todo, la mamá, los papás y después, ahora, cuando es grande ellos se olvidaron de ellos y son mal agradecidos/ N₃: Sí. O también que se olvidan de ellos porque se casan con su pareja y van a vivir a otra parte y se olvidan” (Niños, D, E2, p. 10)

Estas significaciones evidencian los estrechos lazos entre la biografía personal y la familiar, en el marco específico de una clase social determinada. En este marco, crecer no es para los niños un significante que, de modo abstracto, refiera al acceso a mayores grados de autonomía o libertad, sino que se articula a una narración en la cual la familia de origen aparece como soporte y resorte de una eventual –y en el caso de nuestro país, improbable⁹¹–

⁹¹ Siguiendo a Espinoza, Barrozet & Méndez (2013), cabe señalar que en nuestro país: “las posiciones extremas de la estructura social están más aisladas y más distantes de otros grupos que una década atrás, lo cual destaca la dificultad actual para pasar desde posiciones inferiores a posiciones medias de una parte y de posiciones medias a posiciones superiores, de la otra. Esto indica mayor clausura de los extremos y desmiente la tesis según la cual la posición de “clase media” sería una etapa de un camino de ascenso social para los grupos los más desfavorecidos. La pauta de movilidad tiende a confirmar los hallazgos de estudios anteriores que mostraban que las sociedades latinoamericanas, incluida la chilena, tienden a generar un polo de riqueza y otro de exclusión o marginalidad” (p. 180).

movilidad social ascendente (vivir solo con la pareja, en una casa propia, en “otra parte”)⁹². Si en el contexto de nuestras sociedades neoliberales la movilidad cultural y social constituyen procesos que se apuntalan en una individualización entendida como trabajo de autodefinición (de “hacerse un lugar” en la sociedad), orientado y centrado en la propia gestión y esfuerzo individual, más que en referencia al grupo social y familiar de pertenencia -menos aun en referencia a la protección social del Estado- (De Gaulejac, 1987/2013), es posible interpretar que, en el caso de los discursos de estos niños, crecer o “hacerse su propio lugar” en la sociedad, entra en tensión con el reconocimiento de una “multipertenencia” (familia de origen, clase social).

En este sentido, la figura del adulto “mal agradecido” puede ser vista como la imagen de aquel que olvida su origen (el sacrificio y esfuerzo de los otros) y, de alguna manera, “traiciona” sus lealtades familiares y de clase, dado que en la construcción de su autonomía y lugar social “propio”, se libera de (olvida) esa herencia. Así, en el discurso de estos niños, el crecer expresa un potencial conflicto que no se observa en los relatos de los niños de los otros estratos: un conflicto que pone en tensión una “identidad heredada” -conferida por la familia y clase de origen, del lado de la dependencia- y una “identidad adquirida” -construida en su trayectoria de “crecimiento” individual, del lado de la independencia- (De Gaulejac, 1987/2013). El “mal agradecido” sería la figura adulta que expresa este conflicto. Hasta aquí es posible observar cómo en el discurso de los niños de distintos estratos, la temática de las diferencias psicológicas o “mentales” (de pensamiento) entre niños y adultos, se conecta con otros campos semánticos (crecimiento, in/madurez), en un trabajo de articulación de una narrativa compleja sobre el cambio y la transición en la infancia. Si bien, como es esperable en todo escenario discursivo, se observa que no hay sola voz que “represente” a todos los niños, hay un elemento común fundamental: estos procesos de cambio no estarían determinados por límites cronológicos, sino más bien por una diversidad de criterios (psicológicos, sociales, afectivos, morales), que implican siempre una relación de encuentro/desencuentro con otro (adultos, pares, familia), que opera como

⁹² Cabe acotar que, en concordancia con la realidad nacional, en el caso de los niños de este estrato que participaron en el estudio, la configuración familiar predominante responde al modelo de familia extensa, lo que implica que en sus hogares cohabita un número importante de familiares de distintas generaciones, entre quienes, además, se establecen fuertes relaciones de interdependencia, apoyo y cuidado.

barómetro para determinar cuándo y cómo acontecen las transformaciones que dan cuenta de que un sujeto ya no está en el territorio de la infancia.

Asimismo, las distintas representaciones (románticas, psicológicas, evolutivas), así como los matices de sentido incorporados por los niños en sus discursos, se distancian de una imagen homogénea, indiferenciada y monolítica de la niñez y su desarrollo o crecimiento, esto es, de “un modelo general que describe el desarrollo como algo unitario, independientemente de la cultura, la clase social, el género y la historia” (Burman, 1994/1998, p. 239). Esto resulta coherente con el carácter complejo, diverso e híbrido de los nuevos escenarios socioculturales y discursivos en los cuales niños y adultos están experimentando y redefiniendo sus relaciones, en el marco de los cuales hemos de entender los cambios que los niños están teniendo en su manera de enfrentar la infancia y su relación con la adultez y el mundo que les rodea.

Finalmente, un tercer tópico que permite a los niños abordar las diferencias entre infancia y adultez, refiere a las distintas “responsabilidades” que tienen niños y adultos. Al respecto, si bien los niños sostienen que las responsabilidades serían mayores en la adultez, ellos también se reconocen como sujetos que deben cumplir responsabilidades (fundamentalmente escolares), esto es, deben responder y hacerse cargo de ciertos imperativos, decisiones y acciones.

“Uno ya tiene responsabilidades, por ejemplo estudiar, pero no tantas como las de los adultos” (Niños, C2, E2, p. 22)

“Sí, es que hay veces que los niños dicen, ‘ay, no me gustaría ser adulto porque tienen muchas responsabilidades’, y yo pienso que después uno sí o sí tiene que tener responsabilidades, no puede ser que no tenga responsabilidades, siempre tiene que tener” (Niños, C2, E2, p. 22)

En este sentido, ellos se posicionan en una niñez “más grande”, escolarizada, en el contexto de la cual ya no es pensable -ni vivible- una infancia romántica “originaria” (vinculada al juego, la imaginación, la inocencia y la libertad), situada más allá de las responsabilidades que impone el orden social. De este modo, la imagen de la infancia como un tiempo que es o debe estar libre de responsabilidades, no se corresponde con sus vidas cotidianas efectivas. En este punto la distancia entre niños y adultos se reduce, en tanto ambos, en

grados distintos, son llamados a responder “sí o sí” a las diversas demandas de un mundo social que aparece definido, básicamente, como un espacio/tiempo laborioso de trabajo, ya sea escolar o asalariado.

Ahora bien, resulta interesante que el énfasis del argumento enunciado en la segunda cita (“*no puede ser que no tenga responsabilidades, siempre tiene que tener*”), no apunta simplemente a la constatación o descripción de la realidad o el hecho de que también los niños asumen responsabilidades, sino que más bien pone en juego la acción discursiva de reivindicar la necesidad o imperativo de “tener que tener” responsabilidades, al menos en el caso de los niños ya “mayores”. Esto podría estar relacionado con el hecho de que tener mayores grados de responsabilidad, implica el reconocimiento social (la “distinción”) de su estatus moral de “niño mayor” -del cual se esperan otras cosas-, frente a otra infancia “más pequeña”. Así, en la frase “*uno ya tiene responsabilidades*”, el pronombre “uno” cumpliría la función de marcar una pertenencia a una infancia particular, una infancia que ya es “más grande”. De este modo, el destacar la adquisición de responsabilidades en la infancia, no conlleva en este caso una evaluación negativa.

Al respecto, investigaciones sobre la temática de la responsabilidad en la infancia, evidencian que para muchos niños el aumento de responsabilidades trae aparejada la posibilidad de negociar y obtener ciertos beneficios en su relación con los adultos, pues les permitiría gestionar la asimetría propia de la relación adulto-niño desde una posición de “dependientes, pero responsables” (Such & Walker, 2004; Bjerke, 2011a, 2011b).

Sin embargo, en coherencia con las ideas desarrolladas anteriormente, el trabajo asalariado, como referente fundamental de las demandas de responsabilidad que recaen sobre los adultos, es significado como un deber que tiene un peso mucho mayor en comparación con las responsabilidades de los niños, en tanto implica más costos subjetivos, una mayor inversión de tiempo, un carácter ineludible y no se compensa con la posibilidad de tener mayor libertad de acción en otros ámbitos.

“N₁: El adulto es más responsable/(...)/N₂: ¡Mucho más responsable que nosotros!/ N₃: Eh... Uno tiene que trabajar, eh... para mantener a los hijos/ N₄: Ganarse la vida” (Niñas, D, E2, p. 18)

“Yo creo que ser chico es como el ying y el yang así, una parte es como responsabilidades, tareas y eso, la otra es como libertades y esas cosas, que tienen como partes muy distintas, uno tiene que hacer tareas y todo, pero por ejemplo, uno no trabaja, entonces está menos horas en el colegio y más horas en la casa, en cambio, los papás o las mamás que trabajan están más horas en el trabajo, entonces, es como distinto” (Niños, C1, E1, p. 4)

“Ya, que tenía muchas responsabilidades, pero son distintas a las de los grandes, son como más...más posibles, pero también eré libre de hacer más cosas que los grandes y podí hacer más cosas en tu infancia (...) tienes hartas responsabilidades y hartas libertades” (Niños, C1, E1, p. 4)

Esta diferencia comparativa de grado (“*más responsable*”, “*mucho más responsable*”) vuelve a instalar una distancia entre la infancia y la adultez, centrada esta vez en el rol y estatus diferenciado de las responsabilidades de niños y adultos. Por una parte, las responsabilidades de los niños serían “más posibles” (aceptables, viables, factibles, realizables) y podrían compatibilizarse de manera más fluida con cierta libertad en otros ámbitos de su vida (tiempo de ocio, tiempo en el hogar, etc.). Como en el “ying y el yang”, la responsabilidad y la libertad son texturizadas discursivamente como elementos contrapuestos, constitutivos de sus vidas, que coexisten de mejor manera que en el caso de los adultos, quienes cargan con el imperativo de tener que “ganarse la vida” y sostenerse no sólo a sí mismos, sino también a otros (hijos). Para los adultos, las responsabilidades (trabajo asalariado y de cuidado) entran en conflicto con la libertad, en tanto ellos se ubican en una posición individual de responsabilidad “absoluta”, no observándose en sus relatos la existencia de un soporte social para la adultez. Así, esto no dejaría espacio para la libertad individual, entendida como ejercicio y afirmación de la propia voluntad en un campo abierto de posibilidades de acción.

En este marco, el consejo de los mayores de “disfrutar” la infancia, apuntaría a aprovechar el mayor tiempo disponible en la niñez. Como recurso que se agota o territorio que se va reduciendo con el avance y peso de las responsabilidades, esta metáfora del tiempo se asocia a una representación de la infancia como momento de libertad que debe aprovecharse y disfrutarse, así como a una imagen sombría y pesada del tiempo futuro.

“Que pasó que...uno de los consejos que yo encuentro, que me han dicho hartas personas, es que ‘disfruta’...yo tengo un hermano que está en 3° medio en este colegio, entonces me dice, ‘disfruta el ser pequeño porque las responsabilidades que tienes por delante son mucho más grande de lo que se ve’” (Niños, C1, p. 5)

Los niños del estrato D, agregan que las responsabilidades laborales, familiares y afectivas que los adultos deben asumir, implican el esfuerzo de un trabajo permanente de afirmación de un proyecto personal y familiar, en un contexto social en el que acechan muchos problemas (económicos, relacionales, de salud), por lo cual la “conciencia” o capacidad de reconocimiento y adecuado “cálculo” de aquello que falta para progresar (avanzar) resulta fundamental y se valora positivamente, como una característica que otorga cierta superioridad moral y psicoevolutiva a los adultos. Asimismo, en sus relatos se observa un reconocimiento de la pobreza como una condición que extrema las dificultades de la adultez. De este modo, ser adulto es mucho más “complicado”, pues implica no tener tiempo para ver a los hijos, estar poco en la casa, tener que trabajar mucho y resolver una serie de problemas cotidianos de subsistencia. Como contraparte, ser niño se define desde su “no ser” adulto, es decir, como un momento en el que no se tiene que cargar con este tipo de responsabilidades.

“¡Más reconocible!. Uno tiene... sí, uno tiene que ser más reconocible. Reconocer que le falta esto, trabajar para esto” (Niñas, D, E2, p. 19)

“Debe ser difícil por mantener a sus hijos y a su esposa” (Niños, D, E1, p. 3)

“N₁: Hay algunas personas que son pobres y algunas veces no tienen ni luz, ni agua/ N₂: A veces tienen que ir a buscar agua potable/ N₃: Ni para comer/ N₄: Tienen que prender una fogata. /N₅: Hay veces que hay personas que roban por darle a sus hijos/ N₆: Sí, si no se mueren de hambre” (Niños, D, E1, p. 4)

El énfasis en la verdadera odisea cotidiana que implica sostener la adultez en condiciones de pobreza, es coherente con las evidencias de estudios nacionales que muestran que:

Los sufrimientos y malestares de los grupos D y E son provocados básicamente por carencias económicas e inseguridades de todo tipo. Las personas pertenecientes a estos grupos señalan no solo la dificultad para acceder a bienes considerados indispensables, sino también que las carencias básicas son un obstáculo para poder vivir tranquilos (PNUD; 2012, p. 65).

En este contexto adulto atribulado, cargado de responsabilidades, la infancia se valora como un tiempo dedicado al estudio que, al menos transitoriamente, libra de la carga de las responsabilidades adultas, distinguiendo diferentes tipos de responsabilidades propias de adultos y de niños. En el caso de los primeros, se reconoce la importancia de tener que enfrentarse a las dificultades del sistema económico implacable (por ejemplo, pagar cuotas) y ser el sostén económico de la familia, dedicarse al cuidado permanente de los hijos y trabajar asalariadamente. En el caso de los niños, además de estudiar, se menciona el ayudar con el cuidado de hermanos o primos menores y realizar algunas labores domésticas (sobre todo, en el caso de las niñas), como parte de sus responsabilidades en el hogar⁹³. En comparación, las responsabilidades adultas aparecen como ineludibles y más pesadas que las de los niños. En este contexto, padres y madres aparecen como figuras legitimadas en su condición de adultez en tanto cuidan, protegen, conocen un medio social complejo y toman decisiones relevantes para la familia.

“Es mejor ser niño porque estudiái y no tení que pagar las cuentas, mudar bebés, tener cuotas, pagar, ganar plata, trabajar” (Niñas, D, E1, p. 4)

“No tienen tanta responsabilidad [*los niños*]. Ir al colegio, tení que ayudar a la mamá, hacer las tareas, la cama” (Niñas, D, E1, p. 4)

“Entonces, cuidar a la guagua, tener un primo. Yo también tengo un primo uno chiquitito que, a veces, me lo dejan a mi y mi papá con mi prima salen a, no sé poh’, divertirse, y yo me quedo con él y yo digo que es como un hermanito chico que tengo yo, o sea, yo tengo un hermano, pero diciendo que este es mi hermano chico, pero eso no es tanta responsabilidad como tener que pagar las cuotas” (Niñas, D, E1, p. 5)

En un país en el que cerca del 60% del presupuesto mensual de los sectores medios y medios bajos se destina al pago de alguna deuda y en el que el endeudamiento se ha incorporado como la principal vía de acceso al consumo en la mayoría de la población (Sanzana, 2011), no es de extrañar que la referencia al “pago de cuotas” sea recurrente en el discurso de los niños, a la hora de dar cuenta de las responsabilidades adultas y de la realidad económica familiar.

⁹³ El análisis de la temática del trabajo de cuidado realizado por adultos y niños, será abordado en el eje 3 de esta presentación de resultados, cuando se analicen los discursos sobre las relaciones entre padres e hijos.

En el marco de las condiciones estructurales de un “capitalismo financiarizado” (Wilkis, 2014) y de un modelo neoliberal en el que el mecanismo central de reactivación económica del mercado es el acceso de los consumidores al crédito (es decir, su endeudamiento), el “vivir endeudado” es una condición que forma parte de la vida cotidiana de las familias. En palabras de Sanzana (2011):

en Chile no se consume sino endeudándose, es decir, la lógica de consumo chilena es acceder al mercado manteniendo una deuda vista como normal y necesaria, y convertir al crédito en complemento de los ingresos fruto de la actividad laboral: el crédito es ahora y aquí la extensión naturalizada del capital económico que los sujetos de una sociedad de consumo como la chilena pueden llegar a poseer (p.10).

En términos históricos, cabe señalar que esta dinámica del capitalismo fue insertándose gradualmente en nuestro país desde la década de los 70’, de la mano con la retracción del gasto social del Estado en ámbitos centrales, como la educación, vivienda y salud, de modo que el acceso al consumo de bienes (de subsistencia y posteriormente, suntuarios) comienza a ser mediado de manera creciente por los mercados financieros, hasta llegar a una actualidad en la que el endeudamiento se ha naturalizado como modo de vida. En el caso específico del impacto de estas transformaciones en los sectores pobres, cabe agregar que:

Si hacemos una genealogía de los trabajos de la economía popular en América Latina, encontraremos el lugar central de la reciprocidad intra e interfamiliar en términos de ayudas. El préstamo de dinero era una pieza clave en las “estrategias de sobrevivencia de los pobres”(…). Actualmente, estos préstamos adquieren nuevas fisonomías. La modificación de la lucha económica en función de la producción, el acceso y el uso de instrumentos financieros transformó también la relación del mundo popular con el crédito. El dinero prestado bajo la forma diversificada y extendida de instrumentos del mercado del crédito (tarjetas, cuotas, préstamos en agencias financieras) ha adquirido una centralidad material y simbólica en el mundo popular (Wilkis, 2014, p. 247)

Esta centralidad material y simbólica del crédito y la deuda que conlleva, se expresa en el discurso de los niños del estrato D como un reconocimiento de la obligación de pagar “las cuotas” que se “tienen” (“*tener* cuotas, pagar”), como si se tratase elementos constitutivos de la condición adulta. Asimismo, la responsabilidad de “pagar la cuota” es valorada como

una suerte de virtud moral adulta, en tanto da cuenta de su esfuerzo y compromiso cotidiano con la subsistencia familiar, en el marco de una lucha por la subsistencia económica “financiarizada” (Wilkis, 2014).

Por otra parte, los discursos de los niños también transmiten la imagen de cierta fortaleza adulta, asociada al hecho de que ellos no se “quejan” de sus responsabilidades, porque simplemente “las asumen” como propias de la adultez. Esta aceptación de las responsabilidades daría cuenta de un proceso de resignación y naturalización de la realidad y el funcionamiento social dado, que sería parte de crecer (“después uno no se da cuenta”).

“N: El punto es que los adultos no se andan quejando mucho de las responsabilidades, no se dan cuenta/ Investigadora: ¿Cómo no se dan cuenta?/ N: Es que no sé cómo lo puedo decir, después aceptan que esas responsabilidades no son lo que pensaban” (Niños, C2, E2, p. 23)

“Y uno, quizás, esas actividades uno las ve más pesadas cuando es niño, por eso uno dice que son más pero, después uno no se da cuenta, quizás, cuando uno es adulto” (Niños, C2, E2, p. 23)

Esta invisibilización de las condiciones estructurales de opresión del mundo social, a la base del malestar, ha sido destacada como una característica importante de nuestra sociedad chilena, en la que las contradicciones sistémicas son vividas como conflictos y tensiones que deben gestionarse a nivel subjetivo o biográfico (PNUD, 2012).

En contraposición a este “no darse cuenta” adulto, los niños aparecen como más conscientes del enorme peso del mundo del trabajo y las responsabilidades que la adultez conlleva; visión “despierta” que los llevaría a “quejarse más” que los adultos de las responsabilidades. Ahora bien, a partir del comentario de algunos contenidos televisivos establecen un contrapunto con las ideas anteriores, señalando que en el caso de ciertos adultos se presentaría una situación “patológica” de extrema conciencia y malestar respecto a las responsabilidades (lo que es denominado como “gente adulta con estrés”), indicando que este no sería el caso de sus padres, lo cual podría estar dando cuenta de una valoración social negativa de la imagen del adulto estresado, “vencido” por responsabilidades con las cuales se supone que, en su condición de adulto y en el marco de una sociedad profundamente exitista, debe ser capaz de lidiar.

Hasta aquí hemos visto cómo, en los relatos de los niños, la temática de la responsabilidad surge como un elemento importante para dar cuenta de la diferencia entre niños y adultos, que permite definir la infancia desde su condición “no-adulta”, como tiempo liberado del peso de las responsabilidades “totales” o absolutas, propias de la adultez.

Sin embargo, la responsabilidad aparece también como un componente significativo en sus vidas y en la definición de su particular posición etaria, como niños “ya mayores” que deben responder a nuevas demandas escolares y familiares. En coherencia con las perspectivas desarrollistas, esto dibuja la imagen de un niño que va atravesando etapas o fases en su transición hacia la adultez, en las cuales va adquiriendo gradualmente mayores responsabilidades (Such & Walker, 2004), que no sólo implican una demanda por la autorregulación, sino también, en el caso de nuestro contexto nacional, el desarrollo de la capacidad altruista y en su extremo, “sacrificial”, de responder por otros.

La noción de responsabilidad emerge como un concepto que resulta clave “en la definición de la infancia moderna y la diferencia generacional” (Such & Walker, 2004, p. 231): en su status de “no adultos”, los niños –al menos por un tiempo- aparecen como libres de las responsabilidades propias del mundo adulto. De este modo, la responsabilidad constituye un referente discursivo que da cuenta de la producción y mantención de las diferencias entre adultos y niños, permitiendo trazar una frontera generacional entre ambos, en la medida en que la responsabilidad se distribuye de manera diferencial: los adultos son responsables de sí mismos y en el caso de los padres, además son los principales responsables de sus hijos.

En continuidad con esta idea, se observa que los niños ofrecen un discurso que representa la responsabilidad adulta parental como atributo moral individual. Al respecto, los hallazgos de algunos estudios que analizan los discursos sociales sobre la parentalidad y la responsabilidad de los padres/madres, evidencian que en la actualidad esta es una representación muy extendida en nuestras sociedades occidentales (Baker & Newnes, 2005; Leena & Perälä, 2008). Esto resulta comprensible en el marco de los procesos individualización contemporáneos, propios de un contexto histórico de desintegración de las formas sociales de vida precedentes y de exacerbación de la dimensión de responsabilidad individual en la gestión de las propias formas de vida, así como en su éxito

o fracaso (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Estas transformaciones impactarían en las representaciones culturales y experiencias de la responsabilidad parental, de modo que se asume que los padres -en tanto individuos-, son los principales responsables de la tarea moral de cuidado y la educación de sus hijos (así como de su éxito o fracaso), en un contexto en el que los hijos se significan como parte de sus proyectos de autorrealización personal (Kelly, 2001). Al mismo tiempo, esto transmite el mensaje de que “el desarrollo de un niño es un asunto privado del que los padres, y especialmente la madre, son personalmente responsables” (Leena & Perälä, 2008, p.76). Así, la responsabilidad exclusiva de “el orden moral de la crianza de los niños” (p.76), sumerge a la paternidad y la maternidad actuales “en un ambiente [*social*] de responsabilidad y culpabilidad” (p.76).

En este primer apartado, hemos revisado cómo en los relatos de los niños, se ponen en juego significaciones que dan cuenta de un discurso relativo a la segregación etaria entre niños y adultos, que plantea diferencias que separan el mundo adulto y el infantil; discurso que desde el siglo XVII constituye un elemento fundamental en la moderna construcción de la infancia. Estas representaciones inscriben a la niñez como un grupo etario con características particulares, que habita un espacio propio, caracterizado fundamentalmente por la dependencia, subordinación y necesidad de protección y cuidado, así como por el juego, la libertad y la fantasía, en oposición a las coerciones y limitaciones del mundo social adulto, encarnado por sus padres y representado fundamentalmente como una pérdida y una responsabilidad.

En este marco general, crecer implica ir acercándose aceleradamente a este mundo de supuesta independencia, que finalmente aparece como un momento que, en lo fundamental, conlleva dificultades, agobio y pérdidas. Desde esta lectura, los beneficios de crecer y “ser más grande” (supuesta mayor libertad de acción) resultan opacados, mostrando así una ruptura de la promesa adulta de felicidad, libertad y autonomía en el trabajo, así como niveles importantes de agobio por los compromisos económicos, familiares y laborales. En este punto, es relevante destacar que los discursos de los niños evidencian un complejo conocimiento práctico del mundo adulto.

La infancia aparece en este escenario como un tiempo ideal (e idealizado), en contraposición a la adultez (tiempo de trabajo), poniendo en juego representaciones

románticas de la niñez (juego, libertad, ausencia de coerción) que la sitúan “como el mejor momento de la vida, [*que*] debe ser prolongado” (Cunningham, 2014, p. 3).

Por otra parte, las distinciones articuladas en este primer punto no sólo dan cuenta del fenómeno histórico moderno de segregación etaria de los espacios sociales -materiales y simbólicos- de niños y adultos (juego-trabajo, espacio escolar-espacio laboral), sino que también evidencian una naturalización de estos espacios sociales, entendidos como propios de la infancia y la adultez, y no como producciones sociales.

Por otra parte, la “especialización” de la infancia, así como las distinciones dicotómicas que la sostienen (juego-trabajo, libertad-coerción, madurez-inmadurez, etc.), deben ser entendidas en el marco más amplio de la lógica de producción de identidades propias de la modernidad -adultocéntrica y patriarcal-, que la literatura ha descrito como una lógica de jerarquías, esto es, de dominación, que pone a la diferencia y la alteridad en el centro de las producciones identitarias (niño/adulto; razón/locura; civilización/barbarie, etc.). Que la diferencia esté en el centro de la identidad, quiere decir que el sujeto-niño sólo tiene sentido en relación a un sujeto-adulto, relación en la que el otro se define por su negatividad: cualquier concepción de la adultez, produce y niega la infancia para constituir su identidad y viceversa. En palabras de Grossberg (1996/2003):

Al fin y al cabo, el pensamiento moderno no sólo es binario sino un tipo particular de maquinaria productora de binarios, en la cual estas se convierten en diferencias constitutivas en las que el otro se define por su negatividad (pp. 159-160)

Ahora bien, a partir de estas distinciones, se observa que los niños construyen dos posibilidades de “existencia”. Por un lado, una existencia, un espacio/tiempo, propio de un sujeto disciplinado, sujetado, sometido a las determinaciones del Otro social, subordinado a las limitaciones y renunciaciones que impone la ley de la razón productiva, la utilidad (incrementar recursos materiales y/o morales), la necesidad, la planificación, el cálculo costo/beneficio, el rendimiento y la limitación del conjunto (una individualidad que debe rendir cuentas de sus actos ante otros). En este espacio/tiempo, las cosas se desgastan, hay un límite, un corte y una pérdida: se trata de un espacio de gravedad, pesadumbre y pesadez (cuerpo cansado, coercionado, desvitalizado). De este lado estaría la adultez, como

representante de -por nombrarlo de alguna manera- la “realidad real”, asociada fundamentalmente al mundo del trabajo asalariado, como expresión de sus leyes y regulaciones. Por otra parte, en contraposición a esta existencia adulta, los niños también articulan otra posibilidad de existencia: un espacio/tiempo propio de un sujeto “soberano”, en donde prima la libertad y unicidad del propio deseo. Se trata aquí de una existencia plástica, feliz, vital y auténtica (simplemente “se es lo que se es”), que se ubica en un espacio que estaría, de alguna manera, más allá de las vicisitudes y coacciones del mundo social “exterior” (ejemplo de esto sería la práctica del juego). Este espacio/tiempo de libertad, que tiene valor de verdad metafísica (“lo infantil” develaría algo esencial y originario en el hombre), estaría caracterizado por la acción espontánea, sin determinaciones, que no opera bajo una lógica utilitaria en tanto la acción es la finalidad en sí misma. Sin embargo, esta libertad iría siendo gradualmente interrumpida y reducida por las imposiciones de la “realidad real”, esto es, crecer, madurar, ingresar al mundo escolar y, en su extremo, llegar a la adultez. De este lado estaría la infancia. Como categoría de diferenciación, esta existencia infantil se presenta en términos lógicos como “el uno en menos”, en el sentido de que permite formar el conjunto “opuesto” de la adultez (el niño como “no adulto” posibilita pensar la adultez).

Ahora bien, lo interesante de estas producciones es que tanto la infancia como la adultez aparecen delimitadas no sólo como espacios sociales que, en su sentido sociológico y funcional, refieren a qué se puede hacer o no hacer, qué se permite socialmente en la infancia y la adultez, cómo esto se gestiona a través de prácticas, instituciones, etc., en la medida en que también operan en el discurso de los niños como espacios “existenciales”, que producen una posición de sujeto, un “lugar” de sujeto niño. La producción social de la infancia, esto es, la constitución y articulación de diferencias entre adultos y niños, produce al mismo tiempo determinadas posibilidades de “existencia”, lugares o posiciones que interpelan a los niños, quienes en su discurso se identifican con ellas, las alteran o las resisten (Phoenix, 2002). Ahora bien, esto no quiere decir que estas identificaciones o des-identificaciones respondan a una identidad natural o preexistente, más bien se trata de que en la enunciación de sus discursos, los niños discuten, reproducen o contravienen los significados de esta diferencia, produciendo en y por esta operación o trabajo de

identificación, particulares lugares o posicionamientos de sujeto. De este modo, siguiendo a Restrepo (2007), podemos sostener que estos posicionamientos de sujeto (que pueden ser múltiples y estar articulados, o en tensión o contradicción) “remiten a una serie de *prácticas de diferenciación y marcación* de un ‘nosotros’ con respecto a unos ‘otros’” (p. 25), lo que implica entonces que no basta con identificar cuáles son las posiciones o lugares de sujeto que una sociedad ofrece en un momento histórico determinado, sino que también es fundamental examinar cómo los propios sujetos en sus discursos responden a estas interpelaciones. En palabras de Brah (2011), “a través de una narración se constituyen y cuestionan las narraciones de «lo común» y la «diferencia», y cómo están marcadas por la coyuntura, por circunstancias socio-económicas y políticas específicas” (p. 278).

Siguiendo esta última idea, debemos considerar que estas prácticas discursivas de los niños que materializan una posición de sujeto, en tanto prácticas sociales, también están insertas en las dinámicas de determinadas estructuras sociales (etarias, de género, de clase social, etc.), lo que quiere decir que estos posicionamientos:

no sólo se refieren a la diferencia, sino también a la desigualdad y a la dominación. Las prácticas de diferenciación y marcación no sólo establecen una distinción entre las identidades-internalidades [*niño*] y sus respectivas alteridades-externalidades [*adulto*], sino que a menudo se ligan con la conservación o confrontación de jerarquías económicas, sociales y políticas concretas (Restrepo, 2007, p. 27).

Ahora bien, el análisis de los discursos de los niños muestra que también hay ciertas lógicas temporales que se ponen en juego en el discurso de la segregación etaria entre niños y adultos, así como en la caracterización de los espacios de la adultez y la infancia. En el caso del espacio social de la adultez, se observa el predominio de una lógica evolutiva. Así, al acercarse a la adultez se impone el peso de la “realidad real”, representado fundamentalmente por el trabajo y el desarrollo de habilidades o competencias que permiten asumir las responsabilidades adultas. En términos sociológicos funcionales, en nuestras sociedades occidentales la llegada a la adultez y el acceso al trabajo implicarían libertad, emancipación y autodeterminación. Asimismo, en términos psicológicos, la adultez se vincula a mayor madurez, racionalidad y autonomía, todos ellos elementos

propios de los ideales del sujeto moderno (ideales de progreso). Sin embargo, desde el punto de vista de los discursos de los niños, existencialmente la adultez sería mayormente coerción, subordinación y pérdida de libertad.

“N₁: A mí, como decía X, tampoco me gustaría ser adulto alguna vez, porque si uno se fija, también como decía P, los papás se ven estresados/ N₂: Trabajando” (Niños, C2, E1, p. 4)

“Investigadora: Y a ustedes, ¿les gustaría crecer?/ Todas: ¡Nooo!” (Niñas, C1, E2, p. 5)

“Me gustaría todavía no crecer porque quiero aprovechar a mis abuelitas, mi mamá, mi papá” (Niños, D, E2, p. 10)

Considerando lo anterior, pero ahora desde el lado del espacio social de la niñez, se observa de manera predominante una lógica romántica idealizada de la infancia (asociada al juego, libertad, espontaneidad, movimiento, creatividad), en el marco de la cual ocurre que el sujeto no va “hacia adelante”, en la línea de alcanzar el progreso, la libertad y la felicidad futura, sino que el paso del tiempo marcaría una pérdida de la libertad y la felicidad. Así, de alguna manera, crecer sería un “retroceso”.

En términos histórico-filosóficos, esta lectura es propia de las lógicas antimodernistas románticas, que denuncian las pérdidas de una sociedad moderna sobrecivilizada y sitúan a la infancia como existencia plena, caracterizada por la espontaneidad, creatividad y liberación, que sería necesaria de recuperar por el mundo adulto, para alcanzar su verdadera autorrealización (Neustadter, 1994). Esto contraviene las representaciones modernistas científicas de la infancia, que la conceptualizan como estadio “inferior” de la vida humana, cuyo desarrollo implicaría la “ganancia” de llegar a la adultez (civilización). Por último, en términos políticos, esta infancia romántica (ideal) o “infancia protegida” presentada por los niños, es una imagen que, en lo fundamental, responde a las infancias occidentales modernas de las élites europeas. En este sentido, no todos los niños tendrían el derecho a gozar las experiencias “propias” de esta infancia feliz, cuestión que los niños y niñas del estrato D evidencian en sus discursos.

Hasta aquí, hemos analizado ciertos tópicos que aparecen en los discursos de los niños, mostrando cómo éstos dan cuenta de una noción romántica de infancia protegida, que se despliega en el marco de una fuerte segregación etaria. Ahora bien, los niños también incorporan otros elementos que permiten matizar y tensionar estas representaciones dominantes, complejizando la construcción binaria de la diferencia adulto-niño, al poner diferentes “grados” y formas en que se juega esta diferencia entre la adultez, la infancia y sus relaciones, cuestión que se analiza en los apartados siguientes (2 y 3).

En términos de “movimientos discursivos”, cabe señalar que esta operación de “desmontaje” de las representaciones iniciales que presentan la infancia como un momento idealizado, asociado al juego, la libertad y la ausencia de coerciones, se da en el contexto de una escena conversacional en la que los niños realizan al menos tres operaciones o movimientos. En un primer momento de “montaje”, ofrecen una imagen de la infancia más convergente con la modernidad clásica, una imagen más convencional y “esperable” de ser escuchada. En un segundo momento o movimiento discursivo, se “tantea” o examina la “respuesta” del dispositivo (entrevista grupal abierta moderada por una investigadora adulta), frente a esta definición de la situación. Dado que en el dispositivo abierto de conversación no aparecen evaluaciones ni juicios valorativos a su palabra, pues se trata de “un diálogo que se basa más en la autoridad del entrevistado que la del investigador” (Harper, 2002, p. 15), se posibilita y a la vez se sostiene el escenario para el despliegue de un tercer momento o movimiento de “desmontaje” de la idealización de la infancia protegida, así como también, como se verá más adelante, de ciertos aspectos de la adultez y de las relaciones entre adultos y niños.

2. Matices y tensiones de las concepciones románticas de la infancia.

2.1. Infancia y tiempo escolar

Uno de los tópicos más importantes que permite a los niños tensionar las representaciones románticas de la infancia, refiere al peso del trabajo escolar en sus vidas cotidianas⁹⁴. La infancia como tiempo ideal de juego, diversión y mayor libertad, encuentra su límite en las demandas del mundo escolar y su respectivo eco en el mundo cotidiano del hogar y las relaciones con los adultos.

Un hito biográfico fundamental para los niños es el paso de 4° a 5° básico o cambio de ciclo primario, momento en el que la relación con los profesores y también con los padres cambia en forma drástica, aumentando las exigencias relacionadas con la disciplina escolar, mayores responsabilidades y demandas de madurez y autocontrol en relación a la adecuada administración del tiempo productivo y de ocio. El paso de 4° a 5° básico marca un momento particularmente difícil de tensión entre las demandas adultas –consideradas mayormente como excesivas- y los esfuerzos de los niños/as por dar respuesta a estas demandas a las cuales no es fácil ajustarse.

“Pero igual antes como que uno se paraba [*en clases*] y todo eso y como éramos chicos las personas entendían, las profesoras entendían, pero ahora nos tenemos que adaptar a que ya tenemos que ser más grandes y tenemos que madurar” (Niños, C2, E2, p. 6)

“Es que cuando uno entra a Quinto, como que ahí se vuelve preadolescente, porque a uno le dicen, ‘ustedes ya están en Quinto, ya son preadolescentes, tienen que ser más grandes y madurar’” (Niñas, C2, E2, p. 7)

⁹⁴ Es importante señalar que dado que el acceso a los niños se llevó a cabo a través de los colegios a los que ellos asisten, sus discursos ciertamente son articulados desde su posición de niños escolarizados. Sin embargo, cabe destacar que la asistencia a la escuela básica es predominante en Chile (93.2% según la Encuesta Casen del 2009), si bien varía levemente de acuerdo al estrato socioeconómico de proveniencia de los niños.

“N₁: Sí, porque además en el primer ciclo uno está con un profesor, y en el segundo ciclo uno está con varios profesores y no se acostumbra mucho a tener tantos profesores/ N₂: Después de los momentos uno se va acostumbrando/ N₃: Después de la segunda...del segundo semestre, ya no te da tanta.../ N₁: Paja” (Niños, D, E1, p. 8)

En estas citas es posible observar que crecer y madurar no son vividos como procesos que acontecen a una “interioridad” psíquica en desarrollo, sino más bien, son experimentados como un imperativo o imposición externa -de la escuela y los adultos- (“*tenemos* que madurar”, “*tenemos* que ser más grandes”), como si por “decreto escolar” un sujeto socialmente definido como niño de 5° básico, debiese ser de ahora en adelante un “niño grande”, que forzosamente debe crecer, madurar y redefinir el conjunto de sus relaciones sociales con el mundo adulto. El carácter performativo de las disposiciones escolares muestra toda su potencia en la segunda cita, que describe cómo, en quinto básico, los profesores “declaran” el fin de la infancia y el inicio de la preadolescencia, momento en el que la infancia se “vuelve” –se transforma- en preadolescencia.

En este sentido, los niños evidencian cómo en la escuela no sólo se ponen en juego procesos de apropiación de la cultura por parte de los sujetos, sino también –y fundamentalmente- como la cultura “*se apropia del sujeto*, sujetándolo a un sistema de expectativas, incluyéndolo en un régimen de trabajo, significando estratégicamente sus comportamientos, imprimiendo dirección a su desarrollo” (Baquero & Narodowski, 1994, p. 67).

Así, los hitos de la escolarización son incorporados por los niños en sus discursos como marcadores biográficos que delimitan distintas temporalidades (niños más pequeños, niños más grandes, pre-adolescentes), dando cuenta de una de las propiedades centrales de la escuela moderna, a saber, la configuración de una institución que estructura un sistema que vincula clases de edad con grados progresivos de avance, desplegando un proceso de cronologización de la vida escolar de los niños, a través de su asignación a determinados cursos o niveles de acuerdo a sus edades, todo esto bajo el supuesto de que existen diferencias cualitativas sustanciales entre los niños en uno y otro período (Ariès, 1960/1987). Este proceso (al igual que la familiarización de la niñez), ha sido fundamental en la moderna construcción social y segregación espacial y temporal de la infancia,

configurada como una suerte de “jardín amurallado en el cual los niños, siendo pequeños y débiles, son protegidos de la dureza del mundo exterior hasta que sean lo suficientemente fuertes e inteligentes como para hacer frente a ella” (James & Prout, 1997b, p. 242).

Considerando lo anterior, pareciera entonces que los niveles escolares son los que delimitan edades y períodos vitales de los niños, más que viceversa. En palabras de Baquero & Narodowski (1994):

En la “escuela moderna”, (...) la infancia ha sido delimitada y su ubicación depende de una rigurosa y muy minuciosa categorización que no sólo evita la integración de niños y adultos sino que, en el interior de la infancia, hace posible obtener niveles de delimitación aún más sutiles. La pedagogía es la disciplina encerrada de tal categorización (...). La institución escolar es el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez. Encerrarla topológicamente, corpóreamente, pero encerrarla también en las categorías que la pedagogía ha elaborado para resignificarla (pp. 63-64)

En contraste, durante las entrevistas, los niños nunca aludieron espontáneamente a edades determinadas a menos que se les preguntara explícitamente, momento en el cual arriesgaban algunos rangos etarios, generándose debates entre ellos para definirlos, sin que llegaran finalmente a consenso. Así, para los niños, la infancia no se relaciona espontáneamente con delimitaciones cronológicas lineales y la edad tampoco resulta un criterio central en su definición, antes bien, ponen en juego una visión compleja de la temporalidad de la infancia, que no es reducible simplemente a un momento cronológico, o a una edad de la vida que pasa. La dimensión temporal de la infancia, tiene para ellos un carácter más bien nómada y móvil, que se juega en una relación con otros y con ciertas prácticas (recordar, jugar, disfrutar, etc.)⁹⁵.

Por otra parte, los cambios que la escolaridad conlleva para los niños, afectan también las relaciones que los adultos establecen con ellos. Desde la perspectiva de los niños, los adultos (padres, profesores) van ajustando su forma de relacionarse con ellos según se trate

⁹⁵ Por ejemplo, ofrecen imágenes románticas de la infancia como huella que no se pierde, como tiempo que se puede atesorar o al que se puede volver a través del recuerdo, de prácticas como el juego, de la relación con otros (uno puede tener 16 años y “ser tratado como guagua” por los padres); como tiempo que se puede renegar (no querer vivir la infancia, por ejemplo, invirtiendo roles: una hija que trata a su madre como hija); o un tiempo que se puede “acelerar” y no disfrutar (hacer cosas de grande, como pintarse, o “ser agrandado” en el actuar).

de un niño “más pequeño” o “más grande”. En el primer caso, los adultos serían más accesibles física y afectivamente, mostrándose más comprensivos y pacientes a la hora de evaluar e interpretar la conducta infantil y más disponibles para responder a sus demandas. Una vez que el niño crece (momento que coincide con el aumento de las demandas escolares de rendimiento), los adultos se tornarían menos comprensivos y más exigentes, demandando una mayor madurez, responsabilidad y autocontrol, y aumentando también las reglas, los castigos y sanciones.

“Es que cuando uno es niño es más inocente y la perdonan un poco más los papás y los profes” (Niñas, C2, E1, p. 1)

“[A propósito de las reglas en la infancia] N₁: Dormirse temprano, apagar la tele cuando es tarde, estudiar y...eso/ N₃: ¡Estudiar muchísimo!” (Niños, C1, E1, p. 2)

“[A propósito de los problemas en la infancia] Cuando las mamás les gritan y los niños les responden. O cuando los niños vienen con malas notas y los...o los mandan tanto a la oficina y hacen llamar a las madres, y las madres hablan con sus hijos y las madres lloran frente a sus hijos” (Niños, D, E1, p. 18)

“[A propósito de las sanciones paternas por obtener bajas notas] No les pasan el compu, no les prenden la tele, se acuestan...los tienen que acostar temprano, no salen pa' la calle...¡no hacen na'!” (Niños, D, E1, p. 18)

De este modo, la escuela va territorializando gradualmente el espacio doméstico del hogar: las reglas, la organización del tiempo y de las actividades, las relaciones y negociaciones entre padres e hijos. En este contexto, el rendimiento escolar (“sacarse buenas notas”) es significado como la gran responsabilidad que ellos tienen como niños y para con sus padres, constituyendo un campo privilegiado de negociaciones respecto al acceso al consumo (incentivos o premios por sacarse buenas notas, o sanciones y castigos en caso contrario). Vemos así cómo, en la definición de las prescripciones que el mundo adulto impone a esta infancia “más grande”, la escuela y el buen desempeño del rol de estudiante, constituyen referentes fundamentales.

“Investigadora: ¿Es importante la cosa de las notas?/ N₁: Sí, muy importante/ N₂: Esa es como la responsabilidad de uno”(Niñas, D, E1, p. 9)

“N: Mi mamá siempre me dice, ‘lo único que te pido yo es que te portes bien y estudies’/ Investigadora: ¿Y es verdad, es lo único que te pide o te pide más cosas?/ N: No, para mi gusto yo creo que es lo único que me pide (...)” (Niñas, C1, E1, p. 20)

“Mi mamá dice, ‘a ti te va bien, tu pasai y yo te regalo lo que tú quieras, pero si no me pasai ya no te puedo regalártelo porque tú no me hiciste que pasarías ese curso’, (...) y mi mamá siempre dice, ‘tu pasai, yo te regalo’, y yo trato de pasar pa’ que me regalen, o sino no me regala” (Niñas, D, E1, pp. 9-10)

“N₁: Yo de Naturaleza o de Sociedad estudio...mi mamá ve la hora, es que igual en una prueba me fue súper mal y me saqué un 2,8. Y mi mamá me castigó sin computador y después...mi mamá me dijo que tenía que estudiar 20 días antes de una prueba” (Niñas, C2, E1, p. 18)

Las citas ofrecidas transmiten que el sentido del aprendizaje en la escuela pareciera agotarse en la obtención de buenas calificaciones, lo que en términos instrumentales es un medio para tener acceso al consumo. Asimismo, como deber moral, también se orienta al cumplimiento de las expectativas parentales adultas, formuladas y reguladas sobre todo por las madres (siendo otra más de las tareas de cuidado adulto asignadas a sus roles de género). En este contexto, en el que aprender aparece delineado como una forma de obediencia, el estudio es significado mayormente como un deber displacentero y tedioso que se impone en el presente, pero que está centrado en expectativas acerca de un futuro adulto, en un contexto en el que se debe aprender lo que la escuela determina (ciertos contenidos) para poder enfrentar exitosamente los dispositivos de evaluación propios de la escuela (sacarse buenas notas). Esto resulta coherente con los resultados de algunos estudios realizados por UNICEF-Chile & Criteria Research (2008), que evidencian que, desde la perspectiva de los niños, el imperativo al buen rendimiento escolar constituye el eje central que articula las relaciones y negociaciones cotidianas entre padres e hijos y media las expectativas entre ambos. Así, para los niños, el éxito escolar entendido como “sacarse buenas notas”, constituye una temática y una presión fundamental en sus vidas. En este punto, la infancia es destituida de su condición romántica -como tiempo de libertad, ausencia de coerción y juego-, viviéndose más bien como tiempo de trabajo y esfuerzo escolar permanente, cuestión que da cuenta de la tendencia a la sobre-institucionalización y sobre-escolarización de la vida cotidiana de la infancia en nuestro país.

El sentido que los niños dan al aprendizaje en la escuela se comprende mejor a la luz de las transformaciones que la neoliberalización de la educación en Chile ha generado, orientando y presionando la labor pedagógica y escolar, así como la función de la familia en dicho contexto, hacia el cumplimiento de estándares de desempeño medidos a través de pruebas estandarizadas que estimulan la competencia entre las escuelas y entre individuos. Esto ha traído como consecuencia que el desempeño individual en la escuela, sobre todo en los estratos medios y bajos, adquiera muchas veces una connotación trágica, en la medida en que pareciera predecir el futuro del sujeto, destinado al “éxito” en el mercado laboral o bien condenado a ser crecientemente marginalizado en una sociedad cada vez más desigual, en la que imperativo social al éxito se logra de manera exclusivamente individual (Redondo, 2005). La escuela aparece como un espacio fundamentalmente “normativo, uniformador, centrado en la preparación del individuo para la convivencia y para el trabajo cada vez más especializado en el mundo contemporáneo” (Peña, 2010, p. 197).

Otro aspecto relevante destacado por los niños en relación a la escuela, es la experiencia de una sensación de agobio en relación al manejo tiempo, expresada en un sentimiento de “pérdida de libertad” respecto a su vida cotidiana actual que se encontraría colonizada y disciplinada por la escuela, lo que les dejaría muy poco espacio para realizar las actividades que a ellos les gustan, como ver televisión, utilizar el computador y jugar. Al igual que en el caso de la valoración del trabajo adulto, el trabajo escolar se impone, en buena medida, como un deber que resta tiempo de placer y ocio, genera cansancio e invade los distintos espacios y tiempos de la vida y relaciones cotidianas.

“Igual la cosa de estar estudiando, también dan ganas de flojear un rato, echarse en la mesa por un rato, después conseguirse las materias, pero igual hay que sentarse. Y las cosas que nosotros no podemos hacer, porque sabemos que si querí pasar de curso, tení que estudiar” (Niñas, D, E1, p. 9)

“Yo aprovecho la semana para tener el fin de semana libre, porque yo antes, con las tareas que me mandaban para hacer para la otra semana, yo las hacía el fin de semana y no tenía tiempo, entonces cuando teníamos que ir a un cumpleaños no podíamos, porque yo tenía tarea, pero ahora mi mamá me dijo que el día que me manden una tarea la haga al tiro, ahí tengo todo el fin de semana libre para salir a jugar, meterme al computador... porque cuando hacía eso tenía que pasar encerrada en la pieza” (Niñas, D, E2, p. 13)

Los deberes escolares imponen la necesidad de organizar y gestionar bien el tiempo en el hogar para poder jugar, tener tiempo libre y salir del “encierro” que implica hacer las tareas escolares. Por su parte, en el caso de nuestro país, el tiempo al interior de la escuela, se caracteriza por el desarrollo de un “currículum academicista (...) y la intensificación general del trabajo escolar, sin tiempos de descanso y esparcimiento suficientes” (OPECH, 2006, p. 15).

Al respecto, resulta pertinente señalar que los análisis de diversos actores educativos (OPECH, 2006), indican que la extensión horaria de la Jornada Escolar Completa (JEC) – implementada en Chile a partir de 1997-, ha implicado una reducción de los espacios de descanso y recreación para los niños, aumentando aún más el desequilibrio entre tiempos de trabajo escolar y espacios de descanso y ocio. Asimismo, no se habría cumplido el compromiso de incorporar más actividades artísticas y recreacionales, ya que se han aumentado las horas dedicadas a materias como matemática y lenguaje, que tienen expresión directa en las pruebas nacionales estandarizadas de rendimiento escolar. Tampoco se ha evitado, como era también un compromiso de la JEC, enviar tareas escolares a los niños para su realización en el hogar, observándose que el tiempo de trabajo extraescolar no sólo no ha disminuido, sino que por el contrario, se ha incrementado, de modo que pareciera existir cada vez menos un “afuera” de la escuela. En palabras de Sapiains & Zuleta (2001):

(...) cuando no se está en la escuela, los niños y jóvenes se encuentran a la sombra de ésta. Queremos decir que la gran parte, o al menos la más importante del tiempo no escolarizado de los jóvenes-alumnos (entiéndase fuera de las paredes del establecimiento educacional), está paradójicamente disponible para la realización de los deberes escolares; lo que trae consigo la escolarización general de la vida de los sujetos, mediante la prolongación psicológica y social de los muros de la institución (p. 61)

En este contexto, el estereotipo social del “niño-estudiante” da cuenta de procesos históricos de estandarización de la infancia, en el marco de los cuales el mundo adulto ha concebido a los niños como figuras unidimensionales, transmitiendo la imagen predominante de un niño cuya principal función parece ser la de reproducir la cultura y el orden dado, confinado en los espacios de segregación destinados para ello (escuela-hogar).

Esta imagen de una vida cotidiana marcada por una sensación de agobio y monotonía expresada por los niños en relación al trabajo escolar, acorta la distancia establecida inicialmente entre una infancia idealizada y una adultez como trabajo y pérdida. La introducción de la escuela en sus discursos, como espacio de constante rendimiento que “consume” casi todo el tiempo, limitando significativamente la posibilidad de desarrollar otras actividades deseadas y orientándose a logros que se imponen al sujeto más allá de su deseo, ofrece una imagen muy similar a la que ellos esbozan en relación a la experiencia adulta del trabajo asalariado.

Pese a esta imagen sombría, en todos los grupos los niños valoran positivamente la escuela como espacio de sociabilidad en el que se establecen profundos lazos de amistad. En este punto cabe señalar que a diferencia de los grupos de los otros estratos, en el caso del discurso de los niños del estrato D, la escuela también se valora positivamente en tanto aparece en contraposición al trabajo infantil, (experiencia que forma parte de la trayectoria histórica reciente de sus familias). Los relatos de las experiencias de sus padres y abuelos, destacan positivamente su presente: ellos son niños que ya no tienen que trabajar y pueden asistir a la escuela.

“Hoy día es mejor que antes, porque antes teníamos que ir a trabajar, las niñas y los niños, tenían que ganar plata pa’ los papás” (Niñas, D, E1, p. 1)

“Mi mamá siempre me contaba, que ella cuando estaba en el colegio siempre ayudaba a mi abuelito y siempre iban a la feria a trabajar. Mis tíos, a pesar que mis tíos mayores, siempre ayudaban a sus papás y nunca terminaron el 4° medio, porque...por ayudar a los papás ellos no terminaron sus estudios” (Niñas, D, E1, p. 1)

Esto da cuenta de la valoración histórica moderna de la escuela como herramienta fundamental en la “batalla” contra el trabajo infantil, visto como socialmente reprobable. Ahora bien, siguiendo al historiador Jorge Rojas Flores (1996), cabe acotar que en nuestro país, esta representación negativa del trabajo infantil y la consecuente institucionalización y segregación de los niños en la escuela (vista como el lugar “propio” de la infancia), así como la separación de sus quehaceres cotidianos de los del mundo adulto, llegó a instalarse sólo muy tardíamente durante el siglo XX, de modo que “la ideología de la escuela

civilizadora, monopolio del saber y camino de salvación para los niños pobres fue un resultado que, sólo con el tiempo, se fue consolidando” (p. 63).

Otro tópico importante en relación a la escuela refiere a la relevancia del “éxito escolar” en la vida futura. Aún cuando los niños de todos los estratos, en mayor o menor medida, señalan que el éxito escolar es una parte importante de su desarrollo posterior (educación para el trabajo), en el caso particular de los niños del estrato D, terminar los estudios escolares y poder continuar con estudios superiores es significado como algo totalmente decisivo para el éxito o fracaso en la vida, lo que es metaforizado como poder “ser alguien en la vida”. Por otra parte, el “ser alguien en la vida” está directamente asociado con la posibilidad de superar o modificar su situación actual: “ser más” de lo que sus padres y familiares han llegado a ser (lo que es constantemente reforzado por sus familias).

“Mi mamá siempre me ha dicho, ‘sabí, tú hace lo que dice tu abuelo’, porque mi abuelo quiere que yo entre a la universidad, mi papá quiere que sea Carabinera, mi prima -que ella también está en la universidad- quiere que sea igual a ella (...) yo tengo una prima aquí en el colegio, que está arriba; yo le digo, ‘P estudia’ (...). Y yo a la P le digo, ‘P estudia, porque vai a ser más de lo que vai a estar ahora’”(Niñas, D, E1, pp. 8-9)

“Sí, a veces dicen eso, por ejemplo, cuando uno no quiere ir al colegio dicen, ‘estudia para que después seai una persona en la vida y no seai un don nadie’ Por ejemplo, mi papá llegó hasta 5° básico no más y ahora trabaja de comerciante ambulante” (Niños, D, E1, p. 11)

“Mi mamá por no terminar el cuarto medio está trabajando en la feria y la mayoría igual como mis otros primos, mis otros tíos” (Niñas, D, E2, p. 19)

Esto resulta coherente con las evidencias de algunos estudios nacionales (PNUD, 2012), que muestran que en el caso de las familias de estratos bajos existiría una tendencia mayor “a destacar la importancia de que los hijos cumplan sus metas. Al hablar de las propias metas, los individuos de sectores populares suelen nombrar sus fracasos. Así, su optimismo está puesto en que los hijos desplieguen un proyecto” (p.187). Para lograr este proyecto de cambio radical, resulta decisiva la voluntad y esfuerzo individual, no observándose en sus discursos huellas de determinismos sociales ni económicos. El esfuerzo individual es la clave para lograr el eventual éxito o ascenso social, esto es, para tener mejores condiciones

de vida que su familia, integrarse al mundo adulto a través del trabajo y lograr reconocimiento social: poder al fin, llegar a ser “alguien en la vida”. De este modo, “la escuela invita a los niños y jóvenes a competir individualmente por la posibilidad de un ascenso social” (Sapiains & Zuleta, 2001, p. 68).

El lugar diferencial de la escuela en el tejido familiar, la historia personal y la historia social de clase de los niños del estrato D, dista bastante de lo que se observa en el relato de los niños del estrato C1, quienes se representan su futuro en escenarios de continuidad con la realidad actual de sus padres (ser profesional, tener trabajo, familia y bienestar económico) y del relato de los niños del estrato C2, para quienes “ir a la universidad” y “ser profesional” –como sinónimos de éxito adulto- no se relaciona exclusivamente con el esfuerzo individual, pues asumen que de ser necesario, sus padres podrán -con mucho esfuerzo-, costear sus estudios superiores.

De este modo, sobre todo en el caso de los niños del estrato D, el desempeño individual en la escuela adquiere una connotación trágica (determinista), en la medida en que la escuela y la escolarización constituyen el pilar fundamental para ser “alguien en la vida”. En tanto “la educación se concibe como la posibilidad por excelencia, como la llave de todas las posibilidades” (PNUD, 2012, p. 190), el éxito o fracaso escolar pareciera entonces poder predecir el futuro del sujeto.

Así, por ejemplo, los niños señalan que en el caso las personas en situación de calle (como figura ejemplar que encarna el “ser nadie”), sus condiciones de vida se explicarían por la falta de acceso a la educación escolar. De igual modo, para los niños varones, fracasar en los estudios expulsa al sujeto a la condición de “nadie”: adulto con trabajo precario, poco calificado, con escasos estudios, de poco valor, insignificante para otros y para sí mismo, sin reconocimiento social -un “ninguno”-. Ser “don nadie”, lo que también denominan como “ser distinto”, es así una metáfora de un juicio social implacable, que condena a ocupar un lugar de exclusión.

A diferencia de lo que ocurre en los otros grupos estudiados, los niños de este estrato tienen una mayor cercanía y conocimiento de las condiciones estructurales (sociales, económicas) de la pobreza, sin embargo, cuando se refieren a las condiciones de pobreza, las vinculan a un “fracaso” en la educación escolar, observándose así una “idealización” de la escuela y la

educación. Esto responde a una idealización si se considera que diversos estudios coinciden en que si bien en este estrato se han alcanzado mayores niveles educacionales, prácticamente no existe movilidad social (sigue teniendo la misma configuración como estrato socioeconómico). Al respecto, cabe señalar que la movilidad educacional en toda América Latina es baja y que, en este contexto, la escuela aparece como espacio de transmisión y reproducción de desigualdades y de “patrones culturales ya creados” (Redondo, 2015, p. 52). Por otra parte, los estudios también evidencian una fuerte relación entre el origen social y los logros educacionales y ocupacionales de los sujetos, de modo que, en definitiva, “la desigualdad económica y cultural incide en la desigualdad de logro educacional y también ayuda a explicar el porqué individuos con el mismo logro educacional, pero de orígenes sociales diferentes, tienen distinta inserción en el mercado laboral” (Torche & Wormald, 2004, p. 21). Los datos sobre inserción laboral de los jóvenes en nuestro país coinciden en mostrar la existencia de diferencias significativas de logro según el estrato socioeconómico de proveniencia de los sujetos, sobre todo si se compara el extremo más rico y el más pobre. En palabras de Redondo (2015):

Esta diferencia se observa también con respecto a los datos de la población general. Así se contempla que el desempleo se sigue concentrando en los niveles de ingreso más bajo y que la distribución del ingreso vigente se mantuvo altamente concentrada en el 20% más rico, con aproximadamente una participación de 15 veces la del 20% más pobre (p. 51).

Finalmente, la escuela también les permite a los niños del estrato D, articular diferencias relativas a distintas clases sociales. Si bien en los relatos de los niños de los distintos estratos la pobreza siempre se “ubica” en otro lugar, en el caso particular de estos niños, la pobreza es encarnada por la figura del niño pobre desescolarizado: niños “de la calle” que tienen derechos sólo nominalmente, porque estos no se cumplirían en la práctica, niños que desean estudiar, pero no pueden porque no tienen los recursos económicos para pagar por su educación.

“Como los que no tienen colegio, son pobres...” (Niños, D, E1, p. 10)

“N₁: No tienen el...o sea, tienen el derecho a estudiar, pero no tienen la.../N₂: No tienen el dinero para pagar” (Niños, D, E1, p. 10)

“[*los niños pobres no tienen*] La situación económica para estudiar...quieren estudiar y, por ejemplo, los que están estudiando no les dan ganas de estudiar ahora, y los que viven en la calle, le dan ganas de estudiar, porque quieren ser alguien en la vida” (Niños, D, E1, p. 10)

La particular hibridación entre la figura del niño como sujeto de derechos y las imposiciones de nuestro sistema socioeconómico, transmite la imagen contradictoria de un sujeto puede ejercer sus derechos sólo en la medida en que puede pagar por ellos, evidenciando de este modo la enorme brecha entre la retórica de los derechos del niño y los mecanismos que, de facto, mueven nuestra organización del orden social. Ahora bien, si para llegar a ser “alguien en la vida” se debe asistir a la escuela y estos “niños pobres” no pueden hacerlo, se infiere entonces que su futuro estará confinado a una existencia no reconocida socialmente, pues radicalmente “más allá de los muros de la escuela se encuentra el vacío y la deslegitimación social” (Sapiains & Zuleta, 2001, p. 62).

Ahora bien, al comparar su situación vital con la de estos niños “de la calle”, ellos destacan la importancia de “ser agradecido” por aquello que se tiene (por ejemplo, comida), valorando la constante preocupación de los padres –especialmente las madres- en relación a lo que ocurre en la escuela, entendida como espacio de aprendizaje y también de resguardo o cuidado. Esta preocupación se asocia al deseo de sus padres de que ellos vayan a la escuela a aprender ciertos contenidos (no a “perder el tiempo”) y que este aprendizaje se exprese en la obtención de buenas calificaciones.

“N₁: De repente [*las madres*] se preocupan porque puede haber un accidente, que alguien se caiga de la mesa y no hayan profesores/ N₂: Que se pongan a pelear” (Niños, D, E1, p. 10)

“N₁: Y hay algunos niños que no tienen...por lo menos, piden un plato de comida, o algo que le den, por ejemplo, una manzana, cualquier cosa/ N₂: Yo como todo el día cualquier fruta” (Niños, D, E1, p. 10)

“N₁: Porque los padres quieren que...que aprendamos /N₂: Aprendamos las...cómo se llama.../ N₃: La materia que nos pasan y seamos distintos” (Niños, D, E1, p. 10)

Las narrativas sobre la escuela analizadas en este apartado, así como la particular importancia que adquiere el esfuerzo personal en el caso de los niños del estrato D, pueden comprenderse mejor a la luz de un mandato social fundamental en nuestro país: proponerse y alcanzar metas (PNUD, 2012). En el caso de los estratos bajos este mandato adquiere una forma implacable, en tanto se requiere un enorme y permanente esfuerzo individual para sostenerlo y no caer en uno de los múltiples lugares de exclusión social señalados por los niños: embarazo adolescente, consumo de drogas, pobreza, delincuencia, situación de calle. Al respecto, vale la pena citar in extenso lo que señala el informe del PNUD (2012) respecto a la forma y los costos subjetivos que en nuestro país tiene este ideal de normatividad social:

El ideal de este mandato tiene dos vertientes; por una parte, aspirar a más para alcanzar estados personales mejores; por la otra, superar un estado personal o familiar considerado socialmente indeseable, normalmente la exclusión o el no reconocimiento. El primero puede definirse como realización, el segundo como movilidad. En ambos casos el motor es el esfuerzo y el sacrificio. La fuente moral de este mandato es la idea de la superación permanente, “ser más”, triunfar. El mecanismo de realización es la disposición a sacrificar el presente por el futuro, y la adaptación a las normas sociales –cultura, respeto, laboriosidad, responsabilidad– que hacen posible el reconocimiento de lo logrado. La voluntad, el trabajo, la educación y la expansión de las redes sociales son los motores privilegiados para la realización de este mandato (...) este mandato descansa sobre la afirmación, ilusoria o no, de las capacidades de ese sujeto (p. 70).

Hasta aquí hemos visto cómo, la introducción de la escuela como referente para dar cuenta del particular momento de la infancia que los niños atraviesan, introduce una tensión en la imagen romántica e idealizada de la niñez. Así, en los relatos de sus experiencias cotidianas los niños reconocen que la realidad escolar va poniendo límites a la infancia como espacio/tiempo idealizado. En este contexto, ellos parecieran habitar una suerte de espacio/tiempo de transición entre esta infancia romántica y la infancia de los niños “ya mayores” (los niños de 5° básico), lo que se expresa en su discurso en una oscilación entre un posicionamiento en el territorio de la infancia idealizada (“yo creo que también estamos en la infancia porque igual jugamos”, Niñas, C1, E1, p. 4) y un posicionamiento de

“retirada” de este territorio (“Cuando erí mayor, de los 9 así...tení que ir al colegio, estai cansada”, Niñas, C1, E1, p. 2).

De esta manera, la felicidad, libertad y ausencia de responsabilidades parecieran durar muy poco, sólo el período preescolar o, con mucho, hasta antes de que ellos ingresan a quinto básico. Así, como muchos adultos en la actualidad, incluyendo los medios de prensa y algunos discursos disciplinarios de las ciencias sociales, los niños estarían dando cuenta de una suerte de “reducción” o “acortamiento” del tiempo de la infancia idealizada. Sin embargo, a diferencia de los discursos adultos sobre la “desaparición” de la infancia, que enfatizan la des-jerarquización entre adultos y niños producto del acceso de estos últimos al mundo del consumo, las tecnologías de la comunicación y la disponibilidad y manejo de información, los niños destacan el aumento abrupto de responsabilidades y deberes, la sensación de falta de tiempo para “ser niño” (y no sólo ser “estudiante”) y el gran peso de tener que “sacar adelante” la vida, en el contexto de una sociedad en la que pareciera no existir otras instituciones y espacios para ellos, más allá de la familia y la escuela.

2.2. Las dificultades y dolores de la infancia

La infancia es una época de matices, que tiene aspectos valorados positivamente, como la posibilidad de hacer amigos, jugar, divertirse y gozar de ciertas “libertades” que luego se pierden en la adultez (por ejemplo, realizar acciones “improductivas” o espontáneas), y también otros difíciles. Al igual que en el caso de la referencia al tiempo escolar, la consideración de estos aspectos difíciles o dolorosos tensiona y moviliza la imagen de una infancia como momento pleno de felicidad y ausencia de problemas “verdaderamente” importantes.

Al referir estos dolores y problemas que se enfrentan en la infancia, los niños articulan relatos de experiencias biográficas particulares que han marcado su historia, mencionando el malestar y la “culpa” que genera el excesivo esfuerzo y trabajo parental de sostén familiar, experiencias de separaciones de los padres, cambios de casa, de colegio, dificultades económicas familiares, la llegada de nuevos hermanos y dificultades en las relaciones con sus pares (sobre todo en el caso de los niños varones), entre las más

relevantes. Estos relatos transmiten la imagen de una experiencia de la niñez, que contrasta fuertemente con las representaciones de una infancia romántica idealizada.

“Además que después...viene, ya, me cambié de casa, me cambié de colegio...entonces fue como un cambio súper...en estos años que han pasado, desde que nació mi hermana, fue como un cambio súper fuerte. Porque nació mi hermana, me cambié de casa, me cambié de colegio entonces, igual...son fuertes esos cambios” (Niños, C2, E1, p. 12)

“No sé, yo ahora estoy pasando momentos difíciles porque mi mamá y mi papá están separados y se están peleando, están...y parece que ya van a ir al...no me acuerdo cómo se llamaba, y si no lo logran van a ir al juez y todo, y además, vendimos una casa, entonces...” (Niñas, C1, E1, p. 2)

“Como dice...el X, sí, él tiene razón porque yo también llegué en Kinder al otro colegio y me acuerdo que con mis otros amigos, con mis más amigos, seguimos conversando y todo, a veces nos juntamos, pero igual es fuerte perder a tus mejores amigos, no verlos más todos los días, igual es rara esa sensación, después llegar y no conocer a nadie...es como si uno nunca hubiera existido, cuando uno se cambia de un lugar a otro...es como que si uno nunca hubiera existido...al principio, eso es lo que yo pienso” (Niños, C2, E1, p.13)

Estas experiencias fuertes y desgarradoras de cambios y pérdidas, marcan la infancia y aparecen como travesías subjetivas que deben sortearse para “seguir adelante”, dando cuenta de que la infancia no es un momento “puro” de felicidad. Mencionan, por ejemplo, que cambiarse de colegio es como cambiarse de casa y de fratría, considerando la gran cantidad de tiempo que pasan en la escuela. Algunos cambios son tan drásticos, que ellos refieren la sensación tener que empezar a “armarse” desde “cero”, todo de nuevo, como si nunca “se hubiera existido”. Al narrar estas experiencias autobiográficas la conversación adquiere un fuerte tono emotivo: no se trata de simples cambio de contexto, sino de cambios vividos como “existenciales”.

En el marco de un diálogo sobre lo que significaba para ellos ir creciendo, irrumpe la evocación de recuerdos dolorosos que operan como marcadores afectivos de un pasado que se hace común en la acción conjunta de recordar ciertas pérdidas. Esta “irrupción” abre el espacio discursivo a la producción de un pasado, que permite sostener un presente como tiempo en el que se ha aprendido de las dificultades de la vida, ofreciendo contenidos que

contravienen las representaciones hegemónicas de un “crecimiento” lineal, continuo, progresivo, sin contratiempos ni pérdidas, visibilizando así otras posibilidades de significar los trayectos de la infancia. Por otra parte, este ejercicio de memoria evidencia la centralidad que tiene para ellos el tiempo *en* la infancia (tiempo de la vida y experiencias cotidianas) en la narrativización de sus historias y su presente. En contraposición al énfasis de los discursos adultos sobre el tiempo *de* la infancia -como construcción social de procesos relacionados con la edad-, que conciben a los niños como situados en una suerte de presente o limbo ahistórico (James & Prout, 1997b), a través de un sutil ejercicio de construcción discursiva de sus pasados, los niños destacan la importancia y evidencian la riqueza de las particulares huellas que las experiencias de pérdida han dejado en sus historias personales.

En concordancia con estas ideas, señalan que estas “marcas” de la infancia -que implican una relación con otros (“lo que *te* hicieron te queda marcado”)-, son indelebles y configuran un material que al parecer no cesará de habitar la experiencia y el recuerdo futuro. Esto permite pensar que la infancia no se reduce sólo a la diversión, la felicidad, la fantasía o el juego. La infancia tiene una dimensión más “seria”, en el sentido de ser un tiempo que marca y define a un sujeto y, en una versión más optimista, un tiempo de dificultades que también puede servir de “aprendizaje” para la vida futura.

“Te queda marcado el sentimiento, o sea, de lo que te hicieron, te queda marcado para siempre y uno siempre va a recordar la infancia” (Niñas, C1, E1, p. 3)

“N: No sé, lo que dijeron, de que hay momentos que uno pasa bien difíciles, pero uno prácticamente aprende a pasar los momentos difíciles y aprende a que no le cuesten nunca más. Como que la infancia es para aprender a pasar las...cuando uno es más grande, es como para aprender a ser...y pasarlo bien / Investigadora: No es fácil/N: ¡Claro!” (Niñas, C1, E1, p. 2)

En el caso específico de los niños varones, sobre todo en el estrato C1, también se matiza la idea de una infancia apacible, vinculada a la ausencia de grandes problemas, al referir a las dificultades de las relaciones entre pares. Para ellos, una de las dimensiones centrales de la niñez es tener amigos y relacionarse con otros niños, sin embargo, estas relaciones son descritas como difíciles, conflictivas y a veces violentas. Hacer amigos, mantener la

amistad, relacionarse con los “no amigos”, son experiencias cotidianas muy complejas que exigen de ellos grandes esfuerzos.

“Investigadora: ¡Oh, que difícil!, o sea, ser niño también es bien complicado/ N₁: ¡Es heavy!/ N₂: Yo encuentro que...o sea, por ejemplo, tampoco es como la cárcel así, pero hay que hacerse respetar, si uno se hace como el débil, todos te empiezan a molestar y eso” (Niños, C1, E1, p. 24)

“Es que los combos, pa’ nosotros son como el respeto, porque cuando uno es grande como que dice, el respeto es cuando uno respeta al otro, cuando uno dice ‘ah, ya, a mi me gusta lo que tú decí’, pero otra persona dice que no y lo hablan. Para nosotros el respeto es con golpe, o sea, si estamos así en una...en el recreo así, llega una persona y dice ‘yo soy más no sé qué que tú’, y de repente, como que empiezan ‘no, na’ que ver’ y empiezan con los empujones y se empiezan a pelear” (Niños, C1, E1, p. 32)

Los relatos de experiencias cotidianas en las que aparecen situaciones de violencia, intentos de no ser débil (“hacerse respetar”, “ser respetado”), así como heridas, pérdidas, competencias, lealtades y afectos intensos, dan forma a una imagen de cierta “travesía” masculina de crecer entre y con otros niños varones, en el marco de complejos espacios relacionales que, por lo general, son gestionados a espaldas de la mirada adulta y tienen sus propias y particulares reglas, valores y claves de lectura. Ejemplo de esto último sería la referencia a las distintas reglas y claves que ponen en juego adultos y niños en el ejercicio del “respeto”. En el primer caso, ofrecen la imagen de una racionalidad comunicativa que media los disensos o conflictos, fundamentalmente a través del diálogo (“pero otra persona dice que no y *lo hablan*”), en el caso de los niños, la fuerza corporal entra en juego a la hora de resolver las situaciones de conflicto (“para nosotros el respeto es con golpe”). Así, los adultos “respetan al otro”, mientras que los niños tienen que “hacerse respetar” (luchar por el reconocimiento), para lo cual es necesario un arduo aprendizaje. De este modo, los mundos sociales que construyen con sus pares constituyen un escenario en el que demuestran o reciben confirmación de sus particulares competencias sociales, necesarias para habitar adecuadamente los territorios complejos de la masculinidad en la infancia, que pareciera, debe mostrarse poderosa, potente e infranqueable, al menos en el contexto de la convivencia en el espacio escolar.

Otro tópico relevante se relaciona con la idea de los límites a la supuesta “libertad”, propia de la infancia en su versión idealizada. Si, tal como fue expuesto en el punto 1., la libertad en la infancia se significa fundamentalmente como posibilidad de desplegar acciones en una suerte de espacio/tiempo singular, liberado de las coacciones sociales adultas (físicas, morales, productivas), esta noción encuentra su límite al dar cuenta de las relaciones de autoridad entre adultos (padres) y niños. La consideración de la sujeción de sus posibilidades de acción a las reglas y prescripciones/proscripciones adultas, incorpora la dimensión de la “obediencia”, como un elemento central que impone un límite a la libertad.

“N₁: Ser un poquito...no tan libre. Tener que seguir muchas...unas cuantas reglas/
N₂: ¡Muchas!” (Niños, C1, E1, p. 1)

“No les pasan el compu, no les prenden la tele, se acuestan...los tienen que acostar temprano, no salen pa' la calle...¡no hacen na'!” (Niños, D, E1, p. 18)

“N₁: Comer hasta donde te dejen, aunque no quieras comer más/ Investigadora:
¿Por qué?/ N₁: Porque a mi me dicen, ‘ya, no quiero más’ [niño], ‘ya, 3
cucharadas más’ [madre]/ N₂: Comerse toda la comida/ N₁: Dormirse temprano,
apagar la tele cuando es tarde, estudiar y...eso/ N₃: ¡Estudiar muchísimo!” (Niños,
C1, E1, p. 2)

Las reglas a las cuales ellos deben ajustar su conducta, tienen un carácter proscriptivo, prohibiendo ciertas acciones consideradas nocivas o negativas y también prescriptivo, indicando aquellas conductas que serían apropiadas para los niños, que son fundamentalmente aquellas se ajustan a las demandas del mundo escolar y la normalización del cuerpo -como dormir temprano, comer, estudiar, etc.-. En algunos casos, se observan estrategias de atenuación en sus respuestas (“no tan libre”; “unas cuantas reglas”) que minimizan o mitigan el carácter negativo de la falta de libertad y de las coacciones externas.

La referencia a las reglas y normas que impone el mundo adulto, implica un proceso de interpretación y reconocimiento de las relaciones de poder entre adultos y niños, que aparecen discursivamente como unidireccionales, inamovibles y naturalizadas, no observándose en sus relatos un margen de negociación con los adultos en estos ámbitos, sino más bien una naturalización de la existencia de estos marcos normativos tal y como se

presentan. Sin embargo, no se trata sólo de hacer lo que los mayores imponen, siguiendo convenciones carentes de sentido, ya que existe un reconocimiento de la dimensión de protección que implica el ejercicio de autoridad adulta, lo que le da legitimidad y no lo reduce a una simple coerción arbitraria.

En el caso específico de las niñas del estrato D, la “interrupción” de la infancia idealizada está fuertemente vinculada a la posibilidad del embarazo adolescente, que aparece como un acontecimiento biográfico que interrumpe el curso “normal” de la trayectoria vital femenina (primero estudiar, luego tener hijos), no haciéndose ninguna referencia a algún tipo de interrupción similar en el caso de la trayectoria vital del padre varón adolescente.

“Es como más o menos ser adolescente porque se puede mandar una embarrá y tení que empezar a trabajar altiro, como comprarte una casa así” (Niñas, D, E1, p. 2)

“Aunque mi prima, mi prima es... fue adulta cuando se embarazó, a los diecinueve, se embarazó a los diecinueve y tuvo a su hijo, no quiso... eeh... no pudo entrar a la universidad. No pudo porque no alcanzó a entrar. Ella pudo ser más... a los dieciocho... ya eso es como adolescente, una etapa de un adolescente y después ser adulta a los diecinueve”(Niñas, D, E2, p. 11)

El embarazo adolescente produce un sujeto “anómalo” (la madre adolescente), estigmatizado socialmente en su doble condición problemática de mujer y joven. Un sujeto/individuo incapaz de jerarquizar “adecuadamente” las distintas esferas de la vida: educación, trabajo, sexualidad, reproducción. El embarazo aparece como evidencia de un inadecuado “gobierno de sí” y es significado como una “embarrada” que enloda, ensucia, arruina y “acelera” el tiempo (“envía” a la adultez), generando una suerte de cortocircuito en el proceso “civilizatorio”. Esto impone responsabilidades que deben asumirse “antes de tiempo”, lo que trunca las posibilidades de movilidad social.

Bajo el supuesto de la racionalidad neoliberal de que las posibilidades de existencia y agencia están distribuidas de forma igualitaria entre todos los sujetos y en coherencia con los discursos hegemónicos sobre el embarazo adolescente, este relato sitúa en las jóvenes la responsabilidad individual en el fracaso de encarnar las disposiciones y mandatos sociales de la subjetividad femenina contemporánea. En palabras de Melo (2010): “la maternidad se

le presenta a las jóvenes de clases subalternas como la confirmación de que ellas mismas son las responsables de las posiciones degradadas que ocupan en el espacio social” (p. 47). Finalmente, las niñas de este estrato también tensionan las nociones románticas y descontextualizadas de una infancia definida como tiempo de juego y libertad de movimiento, al dar cuenta de las dificultades y restricciones en el uso social de los espacios del barrio (hogar, plazas, calle), dada la peligrosidad del territorio que habitan.

“N: Yo en mi casa no soy libre/(...)/ Así como... ‘¡ah, voy a salir para afuera, voy a ver a mis amigos!’ , no, porque mi casa tiene muralla...es portón, tiene portón y tengo que quedarme como una cuadra para allá y hay un parque, entonces, no tengo mucha comunicación entre niños/ Investigadora: ¡Ah, en tu calle!/ N: No, hay dos que pasan todo el día en la casa, entonces digo, ¡pa qué voy a estar afuera aburrida yo sola!” (Niñas, D, E1, p. 15)

“Yo en mi casa tengo 2 plazas cerca, ésta de aquí hay puros marihuaneros, porque se empiezan a tomar y a fumar y tengo otra al frente de mi casa, pero esa plaza era tan linda, que después empezaron a fumar droga y empezaron a tomar y... ¿sabe qué esa plaza estaba adornada?, había hasta árboles y ahora están todos los árboles secos. Si al frente de mi casa hay una señora que una vez me invitó pa’ allá y yo fui porque mi mamá me dejó, con una niñita más chica y fuimos a jugar y todo, y después ya nunca más fuimos porque empezaron a tomar, a fumar” (Niñas, D, E1, p. 16)

En su relato señalan que la mayor parte del tiempo deben estar al interior de sus casas (“blindadas”, enrejadas, amuralladas), transmitiendo una sensación de encierro y escasas posibilidades de relacionarse con otros niños del barrio (que tampoco salen a la calle).

Asimismo, relatan cómo ciertos espacios públicos, como las plazas, han sido progresivamente “tomadas” (ocupadas) por jóvenes que beben o consumen drogas, lo que ha implicado la modificación de sus prácticas y experiencias cotidianas del espacio barrial (como caminar, transitar o jugar), imposibilitando que ellas pueda disfrutarlo a través del juego. De este modo, el espacio de la calle y la plaza aparecen como un “afuera” amenazante y vedado para ellas, puesto que es visto como un territorio que funciona como escenario de “desborde” juvenil. La experiencia de falta de libertad como posibilidad de uso y apropiación del espacio, tanto en el “adentro” del hogar (“Yo en mi casa no soy libre”) como en el “afuera” (espacio público), queda claramente expresada en sus relatos.

Ahora bien, si asumimos a los niños como sujetos sociales, es necesario pensar sus particulares experiencias espaciales en el marco de la sociedad de la cual forman parte. En este sentido, cabe recordar que en nuestra ciudad de Santiago, en donde la segregación socioespacial es una de las más significativas de América del Sur⁹⁶ y en donde se observa que en las últimas décadas ha habido una masificación de los guetos urbanos de pobreza (Salcedo, 2007; Rocha, 2009), existen enclaves territoriales en los que los niños deben enfrentar una compleja situación socioespacial de segregación, como es el caso de las niñas de este estrato, cuestión que redobla las fronteras reales y simbólicas de los espacios en los cuales se crea y recrea su vida cotidiana, aumentando así el confinamiento de los niños en los espacios institucionales en los que la infancia ha sido tradicionalmente pensada: la casa y la escuela (Cortés, 2011).

Las temáticas abordadas en este apartado muestran cómo la imagen idealizada y culturalmente dominante de una infancia feliz (asociada al juego, libertad, e imaginación), es matizada en el discurso de los niños al dar cuenta de diversas dificultades y “dolores” que acontecen en la infancia. Al respecto, es relevante destacar la importancia que tienen en sus discursos las significaciones asociadas a una representación romántica de la niñez, la cual opera como referente estandarizado de la “Infancia” (de carácter más abstracto y ahistórico), en relación al cual, en un segundo momento, los niños organizan y contraponen discursivamente diversas experiencias que rompen con esta imagen unitaria, dando cuenta de una pluralidad de infancias situadas en territorios sociales y culturales específicos.

Ahora bien, la fuerza y pervivencia de estas representaciones románticas podría relacionarse con la función y el lugar privilegiado que la infancia, entendida como tiempo de “excepción” “marcadamente separado y, hasta cierto punto, autónomo” (Gómez, 2009, párr. 3), ha tenido en la cultura occidental moderna. En nuestra cultura, la niñez ha operando como una suerte de superficie de inscripción en la cual la sociedad adulta proyecta (y también justifica) sus aspiraciones, sueños, proyectos y ansiedades (Moran, 2002). Este tiempo de “excepción”, como territorio virtuoso de libertad en el que el niño despliega su existencia, imaginación y deseo, prácticamente sin restricciones, supone la

⁹⁶ Segregación socioespacial que, cabe señalar, “funciona como una herramienta de planificación dentro de la ciudad” (Manzano, 2009, p.36).

idea de una libertad “fuera” de las constricciones del lazo social, una suerte “paraíso perdido” de inocencia, más allá del tiempo histórico, que pone en juego la nostalgia por un pasado idealizado (Cunningham, 1995). En palabras de Gómez (2009):

los estados beatíficos de pureza o feliz simplicidad no pertenecen ni al pasado, ni al presente ni al futuro porque su lugar no está en la Historia (...) este tipo de narraciones participan de una política de la nostalgia que recrea algo que nunca existió para volver a un lugar en el que no hemos estado, con la intención de recuperar un objeto perdido que jamás tuvimos (párr. 21).

Así entendido, este territorio social de la infancia aparece con fuerza en ciertos momentos del desarrollo de la modernidad, como respuesta crítica que la propia modernidad articula ante ciertos procesos de excesiva homogeneización, racionalización, burocratización y estandarización del mundo social (Neustadter, 1994; Jenkins, 1998; Jones, 2000; Gómez, 2009). En estos casos, la infancia se reivindica como un ideal de potencia, pureza, autenticidad y vitalidad de una experiencia abierta al mundo, en oposición a un proyecto social de dominación racional, productiva y técnica de la naturaleza y de los hombres, que habría traicionado su promesa de libertad. De este modo, estas representaciones ven en la infancia una clave de sentido central para comprender la evolución de la humanidad misma (Hendrick, 1997).

Ahora bien, esta supuesta naturaleza de los niños habría dejado, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, una huella duradera en las construcciones sociales de la infancia (Zhao, 2011). En términos de fines sociales y políticos, esta construcción romántica de una infancia higiénica e idealizada, aparece con frecuencia en momentos de crisis social, como parte de la retórica empleada en la elaboración de políticas sociales y en las luchas políticas de la “Nación” y el “Estado” contra problemas sociales que amenazan el orden instituido. Siguiendo a Guoping Zhao (2011):

Casi siempre se trata de denunciar nuestra civilización, hacer frente a los problemas sociales, o controlar otros segmentos de la población. La infancia se concibe como una excepción de la sociedad en general, retratándola como más pura y más ideal, en un intento de unir la sociedad en pos de un movimiento para resolver los graves problemas en los mundos del trabajo, la política o la

sexualidad. Bajo el pretexto de reconocer a los niños, se persiguen otras agendas políticas (p. 244)

Asimismo, estas representaciones de la niñez, justifican y legitiman la necesidad de protección, intervención y control adulto de sus vidas, lo que conlleva la desestimación de la agencia de los niños en tanto actores propiamente sociales, vaciando de sustancia la complejidad de sus experiencias: “el privilegio de la inocencia se acompaña de ansiedad sobre su corrupción y mayores esfuerzos para controlar y manipular los entornos de los niños” (Moran, 2002, p.166).

Ahora bien, paradójicamente, esta infancia como espacio privilegiado “fuera” de la lógica del orden social, al mismo tiempo es significada como un momento fundamental del curso de la vida, dadas sus asociaciones con el progreso social y el desarrollo de los logros individuales adultos, operando al mismo tiempo como un espacio independiente y excepcional, pero a la vez, en continuidad con la sociedad adulta futura.

Por su parte, en sus discursos, los niños visibilizan que no se encuentran fuera del tiempo histórico que comparten con los adultos. Desde su particular lugar en el orden social, ellos dan cuenta de cómo sus vidas cotidianas participan de y son afectadas por, las mismas fuerzas institucionales, conflictos y cambios históricos y sociales que dan forma a cualquier experiencia humana. Así, estas infancias “reales”, atravesadas por las lógicas sociales de la productividad, la eficiencia y el “emprendimiento individual”, tensionan las visiones hegemónicas sobre la infancia como territorio pre-social de espontaneidad, libertad y juego. Sin embargo, al mismo tiempo, al menos en un primer momento, también reproducen imágenes románticas de una infancia idealizada, mostrando así la complejidad de la dicotomía constitutiva de sus discursos, que oscila entre la *idealización* y la *experiencia* concreta de la niñez que se le contrapone, cuestión que, siguiendo a Moran (2002), pareciera ser una dicotomía constitutiva de las experiencias y discursos sociales contemporáneos sobre la infancia, así como una evidencia de la fuerza simbólica y política de las representaciones románticas de la niñez, pues “a pesar de que la infancia está cada vez más acorralada por los valores instrumentales racionalistas de los políticos, los estrategias de marketing y los expertos profesionales, sobrevive como un repositorio de significados culturales que desafían estos valores” (p. 167).

Ahora bien, al igual que en el caso de la infancia romántica idealizada, radicalmente diferente a la adultez, también se observan matices, hibridaciones y tensiones en relación a las concepciones negativas de la adultez como momento de pérdida. Sobre estos matices tratará el siguiente apartado.

3. Matices a las narrativas del mundo adulto como pérdida.

3.1. La infancia como tiempo recuperable

En sus discursos los niños articulan dos líneas argumentales que matizan y movilizan las significaciones de la adultez como pérdida. La primera, ofrecida sólo por los niños y niñas del estrato C1, es la noción romántica de la infancia como un tiempo recuperable o, dicho en clave de psicológica, la consideración de “lo infantil” como parte de la “condición humana” adulta. La segunda línea argumental, rescata los aspectos positivos o “ganancias” que conlleva ser adulto, cuestión que es desarrollada por los niños de los distintos estratos. En lo que respecta al primer punto, los discursos de los niños ponen en juego una visión de “lo infantil” como una condición que no está definida por límites cronológicos lineales y que puede preservarse en un espacio de “interioridad” que se “tiene” en “el corazón”, “la mente”, “el alma”, e incluso “el cerebro” y que puede “aparecer” en las personas, cualquiera sea su edad. En este sentido, se desdibuja como condición exclusiva de los niños, rompiendo con el antagonismo de la segregación entre los territorios de la infancia y la adultez.

“N: Sí, porque la infancia no tiene final/ Investigadora: ¿Cómo así?/ N: Que la infancia tú la llevas en tu alma” (Niñas, C1, E1, p. 24)

“Es que para mi el tiempo que se llama infancia no tiene edad” (Niñas, C1, E1, p. 24)

“Absolutamente nadie puede decir, ‘yo ya no quiero ser chico’, nadie lo puede decir, porque aunque lo digan, aunque lo deseen, aunque se lo pidan a nuestro dios de la vida, nadie lo va a dejar, porque la infancia está en el corazón y en la mente, porque la mente es una cosa que...en el cerebro, porque el cerebro es una cosa que cambia, porque los mayores piensan en trabajo, todo eso, las niñas piensan en juego, en estudio también, pero hay veces en que el pensamiento se cambia y se cambia a lo infantil” (Niñas, C1, E1, p. 23)

En la medida en que se trata de una infancia que no tiene “edad”, ni “final”, de duración universal (atemporal), aparece asociada a una significación temporal que no se ajusta a las nociones tradicionales de la periodización del curso de la vida, propias de las construcciones sociales modernas de un tiempo exterior al que se ajustan los tiempos internos o subjetivos. De este modo, se desmarca de las definiciones centradas en la organización social de segmentos cronológicos de la vida, que se traducen en una experiencia social y subjetiva de correspondencia entre ciertos atributos, cualidades y experiencias particulares y determinadas edades.

Así, sus relatos contravienen la racionalización occidental del tiempo, como un devenir o flujo que avanza indefinidamente hacia adelante y que va del pasado al futuro, en una progresión que conlleva pérdida y mutación (Varela & Álvarez-Uría, 1997). Esta representación temporal romántica de la infancia, como algo que permanece, como principio sin final, la caracteriza como un tiempo escindido del tiempo social, desdibujando las fronteras entre pasado, presente y futuro. En palabras de François Jullien (1999), esto podría entenderse como una suerte de momento intemporal:

que no tiene comienzo ni fin sino que se abre y se cierra; no se define por sus extremos sino que *profundizándose* se rodea de umbrales y de grados: a diferencia del tiempo, que es extensivo, el momento es intensivo; mientras que todo lapso de tiempo es finito, el momento es algo infinito (p. 136).

Asimismo, la infancia se presenta como un tiempo subjetivo no lineal, una suerte de “temporalidad privada” vivida al “interior” de cada sujeto (cuyo correlato material orgánico sería el funcionamiento cerebral), que tiene la cualidad de poder irrumpir en el tiempo adulto, caracterizado por la adecuación subjetiva a los ritmos del trabajo, rendimiento, cálculo y proyección. Esto es significado como un momento en el que el pensamiento se “conecta” a lo infantil, recuperando sus formas de conciencia.

Por otra parte, estas representaciones niegan que el tiempo sea un continuo progresivo de etapas en la que cada fase posterior es, a la vez, una etapa superior, afirmando la iterabilidad de los acontecimientos de la infancia, esto es, la posibilidad de que puedan repetirse en otro tiempo y lugar (Girola, 2005). De este modo, la infancia no es sólo una edad de la vida que pasa, pues también es una huella siempre presente, al modo de

recuerdos que no se pierden (como acontecimiento memorable), de imágenes que se atesoran, de prácticas que dan cuenta de una suerte de “espíritu” infantil (jugar, correr, disfrutar), reprimido por las demandas sociales que recaen sobre el mundo adulto, pero siempre latente y presente en el deseo más íntimo del sujeto. En este contexto, “lo infantil” opera como reducto íntimo de autenticidad y felicidad, más allá de las vicisitudes y coacciones del mundo social “exterior”.

“Sí, en verdad son los recuerdos, entonces, cuando la infancia es algo para que todas las personas ahora, cuando estén grandes, que nunca se pierdan porque en total siempre van a ser niños chicos, aunque tengan 80, 20, 50” (Niñas, C1, E1, p. 2)

“Uno siempre puede tener infancia, eso iba a decir yo. Aunque uno sea grande, tenga 90 años, siempre uno va a tener su infancia adentro. Mi abuelita siempre ha tenido su infancia adentro y corría conmigo, iba a la plaza conmigo y yo creo que siempre vamos a tener la infancia adentro, sólo que no la vamos a querer sacar, porque ya vamos a ser grandes y vamos a tener que ocuparnos de las cosas, de ser maduros, pero uno igual tiene ganas de correr, de subirse a los juegos y todas esas cosas que uno hacía cuando chico” (Niñas, C1, E1, p. 6)

“Uno deja de ser niño cuando ya se aburre de eso, cuando se aburre de ser niño” (Niños, C1, E1, p. 30)

Ahora bien, si la infancia puede prolongarse en el sujeto, los cambios físicos y psicológicos propios de la adultez (crecer, madurar, asumir mayores responsabilidades), no necesariamente conllevan su pérdida radical, ya que puede “atesorarse” internamente y seguir actualizándose, dependiendo del deseo y en cierta medida, de la voluntad del sujeto (“Uno deja de ser niño cuando se aburre de eso”). Esto último supone una espacio-temporalidad individualmente gestionada, a la que puede darse forma de acuerdo con objetivos y principios que no se inscriben en un objetivo social mayor, pues se orientan a la experiencia “personal” de la infancia, como fin en sí mismo.

En términos históricos, esta valoración romántica de “lo infantil”, se inscribe en un marco discursivo que se aleja de las visiones modernas progresistas, que sostienen una imagen sombría de la infancia, para las cuales el niño –como ser incompleto– sólo es “redimible” a través de su crecimiento. En palabras de Neustadter (1993), “basados en la premisa de que

la madurez es necesaria y deseable, numerosos teóricos sociales que defienden la modernidad, han conceptualizado un antagonismo entre el progreso social y la infancia, que se resuelve en una renuncia a la infancia” (p. 302).

A diferencia de las significaciones que ofrecen los niños, esta visión devaluada no concibe la infancia como un fin valorable en sí mismo, sino más bien como un “pretexto” para referir a las potenciales amenazas al progreso (irracionalidad, falta de realismo, exceso), mostrando el “lado oscuro” de una infancia que resulta un antecedente fundamental a la hora de pensar el éxito o fracaso adulto.

En coherencia con estos discursos modernistas, las perspectivas desarrollistas “mentalistas”, ofrecen numerosas respaldos “científicos” que legitiman las desventajas de la condición infantil, de modo que nociones como “infantilismo”, “infantil” o “mentalidad infantil”, aún se utilizan socialmente de manera devaluativa, para transmitir la idea de que algo no marcha adecuadamente en términos de los ideales de funcionamiento adulto. Estas significaciones han perdurado históricamente y su vigencia se evidencia frecuentemente en el uso corriente del lenguaje. Se trata de nociones “que se repiten con suficiente frecuencia como para constituir un leit-motiv en las discusiones que defienden el progreso y la modernidad. [Así] el término “niñez” se ha convertido en moneda común para describir una condición disminuida” (Neustadter, 1993, p. 302).

En términos de estrategias discursivas, el relato de los niños opera esta re-semantización del tiempo apoyándose de manera predominante en recursos de “factualización”, entendidos como “técnicas y mecanismos retóricos” cuya función discursiva es la construcción de “hechos” (Potter, 1998, p. 135). Estas estrategias lingüísticas están orientadas a configurar una descripción que aparezca como una representación acerca de la realidad “tal cual es”, por ejemplo, a través de la provisión de detalles y ejemplos que respaldan la versión de los hechos narrados y del uso de modalizadores que, en este caso, cumplen la función de reforzar la innegable verdad de los contenidos ofrecidos (“*Mi abuelita siempre* ha tenido su infancia adentro”, “Uno *siempre puede* tener infancia”, “*siempre uno va a ser* más chico”, “*siempre van a ser* niños chicos”, “*Absolutamente nadie* puede decir, ‘yo ya no quiero ser chico’”).

La narrativa de la infancia como tiempo recuperable, expuesta por los niños del estrato C1, ofrece una perspectiva romántica que, en este caso, contraviene la estricta separación de la dimensión temporal de la infancia y la adultez, a partir de la afirmación de una atemporalidad de la infancia, como principio sin final, que puede mantenerse más allá de las delimitaciones cronológicas y que opera como reducto íntimo de autenticidad y felicidad, en oposición a las coacciones del mundo social.

Esta narrativa es coincidente con una de las ideas románticas por excelencia, a saber, la negación del mito del progreso y su comprensión lineal, continua y progresiva del tiempo. Del mismo modo, la idealización que exalta la condición infantil como algo que es importante y posible conservar (en oposición a los imperativos sociales de “abandonar” la infancia), constituye un leitmotiv central en el movimiento cultural y artístico del romanticismo del siglo XIX, el que en palabras de Aguirre (1998), transmite la siguiente imagen del espacio/tiempo de la infancia:

(...) un mundo de ensoñaciones en la que los deseos se cumplen frente a la insatisfacción producida al entrar en la edad adulta. Pero los sueños de la infancia perduran; su semilla no abandona el corazón de aquellos seres cuyo destino es ser/sentirse distintos (párr. 35).

Vemos así cómo algunas nociones románticas que han participado de la producción social de diversas representaciones modernas de la infancia -que con matices e hibridaciones, perduran hasta la actualidad-, aparecen de manera significativa en la configuración del discurso de los niños del estrato C1 sobre la dimensión temporal de la infancia. Esto da cuenta de la enorme influencia que estas significaciones han tenido en diversos momentos históricos, en buena medida, gracias a la importante difusión cultural de estos marcos de interpretación en las sociedades occidentales (arte, literatura infantil, pintura) y de sus estrechas relaciones con diversos discursos y procesos sociales, históricos y políticos de gran envergadura.

En relación a esta influencia social de los discursos románticos sobre la infancia, vale la pena citar in extenso a Aguirre (1998), quien sostiene lo siguiente:

Cuando se hizo necesario fabricar refugios mentales a los que poder huir, los románticos buscaron el que tenían más cerca: la infancia. La infancia es el mundo perdido; el lugar que la imaginación puede recrear con la ayuda de la memoria (...) paraíso del que el tiempo ha expulsado (...) recuerdos de un mundo sin responsabilidades ni obligaciones. Sin embargo, si la mitificación romántica de la infancia se hubiese quedado ahí, no habría tenido demasiada importancia. Se habría quedado en un mero añorar. Pero los románticos constituyeron un auténtico sistema de ideas alrededor de la infancia en el que se vertieron múltiples y diferentes fuentes, logrando una síntesis original e influyente (párr. 25-26).

La promoción de una afectivización estético-romántica de la infancia, que resulta coherente con la imagen nostálgica del niño como ser inocente, puro, fantasioso y heterónimo, también ha operado en términos sociopolíticos como fundamento de la definición de sus necesidades (morales, físicas, psicológicas), así como de las instituciones y actores que resultan más “capacitados” para satisfacerlas adecuadamente (familia biparental, escuela, madre, etc.) y para cumplir con la función social de proteger y controlar este territorio universalizado, segregado y naturalizado de la infancia.

Por otra parte, esta afectivización estético-romántica de la niñez también es un elemento observable en ciertas prácticas y discursos contemporáneos de raíz “psi” que, por ejemplo, hacen alusión a la importancia de rescatar el “niño interior” que todos “llevaríamos” dentro. Para algunos autores (Castel, Rendueles, Donzelot, & Álvarez- Uría, 2006), estos discursos pueden ser vistos como consecuencia de la promoción de una cultura psicológica en la sociedad actual, en el marco de la cual se comprende la subjetividad (como “homo psicologicus”) y su relación con el mundo social.

La instalación de este “ethos psicológico”, es coherente con lecturas que ven en el repliegue a la infancia -como territorio de espontaneidad y libertad- una potencial liberación (o reparación) de los bloqueos que genera el “peso” del mundo social: “así el problema esencial que plantean estas nuevas orientaciones psicológicas es: cómo gobernarse a uno mismo, gestionar la propia vida, luchar contra el malestar de vivir, intensificar las propias potencialidades” (Castel en Friedmann, 1986, p. 462).

En este marco más amplio, tiene sentido que la infancia sea vista como un territorio del cual el sujeto adulto tiene algo que aprender, en tanto debe ajustarse a las demandas de los

procesos de individualización de nuestras sociedades neoliberales, que requieren un individuo liberado de ataduras, espontáneo, flexible y orientado a la felicidad.

el homo psicológicus, no tiene ni derechos ni deberes: tiene solamente potencialidades, el poder de movilizarse, la exigencia de hacer frente a lo imprevisto, de salirse siempre con la suya en cualquier tipo de situación. Está «liberado», pero al mismo tiempo completamente indefenso y solitario, no tiene en suma más elección que un éxito conseguido mediante la movilización de sus recursos o irse a pique (Castel en Friedmann, 1986, p. 456-457).

Ahora bien, los relatos de los niños del estrato C1, visibilizan la complejidad de los procesos de hibridación y resemantización de los discursos, así como el constante ejercicio de reapropiación que los sujetos hacen de los referentes y significaciones disponibles en su cultura, en la medida en que discursos que en su origen se vinculan a la justificación de determinados procesos sociohistóricos -en este caso particular, la segregación social, material y simbólica entre infancia y adultez-, son reapropiados para producir un marco de sentido que contraviene dichos procesos, afirmando a través de un discurso romántico, con matices psicologicistas, una ruptura de los límites temporales entre infancia y adultez.

Cabe señalar que si bien en todos los estratos es posible encontrar huellas de representaciones románticas de algunos aspectos de la infancia, esto aparece de manera más constante en el caso de los niños del estrato C1. Aunque esto nos resulta enigmático en lo que respecta a sus causas, es posible, sin embargo, pensar en algunos elementos cuya conexión con este fenómeno resulta plausible, como por ejemplo, la mayor cercanía de la infancia y juventud de la clases altas chilenas a una formación educacional y cultural en contacto más directo y sistemático con los referentes de la cultura europea (Salazar & Pinto, 2002) y la relación entre sus condiciones materiales de existencia y la posibilidad de estructurar, experimentar y sostener, en mayor medida que los niños de otros estratos, construcciones idílicas e idealizadas de una infancia protegida. En contraste, los niños de otros estratos (particularmente en el caso del estrato D) articulan relatos sobre la infancia o lo infantil, situados en un territorio cotidiano cuya temporalidad, espacialidad, y condiciones materiales más precarias, conllevan una mayor dificultad para sostener idealizaciones tanto en relación a la infancia como a la adultez.

Además de esta particular significación de la infancia como tiempo recuperable, que tensiona la representación de la niñez como territorio en radical separación con el mundo adulto, los niños también ofrecen matices a la narrativas negativas del mundo adulto como pérdida. Estos matices que rescatan los aspectos positivos de la adultez son desarrollados en el siguiente apartado.

3.2. Los aspectos positivos del mundo adulto

Como ya fue desarrollado en el primer apartado de esta presentación de resultados, la adultez es una etapa que se articula y define, principalmente, desde sus diferencias con la niñez, apareciendo incluso como su contrario, esto es, como momento de la vida en el que no hay espacio para el juego, la creatividad o la imaginación, pues se trata de una etapa sobredeterminada por las responsabilidades y por el imperativo extenuante de “hacerse cargo” de uno mismo y de otros (cuidar, educar, proteger, mantener).

En este contexto, la adultez es valorada tanto positiva como negativamente. Por un lado, supone una pérdida de libertad, ligada a las exigencias y responsabilidades parentales, familiares (económicas y afectivas) y a las obligaciones impuestas por tiempo productivo del trabajo. Por otro lado, también es vista como tiempo de potencial autonomía e independencia económica, aspecto que marca decisivamente la posición subalterna de los niños en relación a los adultos.

Sobre todo en el discurso de los niños varones, los aspectos positivos de la adultez se relacionan con los “beneficios” que conlleva la autonomía adulta, entendida básicamente como libertad de acción y elección individual, cuestión que en el caso de la infancia estaría fuertemente limitada por las demandas, cuidados y exigencias parentales, así como por su relación de dependencia económica con los adultos (mencionando ejemplos como no poder comprar lo que desean sin “pedir permiso”, o no poder salir solos a la calle).

“N₁: Mandarse solo, tener auto. Yo siempre me he querido mandar solo/
Investigadora: ¿Cómo mandarse solo?/ N₁: Hacer lo que uno quiere/ N₂: Tomar sus propias decisiones” (Niños, C2, E1, p. 5)

“Por ejemplo, cuando uno es niño no tiene la misma libertad que cuando va a ser grande, porque algunos niños no los dejan salir a la calle, algunos niños no los dejan, por ejemplo, jugar con cualquier...con otros niños” (Niños, D, E1, p. 6)

“En cambio, a los adultos...uno puede hacer lo que uno quiera (...)” (Niños, D, E1, p. 6)

“O llegar y salir a dar una vuelta y los papás no lo dejan porque tiene que estudiar, o tiene que hacer alguna cosa, o lavar la loza o secar, o hacer cualquier cosa, pero los papás a uno no lo dejan, entonces si uno fuera grande también un beneficio sería mandarse solo, si uno quiere un día comprarse...comida china, va y se la compra, sin pedirle permiso a los papás, entonces yo creo que eso es uno de los beneficios de ser adulto” (Niños, C2, E1, p. 5)

Como capacidad individual de acción –tomar “decisiones propias”, hacer “lo que uno quiera”, “mandarse solo”-, la autonomía implicaría una modificación en la condición infantil de sujeción al adulto, transmitiendo una noción positiva de la adultez como posibilidad de autodeterminación y autogobierno (seguir sus propias “leyes”), en ausencia de “interferencias” en el ejercicio de la propia voluntad. La autonomía del sujeto individual, se vincula en este punto con la problemática de la sujeción y la agencia, en el marco de una comprensión del niño como “individuo proto-autónomo” (Mackenzie & Stoljar, 2000, p. 3) y de la adultez como condición que, de alguna manera, garantiza la adquisición definitiva de la autonomía.

Cabe señalar que esta representación de los niños como sujetos “proto-autónomos”, contraviene la actual retórica en uso, propia de los enfoques de derecho aplicados a la infancia, en el marco de los cuales el principio de protección y promoción de la autonomía de los niños resulta fundamental y presupone que:

Ser niño no es ser “menos adulto”, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida. Tampoco la infancia es conceptualizada como una fase de la vida definida a partir de las ideas de dependencia o subordinación a los padres u otros adultos. La infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica (Cillero, 1997, párr. 22).

Al respecto, en coherencia con los planteamientos de diversos autores, el enfoque del niño como sujeto de derechos plasmado en la Convención sobre los Derechos del Niño, tiene en Chile, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, “un impacto más declamatorio que de aplicación sustantiva, tanto en los ámbitos privados como públicos” (Méndez, 2005, p.86).

El jurista Emilio García-Méndez (1999) llama a esta situación “el paradigma de la ambigüedad” (p. 29), dando cuenta de la discrepancia entre los nuevos marcos normativos y las prácticas que reproducen viejas concepciones. Así, la experiencia cotidiana de niños y niñas sigue estando, en diversos aspectos, territorializada por representaciones tradicionales de la infancia como etapa de dependencia, heteronomía y necesidad de cuidado.

Ahora bien, este marco de lectura “liberal” presente en los discursos de los niños (coherente con nuestros marcos culturales de sentido), ofrece una representación de la autonomía que se acerca más a la noción de independencia, entendida como autonomía individualista “solidaria de procesos sociales favorables a la individuación, de donde resulta el individualismo contemporáneo” (Olivier, 2009, p. 65). Desde un punto de vista crítico, algunas propuestas feministas han denunciado que este individualismo propio de nuestras sociedades modernas, responde a una imagen masculinizada y racionalista de un “hombre (varón) autónomo” capaz de llevar una vida de manera independiente, aislada, y autosuficiente, lo que “equivale a suponer que los agentes sociales son átomos, separados, o radicalmente individualistas” (Mackenzie & Stoljar, 2000, p. 7). Esta imagen ha tenido una enorme influencia en las culturas occidentales contemporáneas, transmitiendo no sólo un modelo descriptivo de “agente autónomo”, sino también, una serie prescripciones sociales relativas al logro de la autosuficiencia individual como objetivo a alcanzar en la vida adulta. Estas prescripciones enfatizan la dimensión de diferenciación, por sobre la dimensión relacional de la autonomía, que es constitutiva de toda autonomía individual entendida en un sentido no puramente abstracto (Code, 1991).

Por otra parte, en términos históricos y políticos, también es importante señalar que la pervivencia de estos ideales tradicionales de autonomía individual, que dan valor normativo

a la independencia y autosuficiencia (entendidas de modo sustantivo⁹⁷), en desmedro de la interdependencia, el cuidado, la interconexión y la cooperación, se relaciona con procesos sociohistóricos de dominación y exclusión de aquellos grupos sociales que no se ajustan a dichos ideales. En palabras de Mackenzie & Stoljar (2000):

la persistencia de tales puntos de vista no es sólo un vestigio anacrónico e inofensivo de la Ilustración. Son cómplices de las estructuras de dominación y subordinación, en particular, de la supresión de aquellos otros - mujeres, sujetos coloniales, negros, grupos minoritarios -que se consideran incapaces de lograr el autodomínio racional (p. 11).

La autonomía adulta también es significada positivamente como condición de mayor libertad en relación a las posibilidades de acceso a los recursos materiales -necesarios para ejercer de manera efectiva la propia voluntad y deseo-, gracias al ingreso al mundo del trabajo asalariado. En este sentido, el trabajo asalariado se asocia fundamentalmente al cálculo de los beneficios que conlleva en el campo del acceso al consumo. En coherencia con esto, la libertad se entiende como libertad económica “de elección”, en el marco de un sistema social de opciones ya dadas.

“Investigadora: ¿Por qué querrían ser adultos?/ N₁: Porque tienen más libertad/ N₂: Sí, es divertido” (Niños, D, E1, p. 6)

“N₁: Yo quiero crecer/ N₂: Yo también/ Investigadora: ¿Por qué?/ N₂: Así vai a poder juntar tu plata y comprarte una Xbox/ N₁: Yo quiero trabajar” (Niños, D, E2, p. 18)

“Cuando uno es grande, también maneja su dinero” (Niños, D, E2, p. 8)

De esta manera, el deseo de crecer se vincula con la valoración del ingreso al mundo de trabajo asalariado, como posibilidad de acceso al consumo de manera autónoma. Esto resulta coherente con datos de estudios nacionales que muestran que para un porcentaje importante de la población, el sentido del trabajo se asocia fundamentalmente a ser un

⁹⁷ Esto es, naturalizando la idea de que los individuos y sus decisiones son causa y origen de todo lo que les acontece.

medio para conseguir dinero (PNUD 2012)⁹⁸. Asimismo, se trata de representaciones que tienen sentido en el marco de un sistema social “fuertemente desregulado, [*en el que*] buena parte de las oportunidades de desarrollo personal depende de los ingresos que se obtengan del trabajo”(PNUD, 2002, p. 195).

Otra significación articulada por los niños en relación a los aspectos positivamente valorados de los adultos, refiere a ciertas capacidades o atributos psicológicos, cognitivos y morales, que lograrían su máximo desarrollo y consolidación en la adultez. Uno de ellos sería la “madurez”, entendida como punto de llegada de un proceso que va desde un estado egoísta infantil de disposición a satisfacer las propias inclinaciones y deseos, a un momento de mayor eticidad en el que el sujeto logra incorporar la existencia del otro, en el sentido de “darse cuenta” de los efectos -los daños potenciales- que genera la propia conducta en otros sujetos.

“Es que cuando nosotros nos referimos madurar es darse cuenta que uno le está haciendo daño al otro cuando uno lo molesta. Y cuando es más chico uno no se da cuenta, uno se fija en uno mismo, en divertirse” (Niños, C2, E2, p. 6)

Esta valoración de la adultez ofrece la imagen de un niño que, al modo del niño de la psicología evolutiva, debe ir incorporando gradualmente reglas morales, las que junto al desarrollo de un pensamiento abstracto, permiten pasar de un estado presocial a uno “verdaderamente” social, a través de “una progresión evolutiva desde la *heteronomía*, donde no diferencia al yo del contexto (social, moral y físico) hasta la *autonomía* donde el individuo decide participar en determinados contratos sociales” (Burman, 1994/1998, p. 233), basados en el juicio, la prudencia y la sensatez.

Ahora bien, la madurez también tiene cierto correlato “cognitivo”, en el sentido de estar asociada a una mayor capacidad de los adultos para razonar, reconocer, calcular y ponderar adecuadamente los riesgos, beneficios y oportunidades de las diversas situaciones a las que se enfrentan, lo que les permite ser más responsables (responder ante otros y por otros), cuestión que les da cierta superioridad moral y psicoevolutiva.

⁹⁸ Un 34% de la población señala que el principal sentido del trabajo es el de ser un medio para conseguir dinero, porcentaje que se incrementa hasta llegar a un 47% en los segmentos socioeconómicos más pobres (PNUD, 2012, p.188).

“N₁: El adulto es más responsable/(...)/N₂: ¡Mucho más responsable que nosotros!/ N₃: Eh... Uno tiene que trabajar, eh... para mantener a los hijos/ N₄: Ganarse la vida” (Niñas, D, E2, p. 18)

“¡Más reconocible!. Uno tiene... sí, uno tiene que ser más reconocible. Reconocer que le falta esto, trabajar para esto” (Niñas, D, E2, p. 19)

Junto a lo anterior, la adultez no sólo es significada como el punto de llegada, culminación o “cierre” del desarrollo vital, en tanto también se representa como una etapa de la vida en la cual se puede continuar aprendiendo y “creciendo” personalmente: la llegada de nuevos hijos, los cambios de trabajo, de casa o el convertirse en abuelo, serían hitos que dan a los adultos la oportunidad de nuevos aprendizajes y desafíos vitales.

“No, es que los papás...siempre dicen ellos lo mismo, que nadie les enseñó a ser papás, entonces, es verdad, van con uno y ven que hicieron algo mal, con el otro lo arreglan. Yo encuentro que la actitud de los papás también va variando en las experiencias que tienen. Yo soy el tercer hijo, el más chico...cambiaron” (Niños, C2, E1, p. 8)

“Mi mamá me dijo que cuando ella... antes de tener a mi hermana grande, ella era como un niño, era súper irresponsable y todo. Y después cuando supo que estaba embarazada de mi hermana grande, ella se puso responsable y cambió...me dijo que había tenido muchos cambios y si no hubiera tenido a mi hermana, ella hubiera seguido igual, me dice siempre. Pero, como tiene a mi hermana, me tiene a mi y a mi hermana chica, entonces, ella maduró mucho más” (Niños, C2, E1, p. 9)

Para los niños, los padres -sobre todo las madres- mostrarían una capacidad de aprender y cambiar con la llegada de nuevos hijos, volviéndose más responsables y pudiendo “arreglar” o enmendar errores anteriores como padres. Desde esta perspectiva, ser padre no es una condición dada naturalmente, sino que se trata de un “saber hacer” que requiere un proceso de aprendizaje (ensayo y error), en el marco del cual la figura del hijo resulta clave para que los padres/madres se “trasformen” en adultos responsables -en oposición a la figura del niño “irresponsable”-, mostrando así que los hijos van enseñando a los padres a desempeñarse mejor (y no sólo a la inversa).

Ahora bien, si al igual que la infancia, la maternidad puede considerarse una experiencia y una institución social, las citas anteriores visibilizan el peso de esta institución sobre las

representaciones de la adultez femenina, así como las posiciones mutuamente dependientes o interdependientes entre las instituciones de la maternidad (feminidad) y la “hijidad” (infancia), dando cuenta de cómo “los modelos de infancia presuponen y dan lugar a prescripciones para la maternidad” (Burman, 1995, p. 55). De esta manera, así como el mundo del trabajo asalariado resulta fundamental en el logro o adquisición de la condición social adulta del varón (padre), los niños significan la maternidad como un hito biográfico femenino fundamental, que permite a las mujeres acceder a un status social adulto, coherente con las prescripciones culturales de género: la maternidad “hace” que las mujeres se “pongan responsables” (dejen cierta condición infantil “egoísta”), y que “maduren” y “ordenen” sus vidas de manera socialmente adecuada, esto es, en función de la crianza y cuidado de sus hijos, idealizando de este modo sus responsabilidades y funciones.

Desde una perspectiva crítica de género, estas significaciones evidencian cómo la maternidad femenina permite connotar un amplio repertorio de asociaciones entre tradición, devoción y crianza, que desplazan la posición de las mujeres de la simple reproducción biológica, a la reproducción moral y cultural del orden social (Burman, 2008).

Ahora bien, históricamente, este ideal cultural y político de la maternidad, así como la consideración social de la maternidad como epítome de la feminidad (y no sólo como una posibilidad biológica), tiene una historia relativamente reciente, vinculada estrechamente a los esfuerzos modernizadores de los Estados por instalar un modelo de familia nuclear patriarcal, con su concomitante vinculación entre matrimonio y familia, sus normativas generacionales y de género, así como su representación generalizada como “ideal” familiar. Así, como señala la historiadora Mónica Bolufer (2007), es posible sostener que:

El análisis de los discursos sociales sobre la maternidad ha resultado muy esclarecedor, al demostrar que el modelo de madre sensible y abnegada, representada como figura central del hogar (...) e identificada con la esencia de la feminidad, que ha marcado profundamente el imaginario colectivo y la construcción de la subjetividad (tanto femenina como masculina) en las sociedades contemporáneas, tiene en realidad una historia reciente. Una historia que forma parte del proceso de construcción de la familia moderna occidental y que conllevó nuevos valores y modelos de vida conyugal y de relación con los hijos (p. 65).

En el caso de nuestro país, en el marco de una sociedad en la que coexisten ciertas transformaciones en la estructura y organización tradicional de las familias y la vida privada, junto con discursos y normas tradicionales de género, algunos estudios (PNUD, 2010) evidencian que la familia y la maternidad siguen siendo las instituciones que operan como referentes centrales –tanto para mujeres como para hombres–, en la definición de las identidades femeninas asociadas a la responsabilidad, el esfuerzo, el cuidado y el sacrificio.

La representación más frecuente acerca de la mujer es aquella que la define a partir de los roles que enmarca la familia y la maternidad. Palabras como *madre, mamá, dueña de casa* o *familia* forman el grupo más importante de significados (25%). Le sigue la imagen que la define como luchadora. *Esfuerzo, trabajadora, luchadora, sacrificio* forman una representación que tiene un peso de 18%. Algo similar (17%) es la importancia de las palabras que representan a la mujer por el carácter positivo de sus relaciones afectivas, tales como *amor, delicada, ternura, cariñosa* (p. 56)

En coherencia con estos datos, para la gran mayoría de las mujeres en nuestro país, la maternidad es significada como un hito biográfico que conlleva un cambio radical en sus vidas, sus proyectos futuros y la jerarquización de sus prioridades. Respecto a esto último, la figura del hijo pasa a tener un papel central en el reordenamiento de sus intereses, sus relaciones sociales y sus decisiones cotidianas (SERNAM & Demoscópica, 2012), cuestión que claramente es visibilizada y valorada en el discurso de los niños.

Así, la atribulada vida cotidiana de los adultos, sobre todo en el caso de las madres que trabajan asalariadamente además de llevar el peso del trabajo doméstico, no sólo es objeto de crítica y devaluación (adulterez como pérdida), ya que la capacidad adulta de responder a otros y por otros sin claudicar, es respetada y valorada positivamente como parte importante de la autoridad moral de los adultos.

Del mismo modo, las prácticas de cuidado y protección de los padres a los hijos son elementos esenciales en la legitimidad del poder y autoridad que los hijos confieren a los padres. Los niños perciben con mucha claridad el gran esfuerzo cotidiano que los adultos hacen para cuidarlos y hacerlos felices, cuidado que se metaforiza, en el caso de los niños del estrato C1, con la imagen del hijo como “tesoro”, inversión y/o capital, en fuerte relación con la proyección del deseo de los padres.

“Investigadora: ¿Los papás se esfuerzan?/ (*Todas*): ¡Sí, mucho!/ N₁: Para que uno sea feliz/ N₂: Dan la vida por nosotros/ Investigadora: Dan la vida por ustedes, por los niños/ N₂: Sí, con todo/ N₃: Sí, porque en la calle, por ejemplo, en la vereda, en la parte de la calle de los autos, en la vereda mi papá y mi mamá se ponen al lado de donde van los autos y me ponen a mi al medio, porque él dice que si pasa algo, el prefiere que se muera él que yo, porque soy su tesoro” (Niñas, C1, E1, p. 13)

“Yo siento alegría porque ellos me quieren, yo me refiero a que ellos me quieren a mí. Porque ellos trabajan y hacen todo por mí, yo siento que ellos me quieren, que me aman y que si me pasa algo a ellos les va a dar pena, ellos van a sentir que yo ya no estoy” (Niñas, C1, E1, p. 17)

El hijo como centro y fundamento del sentido de la vida adulta y de la red de afectos familiares, resignifica el esfuerzo y sacrificio parental como signo de amor y no sólo como evidencia de la irremediable pérdida de libertad que conllevaría la adultez. Así, lo que en un primer momento se presenta como referente contrapuesto a una infancia ideal (libre, feliz, sin coerciones), se matiza y resitúa discursivamente al ser puesto bajo la perspectiva de la relación de dependencia, amor y cuidado entre adultos (padres) y niños (hijos). La evaluación moral de esta dimensión relacional adulto-niño, se asocia a una predicación positiva de las cualidades y valores de los actores adultos, así como del sentido de sus acciones, trabajos y esfuerzos.

En este apartado hemos revisado cómo las significaciones de los aspectos positivos de la adultez, dan cuenta de que la consideración de los adultos en tanto sujetos de consumo (no sólo trabajadores), agentes racionales “maduros” (que toman decisiones responsables ante y por otros) y padres (cuidadores sacrificados), permiten matizar la imagen devaluada de la adultez como referente de una mera pérdida; referente que en un primer momento pareciera cumplir la función discursiva de permitir el “montaje” de una representación romántica e idealizada de la infancia, como su exacto reverso. En un segundo momento, la puesta en juego de un trabajo de “desmontaje”, conlleva la movilización de esta construcción discursiva dicotómica y opuesta entre infancia y adultez. En los distintos momentos de este recorrido discursivo, los niños recurren a representaciones de la infancia y la adultez, asociadas a diversos discursos disponibles socialmente (neoliberales, modernos, liberales,

románticos, psicológicos, etc.) dando cuenta de complejos procesos de hibridación e intertextualidad discursiva, a partir de los cuales constituyen sus producciones, al modo de “bricolajes discursivos” (Ruiz, 2009), múltiples y policéntricos. Esto resulta coherente con los escenarios socioculturales actuales, caracterizados por la producción y circulación de múltiples discursos heterogéneos que coexisten de manera no sintética⁹⁹ (Rodríguez, 2013), en el marco de una realidad social en la que conviven y se confrontan, sin anularse mutuamente, diversos: “discursos de filiación socio-cultural disímil [*en los que*] actúan tiempos también variados” (Cornejo, 1994, p. 18).

Hasta aquí, en este segundo eje de análisis que hemos denominado “Discursos sobre la Infancia y la Adulthood”, hemos examinado los discursos que los niños articulan sobre las “posiciones” generacionales en juego en las relaciones entre padres e hijos -infancia y adultez-, en el entendido de que “la categoría de la infancia es un almacén de representaciones sociales que funciona solamente en virtud de la relación con otras categorías de edad y de estatus: la niña(o) existe sólo en relación con la categoría «persona adulta»” (Burman, 1994/1998, p. 69). Esta tarea analítica constituye un paso central para avanzar en el análisis de la relación entre padres e hijos, entendida como particular institución social e histórica que pone en conexión relaciones generacionales (Alanen & Mayall, 2001). Ahora bien, esto no implica afirmar de que las relaciones entre estos grupos sociales se definan en base a propiedades diferenciales que les pertenezcan y los constituyan como colectivos “reales”, independientes, o clases de edad pre-constituidas, con naturalezas esenciales, por el contrario, como ya ha sido señalado, se trata de categorías intrínsecamente relacionales, en las que las dos “entidades” –adultos (padres) y niños (hijos)- se constituyen y transforman mutuamente a través de la misma relación.

El análisis de los significados sociales presentes en los discursos de los niños en relación a la experiencia e institución social de la infancia y la adultez, desarrollado en este segundo eje de análisis, opera como marco de sentido para la revisión de significaciones más específicas, relativas a la relación entre las posiciones mutuamente dependientes de padres e hijos, a desarrollar en el siguiente y último eje de análisis.

⁹⁹ Cuestión que ha sido denominada de manera muy acertada como “heterogeneidad no dialéctica” (Cornejo, 1994, 1997).

III. DISCURSOS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE PADRES/ MADRES E HIJOS(AS)

Uno de los contextos más significativos de construcción de procesos de significación social de la infancia es la relación entre padres e hijos. Esta relación constituye un campo de (re)producción y transformación de las posiciones sociales diferenciadas y dependientes de padres e hijos. Asimismo, como institución social e histórica, atravesada por significados culturales sobre la parentalidad y la “hijidad” (o condición de hijo), está “habitada” por niños, adultos, padres e hijos concretos (James y James, 2004).

Las relaciones entre padres e hijos incluyen prácticas, discursos y experiencias cotidianas de adultos (padres/madres) y de niños (hijos/as), así como discursos y prácticas de diversos dispositivos científicos, jurídicos, pedagógicos, políticos y culturales. Estos discursos y prácticas se inscriben en el marco de determinados contextos socio-históricos que los posibilitan, al tiempo que también se ven configurados por ellos, en una dinámica simbólica y estructural de carácter dialéctico.

Entendida como condensación de diversas relaciones sociales que ponen en juego diferencias etarias -“clases de edad”- (Bourdieu, 1988), generacionales -cohortes históricas¹⁰⁰- e institucionales -institución de la parentalidad y la “hijidad”-, la relación padre-hijo se encuentra fuertemente sometida a los imperativos y regulaciones propias de trabajo de reproducción del orden social, ofreciéndose como superficie de inscripción de múltiples ideales sociales modernos en relación a lo que es (y debe ser) un padre/adulto y un hijo/niño. En este sentido cuando se hace referencia a las relaciones entre padres e hijos, se incluye la situación particular de niños y padres concretos, pero su sentido no se agota en ellas.

Dicho de otro modo, como relación social, representa el modo cómo la sociedad y los sujetos actúan y construyen, a través del tiempo y en contextos culturales y materiales

¹⁰⁰ Las diferencias etarias son producto de las distinciones simbólicas y materiales que las sociedades establecen en función de la edad de las personas, mientras que, siguiendo la distinción clásica planteada por Karl Mannheim (1928/1952), las generacionales son dadas por la pertenencia a determinadas y distintas cohortes históricas que han compartido hitos biográficos y sociales comunes y que pueden tener perspectivas, posiciones o identidades comunes, si las circunstancias y los procesos colectivos lo posibilitan.

específicos, las posiciones mutuamente dependientes (y plurales) de padres e hijos, adaptándose o resistiéndolas, incluyendo las formas particulares en que la institución social de la infancia/ “hijidad”, interactúa con la institución social de la adultez/parentalidad y cómo experimentan, en forma simultánea, una serie de transformaciones. Así, por ejemplo, dado que padres e hijos pertenecen a generaciones distintas y se ubican en “clases de edad” diferenciadas, las nociones de obediencia, justicia, participación, responsabilidad, autonomía, de género, tecnología, consumo, etc., adquieren para ellos distintos valores y matices, a veces contrapuestos. El análisis de la relación entre padres e hijos implica, por lo tanto, considerar dimensiones sociales, históricas, culturales e institucionales diversas y complejas, que participan de la producción y soporte social -discursivo y no discursivo- de la infancia, la condición de hijo y la parentalidad.

En el marco de la presente propuesta, el análisis de los discursos de los niños tiene por objetivo visibilizar cómo, en tanto actores sociales y desde su particular lugar de subordinación, ellos articulan representaciones sobre el ejercicio de la parentalidad y la condición de hijo, en el marco de un contexto sociocultural de intensos cambios sociales, en los cuales dicha relación se ve enfrentada a múltiples desafíos, tensiones y ambigüedades, en la medida en que su legitimidad no resulta evidente, sino que requiere ser, permanentemente, sustentada.

El texto que se presenta a continuación se organiza en torno al tópico que hemos denominado “*El trabajo de la parentalidad y la ‘hijidad’*”, cuyo análisis se desarrolla a partir de cuatro ejes temáticos. El primero de ellos aborda las principales significaciones que los niños construyen en relación a la parentalidad, incluyendo la problemática de “la crianza” entendida como el trabajo parental por excelencia, orientado al “soporte” de la infancia. En el segundo y tercer eje temático, se incorpora el análisis de las diferencias de género entre padres y madres, y el problema de la legitimidad de la autoridad adulta, respectivamente. Finalmente, en el último eje temático se ofrece el análisis más detallado de lo que hemos denominado la “condición de hijo” (“hijidad”) y el trabajo productivo que esta condición implica, en un esfuerzo por ampliar la noción restringida de “trabajo” (asociada tradicionalmente al trabajo asalariado adulto) y evidenciar la agencia de los niños en la producción de las relaciones entre padres e hijos.

1. El Trabajo de la parentalidad y la “hijidad”

1.1. La crianza como trabajo adulto de cuidado y soporte de la infancia

La temática de las relaciones entre padres e hijos pone en juego las representaciones que los niños construyen sobre las posiciones interdependientes de los adultos en tanto padres y de los niños en tanto hijos.

Si bien sus relatos se centran mayormente en el presente, en el caso de los niños del estrato C2 y D, hay una referencia a ciertos cambios culturales e históricos transmitidos por sus padres, que contextualizan las relaciones intergeneracionales a través del reconocimiento de ciertas diferencias entre la infancia de “antaño” (de sus padres) y la infancia actual.

“N: Yo encuentro que la infancia que dicen los papás, es la infancia cuando no existía la...las formas urbanas de ahora, y ahora como existen esas...esas organizaciones/ Investigadora: ¿Cómo qué tipo de organizaciones?/N: Como los pokemones, los flaites...las tribus urbanas” (Niños, C2, E1, p.1)

“Siempre es lo mismo, que ahora todo lo tenemos así [*chasquea los dedos como señal de “rápidamente” “automáticamente”*]” (Niños, C2, E1, p.2)

En contraposición a la infancia de sus padres, la infancia actual se caracterizaría por ser más diversa y heterogénea, cuestión que es ejemplificada por medio de la metáfora juvenil de las “tribus” urbanas. Resulta interesante que los niños se apropien de una noción de las ciencias sociales¹⁰¹, que transmite la idea de una socialidad juvenil plural y abierta a múltiples “estilos de vida”, para dar cuenta de una distancia generacional entre la infancia “que dicen los papás” (que ya sólo existe en su discurso) y aquella que efectivamente se observa en las formas sociales y culturales actuales. Esto resulta coherente con diversos estudios nacionales que coinciden en enfatizar la importancia de las actuales transformaciones socioculturales, destacando la mayor pluralidad cultural y valórica, así

¹⁰¹ Noción que la antropología difunde a fines de los 80’ y durante la década de los 90’ en América Latina (Padawer, 2008).

como la diversificación de las prácticas de asociatividad y estilos de vida, sobre todo en las generaciones más jóvenes y los estratos medios (Espinoza & Barozet, 2009).

Por otra parte, los niños del estrato medio refieren una posición crítica sostenida por sus padres respecto a ciertas modificaciones propias de una sociedad de consumo, como el acceso más inmediato a la satisfacción de las necesidades. En la evaluación de las distintas infancias, el consumo aparece como un referente cuyo sentido no se reduce a su dimensión económica, sino que permite articular juicios de valor sobre el tipo de subjetividad que promueve una organización social caracterizada por la mayor disponibilidad y comodidad material.

En el caso específico de la clase media chilena, lo anterior puede entenderse en el contexto del aumento significativo del consumo y el nivel de vida en nuestra sociedad (Espinoza & Barozet, 2009), lo que desde la perspectiva de los padres, conllevaría la promoción de prácticas y valores, que se alejan de la sobriedad, la austeridad y el esfuerzo, como valores propios de la clase media chilena tradicional¹⁰². Respecto a esto último, como explican Fierro & Barozet (2011), entre los valores morales transversales de la clase media chilena, el esfuerzo aparece como el más destacado:

el esfuerzo es muy probablemente el más relevante. No se trata ciertamente de un valor exclusivo de los sectores medios, pues es también reivindicado por los sectores bajos y altos, pero en la clase media cobra una dimensión especial. Mientras que los pobres y los segmentos populares pueden recibir y buscan la ayuda por parte del Estado, debido a la precariedad de sus condiciones de vida, los sectores medios chilenos o bien no califican para este tipo de ayuda (tienen más recursos) o bien se complican al momento de pedir ayuda al Estado ya que sienten que significa rebajarse. Los segmentos altos en tanto, cuentan con el suficiente patrimonio que les asegura bienestar, cualquiera sea su desempeño en la vida. Los sectores medios sienten que el esfuerzo es algo que los caracteriza y que los diferencia socialmente, pues no pueden contar ni con la ayuda del Estado ni con un patrimonio suficiente (p. 26).

¹⁰² Esto se expresaría, por ejemplo, en la figura del “niño consumidor”, como imagen que condensa las fantasías adultas de un niño “sumido” en la inmediatez del consumo (Rabello de Castro, 2001).

En coherencia con los discursos contemporáneos sobre las transformaciones en la infancia y la democratización de las relaciones en el mundo privado familiar (Valdés, 2008) -que entre otros efectos, habrían socavado la autoridad adulta familiar-, los padres también transmiten la imagen de un cambio o “debilitamiento” de los sistemas de valores que proveían de sentido y sostén a las relaciones tradicionales de autoridad entre las generaciones.

De este modo, los discursos transmitidos por los padres se enmarcan en un contexto social de importantes cambios y tensiones, en el que si bien la familia sigue teniendo una relevancia práctica y simbólica fundamental -constituyendo el referente central en la definición de las identidades personales y proyectos de vida de la mayoría de los chilenos-, al mismo tiempo, “cerca del 60% de [la población] cree que su forma actual es una fuente de problemas y tensiones o que está en crisis” (PNUD, 2002, p. 211).

En lo que respecta a las representaciones que los padres tienen de la infancia actual, estudios nacionales (PNUD, 2002) muestran la existencia de una percepción de mayor “precocidad” en su desarrollo y autonomía, lo que -en coherencia con algunos discursos de las ciencias sociales¹⁰³- transmite la imagen de una “reducción” de la niñez y una aceleración de sus procesos de desarrollo y maduración. Esto podría relacionarse con transformaciones socioculturales que presionan hacia una mayor individualización (exaltando la temprana autonomía e independencia), en un contexto comunicacional y tecnológico de mayor acceso a la información, lo que permitiría a los niños desarrollar habilidades y “prescindir muy luego de la mediación de sus padres en la relación con el mundo” (PNUD, 2002, p. 207).

En este escenario, se observa que en diversos ámbitos los roles pedagógicos tradicionales (adulto/niño) se invierten, siendo los propios niños quienes “enseñan a sus padres las aptitudes requeridas para interactuar con una sociedad en vertiginosa evolución. La computación, Internet y el predominio del lenguaje de las imágenes contribuirían poderosamente a esta nueva realidad” (p. 207). Asimismo, junto con discursos que acentúan los nuevos riesgos que enfrenta la niñez actual -en el marco de un mundo

¹⁰³ Algunos de estos discursos sostienen, en un tono trágico, nostálgico y conservador, que incluso estaríamos ante un fenómeno de “desaparición de la niñez” (Postman, 1982/1988).

cambiante, inestable y amenazante (Lee, 2001)-, circulan nuevas representaciones de la infancia, que destacan sus potencialidades, competencias y derechos, si bien -como los niños que participaron en esta investigación evidencian-, existen brechas significativas entre el nivel discursivo institucional y las prácticas y experiencias cotidianas de las relaciones entre adultos y niños.

Todo esto conllevaría una sensación de ambivalencia, frustración y ansiedad parental, en relación al cumplimiento de su rol de autoridad: “los padres se sienten, por una parte, cuestionados en su rol tradicional de protectores y proveedores, y por otra, carentes de recursos para cumplir con la nueva identidad de garante de derechos y estimulador de potencialidades” (PNUD, 2002, p. 207). El ejercicio de la parentalidad aparece entonces como un trabajo intensivo y un desafío complejo, que se enmarca en un horizonte cultural en transición en lo que respecta a la valoración de las transformaciones en la infancia y las familias, en un contexto en el cual coexisten, no sin tensión, “las narrativas del progreso [*ganancia*] y la decadencia moral [*pérdida*]” (Thomson & Holland, 2002).

En el caso de los niños del estrato D, a partir de un discurso que rescata la especificidad de las trayectorias históricas familiares de los estratos bajos, articulan narrativas que destacan positivamente el actual logro de una infancia que se ajusta a las demandas modernas de la segregación etaria de la “niñez protegida”, propia de las clases medias y altas (infancia escolarizada y alejada del mundo del trabajo adulto). Cabe señalar que, en mucho mayor medida que lo que se observa en los otros estratos, los discursos de estos niños dan cuenta de un trabajo de crianza y cuidado de la infancia de carácter transgeneracional¹⁰⁴, evidenciando importantes transformaciones en el estatus de la niñez en las clases subalternas.

“Hoy día es mejor que antes, porque antes teníamos que ir a trabajar, las niñas y los niños tenían que ganar plata pa’ los papás” (Niñas, D, E1, p. 1)

¹⁰⁴ Cabe señalar que la gran mayoría de los niños que participaron en este estudio, vive en familias extensas, ya sea por cohabitación o por la presencia cotidiana de distintas generaciones en el hogar.

Asimismo, en un contexto social caracterizado por importantes transformaciones culturales en las relaciones familiares y los vínculos intergeneracionales, así como por el debilitamiento de las formas tradicionales de autoridad y cambios en sus principios de legitimidad (Gallo, 2010), sus padres expresan una preocupación relacionada con las actuales condiciones de posibilidad del ejercicio y legitimidad de la autoridad adulta. Para sus padres, ciertas conductas de los niños y jóvenes “de hoy”, son leídas como un efecto negativo de estos cambios, interpretadas como señales de procesos sociales de “decadencia moral”, antes que como signos de “progreso” o democratización de las relaciones sociales.

“(…) antes mi mamá me contaba que cuando... como en los años ochenta, sesenta, antes no había garabatos ni faltaban el respeto a nadie, ahora es como si fuera a estar más evolucionado todo, porque ahora faltan el respeto, más encima los niños más chicos, al escuchar a los papás o hermanos lo repiten”(Niñas, D, E2, p. 6)

Ahora bien, un referente central en los discursos de los niños de los distintos estratos es la afirmación de lo que podríamos denominar el “determinismo” de las experiencias de la infancia, vividas en el marco de la relaciones familiares padres/hijos.

Esta noción evidencia una interdependencia conceptual entre pasado (lo que se vive en la infancia) y futuro (lo que se llega a “ser” de adulto), expresada en la idea de que las experiencias y relaciones intergeneracionales vividas en la infancia, irían “moldeando” la niñez. Este proceso sería decisivo en el “tipo” de infancia que se vive (“buena”, “linda” o “mala”, “infeliz”), así como también –en un tiempo futuro- en el “tipo” de persona adulta que uno llegará a ser (“feliz”, “buena” o “mala”, “infeliz”).

“Para mi la infancia es como, digamos, la época en que le enseñan a los niños como...los valores, todo eso, pero que también como que te definen ya, porque a ti por ejemplo, cuando eres chico te tratan mal o algo así, cuando tú seai grande, desde mi punto de vista, tú vai a ser igual, pero si tú tienes una infancia linda, buena, así bien, digamos, vai a ser una persona mucho mejor cuando seai grande” (Niñas, C1, E1, pp. 2-3)

“N₁: Depende de la juventud, o depende de cuando eran niños, si tuvo una niñez muy dura cuando grande va a ser más enojón/ N₂: O cuando era chico molestaban, después siguen molestando...” (Niños, C2, E2, p.12)

“Es como cuando, por ejemplo, si tus papás te enseñan a robar y todo eso, tú después, cuando grande vas a seguir el ejemplo de tus papás, pero si tus papás te enseñan a ser bueno y en tu colegio te enseñan bien, cuando grande vas a tener un futuro mejor” (Niñas, C1, E1, p. 3)

De este modo, las relaciones entre adultos y niños (padres e hijos), definen y “marcan” no sólo el presente, sino también, de algún modo, predisponen al sujeto a la adaptación o fracaso social futuro. Desde esta perspectiva, el futuro de los niños está determinado por las prácticas, acciones y decisiones adultas (no es algo que ellos estén “forjando”). Asimismo, esto permite sostener una suerte de ecuación implacable en la que se hacen equivalentes una infancia “buena” con una “buena” adultez (“un futuro mejor”). En este sentido, esta narrativa destaca aspectos que permiten pensar que la infancia no se reduce sólo a la imagen idealizada de un tiempo de diversión y juego, en tanto conlleva esta dimensión decisiva, como tiempo de aprendizaje que marca y define a un sujeto.

En este contexto, se observa que la relación entre padres e hijos se significa en gran medida como una relación afectivo-pedagógica de transmisión unidireccional de adultos a niños, tanto de valores, como de experiencias interpersonales de reconocimiento y afecto, cuestión que ellos denominan el “trato” (“buen” o “mal” trato). En este primer momento discursivo, la infancia “linda” o “buena” se define entonces en estrecho vínculo con el “trato” y tipo de relación educativo-moral establecida con los padres: los adultos (padres- profesores) son los agentes o modelos en un escenario que ubica a los niños en posición de receptores, observadores y aprendices de una suerte de aprendizaje vicario imitativo.

En términos generales, la imagen de lo que sería para los niños una “buena infancia” se corresponde con la representación social moderna de la infancia protegida, definida en estricta oposición a la adultez y asociada al juego (reivindicado como derecho), la amistad entre pares, la diversión, la inocencia y la posibilidad de crecer en el seno de una familia y asistir a la escuela.

“Tener lugares donde uno puede llegar y salir, tener amigos en donde uno vive, ir a jugar” (Niños, C2, E1, p.16)

“Que tenemos derecho a jugar porque, sino, no seríamos niños y seríamos adultos altiro, naceríamos siendo adultos” (Niños, C2, E1, p.16)

“(…) Si no tuviéramos cosas como divertirnos, seríamos adultos desde que nacemos hasta que...hasta que nosotros fallecemos entonces, eso no estaría bien encuentro yo” (Niños, C2, E1, p.16)

“Uno cuando es niño, a veces, llega y hace las cosas pero, por diversión, no por maldad (...) somos niños y tenemos que...derecho a divertirnos” (Niños, C2, E1, p.16)

Ahora bien, la noción de “crianza” o tipos de “crianza”, es la forma en que los niños nombran las prácticas de trabajo parental familiar, así como el lazo que une a los adultos en tanto padres –los que crían-, con los niños en tanto hijos –los que son criados-. Se trata entonces de una noción que sintetiza este trabajo de enseñanza (transmisión de valores), cuidado (afecto) y también sostén económico de padres a hijos, que determinaría las formas de ser y pensar de los niños, así como su posibilidad de una infancia y posteriormente, un futuro feliz.

“(…) entonces, por ejemplo; como todas dijeron; todos tenemos diferente mente de pensar, como te enseñan y como tú aprendes, como tú digamos que...te criaste, como te criai” (Niñas, C1, E1, p. 13)

De este modo, la noción general de un determinismo de la infancia respecto de la vida futura del sujeto adulto, se ve redoblada por la referencia al determinismo de las acciones de los padres sobre los hijos en el presente (la “crianza”). Así, la relación entre padres e hijos que se despliega y determina el presente, también se proyecta implacablemente hacia el futuro. En este contexto, la infancia aparece como una suerte de “bisagra” en el proceso de producción de la subjetividad que socialmente “cuenta”, que es, propiamente, la subjetividad adulta.

Asimismo, la noción del determinismo de las experiencias de la infancia, culturalmente apuntalado en discursos y prácticas psicológicas, médicas, psicoanalíticas y evolucionistas (Bradley, 1992; Burman, 1994/1998,), ofrece la metáfora de la infancia como una suerte de “masa informe”, en la cual se imprimen marcas y huellas que se trasladan a la adultez. Estas representaciones, frecuentes en los estudios tradicionales sobre infancia y familia (Katz, 2013), implican la noción de una influencia o socialización unidireccional de adultos a niños, bajo la lógica de un modelo unilateral de las relaciones entre padres e hijos, que

sitúa a los padres como agentes activos del proceso y deja a los niños en un lugar pasivo de recepción (o padecimiento, según sea el caso) de las prácticas parentales. Cabe señalar que la unilateralidad de este proceso y falta de agencia de los niños en la relación entre padres e hijos, es matizada en los discursos de los niños a través de la referencia a las formas en que ellos también intervienen y contribuyen en las prácticas y dinámicas de la vida familiar, cuestión que será abordada más adelante, en el último eje de análisis.

Ahora bien, las significaciones relativas a esta noción central de “crianza” se despliegan a través de un proceso de caracterización de lo que sería una “buena crianza” o un buen trabajo parental, en oposición, a una “mala” crianza.

Los niños, particularmente las niñas, del estrato C1, articulan una calificación discursiva muy detallada de lo que sería una buena “crianza”, señalando que implicaría el trabajo parental de garantizar que los niños cuenten con los recursos materiales adecuados (una casa “con todo lo necesario” y acceso al consumo), reciban amor y cariño, asistan a un “colegio” que entregue una “buena enseñanza” y tengan tiempo para jugar y divertirse.

“Es que si te crían bien, si te crían en una casa con todo lo necesario, con amor y con cariño y te llevan a un colegio que te enseña bien y todo, tú puedes jugar y puedes divertirte, pero, digamos, si a uno lo hacen trabajar todo el día, de mañana a noche, porque no tienen recursos y la familia es más pobre y el colegio, no sé, digamos, es público, digamos, los niños se sienten como mal y los papás no les pueden comprar juguetes, entonces, les cuesta más”(Niñas, C1, E2, p.8)

“Ah, ya... es que yo quiero hablar de otra cosa. Es que también depende de como te críen, porque si a uno lo crían trabajando o, por ejemplo, que la familia es más pobre o tiene menos recursos, digamos, los niños tienen que trabajar más, entonces, cuando grandes hacen que los niños hagan así, entonces, no tienen tiempo de divertirse” (Niñas, C1, E2, p.8)

Una “buena crianza” garantiza entonces el resguardo y mantención del tiempo de la infancia, esto es, posibilita que los niños, como receptores de las prácticas de crianza (“te crían”, “te llevan”), se mantengan dentro de los límites del territorio de la infancia. Así, criar “bien” queda definido como el trabajo de resguardar que un niño pueda ser niño, todo el tiempo “que corresponde”: que juegue, se divierta, no sufra, no trabaje, tenga bienestar económico, cariño, enseñanza, en suma, que sea feliz. Su opuesto sería un niño que es

obligado a trabajar, que vive en un contexto familiar de pobreza (una familia “más pobre” o “con menos recursos”), que asiste a un “colegio público” y cuyos padres no pueden satisfacer sus deseos de consumo (por ejemplo, comprarle juguetes). Bajo estas consideraciones, en principio, pareciera que sólo los padres de estratos acomodados serían capaces de realizar adecuadamente el trabajo de sostener una infancia, bajo las prescripciones modernas e idealizadas del modelo romántico de una infancia protegida. A excepción de la posibilidad de contar con el cuidado parental, todas las otras condiciones de una “buena infancia” están vedadas para la gran mayoría de los niños chilenos.

Estos criterios de clase para definir una “buena” o “mala” crianza, generan un debate entre las niñas. Algunas de ellas plantean la posibilidad de que una “mala crianza” también puede darse en el caso de niños de estratos altos (incluso en el caso de niños definidos como “ricos”). Esto es así en la medida en que aunque cuenten con los recursos materiales, sus padres eventualmente pueden no realizar adecuadamente el trabajo afectivo de cuidado, dejando a estos niños sin posibilidad de “tener” realmente una infancia.

“Es que también los niños como ricos, como dice la X, que son millonarios, billonarios, por ejemplo, los papás no los pescan y tienen de todo, pero les falta amigos y cosas así” (Niñas, C1, E2, p.9).

“N₁: Respecto al tema que estaba hablando la N₂, yo pienso que no necesariamente que la familia sea pobre para que pase eso porque.../ N₂: Era un decir/ N₁: También los niños que pueden ser ricos y los papás no les ponen mucha atención y los niños se cuidan solos, no juegan, trabajan y así van creciendo sin tener infancia” (Niñas, C1, E2, pp. 8-9)

Estas citas evidencian un trabajo discursivo de jerarquización valórica de los elementos que constituyen el trabajo parental de la crianza (cuidado-recursos materiales). Así, lo más importante sería el cuidado o “atención” que los padres –cualquiera sea su situación socioeconómica- ofrecen a sus hijos. Sin este cuidado adulto, los niños definidos como aquellos “que se cuidan solos”, simplemente van creciendo sin “tener” una infancia. La idea de una primacía del cuidado como elemento fundamental del trabajo de crianza, también es compartida por los niños de los otros estratos.

En este contexto, un matiz de sentido interesante respecto a la valoración positiva de la atención y cuidado afectivo de los padres, es introducido por los niños varones del estrato C2.

“N₁: Yo en mi curso soy súper inquieto, ¿sí o no?/ N₂: ¡Nooooo, mentira! [*bromea*]/ N₁: ¡Voy pa allá y pa acá, y nunca paro de conversar!, y yo creo que eso es porque mis papás siempre me toleraron muchas cosas. Como fui...a ver, fui como hasta los 9 años el más chico, el más mimado, hasta que nació mi hermana entonces, es como obvio que yo voy a ser...todavía un niño chico” (Niños, C2, E1, p.11)

Dando cuenta del “determinismo” de las relaciones entre padres e hijos, estos niños señalan algunos “riesgos” potenciales de un cuidado y cercanía afectiva “excesiva” con los padres. En la cita, a modo de ejemplo, señalan que la conducta de algunos niños traviesos o “inquietos” en el contexto escolar (niños que se mueven más o les cuesta estar en silencio), se explicaría por un exceso de “mimos” extendido en el tiempo, lo que tendría como efecto la persistencia en dichos niños de cierta actitud “infantil” impropia. De este modo, ofrecen un matiz “higienista” de los efectos nocivos de la excesiva cercanía afectiva de los padres con sus hijos, quienes corren el riesgo de quedar “fijados” en una infancia de niños “más pequeños” (mimados, con mayor cercanía física con los adultos). Este particular sentido introducido por los niños, evidencia la complejidad de sus representaciones sobre el trabajo de cuidado parental, dando cuenta de cómo el crecimiento de los hijos demanda de los padres ir ajustando el equilibrio entre las dimensiones afectivas de la intimidad y los aspectos disciplinarios de su trabajo de cuidado.

Las consideraciones anteriores muestran que el cuidado como dimensión afectiva y moral de la relación padres-hijos, en sus diversas expresiones (preocupación, amor, atención, normas, responsabilidad por los hijos), constituye un núcleo semántico fundamental en la definición y valoración del trabajo adulto de “buena crianza”, desplazando otros elementos de corte “racionalista” propios de la definición occidental de las competencias adultas (racionalidad, madurez, estabilidad, juicio).

Como su contraparte y de manera coherente con las modernas construcciones sociales de la infancia, la niñez queda del lado de la necesidad de cuidado, protección y ayuda de parte de los adultos (Giberti, 1997). Esto posiciona a los niños como seres vulnerables, subordinados, frágiles y dependientes, cuestión que legitima socialmente el rol del adulto

como aquel que guía y cuida la entrada al mundo adulto, constituyendo una potente “base ideológica” sobre la que adultos y niños construyen sus relaciones (Mayall, 1994). En este marco de sentido, el hogar como espacio cotidiano primario de la infancia, constituye el lugar en el que los adultos aparecen como proveedores, competentes y activos y los niños como usuarios o consumidores pasivos e inexpertos (Leonard, 2003)¹⁰⁵.

En el caso de los niños del estrato D, el trabajo parental de cuidado de los hijos se significa como una tarea en extremo difícil, que debe ser llevada adelante en condiciones materiales precarias y en un entorno barrial riesgoso, en el que calle aparece como un territorio peligroso y amenazante. En este contexto, la gestión cotidiana del trabajo parental de crianza, incorpora la consideración de este “exterior” riesgoso.

“N₁: Sí, porque a veces los padres cuando van a trabajar y sus hijos en la mañana se levantan tan temprano y tienen miedo a que alguien les haga algo por el camino/ N₂: Los asalten/ N₃: Por ejemplo, si alguien llega tarde...cualquier niño o la esposa...cualquier mujer, tiene miedo a que le pase algo a su hijo o a su esposo/ N₂: Por eso las mamás siempre se ganan el tiempo para ir a dejarnos a la escuela/ N₃: Para cruzar la calle y todo eso” (Niños, D, E1, p. 4)

En estas condiciones, la crianza, como sostén o soporte de la infancia, es un trabajo cotidiano que los adultos deben gestionar y afirmar con un esfuerzo individual extremo, en un territorio adverso en el que acechan múltiples problemas (económicos, relacionales, de salud) y en ausencia de un soporte social que ayude a ejercerlo. Los niños reconocen que el cuidado que brinda este “adulto ejemplar” (encarnado sobre todo, en la figura de la madre), conlleva un descuido de sí mismo y en su extremo, adquiere un formato sacrificial.

“Después los papás se preocupan más de ti que de ellos, o sea, de nosotros, y no se preocupan tanto de ellos” (Niños, D, E2, p. 7)

“Nos cuidan a nosotros y como que ellos no se cuidan” (Niños, D, E2, p. 7)

“Si no tienen plata le compran la ropa al niño y ellas no se compran nada y tienen que andar así como con zapatillas rotas, con las cosas más malas” (Niños, D, E2, p. 7)

¹⁰⁵ Sin embargo, los niños dan cuenta de prácticas que permiten movilizar estas nociones relativas al cuidado como trabajo unilateral reservado para los adultos, las cuales serán detalladas en el último apartado.

“Mi papá se enfermó y tenía que ir al médico y yo me había enfermado también, y como no tenía tanta plata; y yo estaba enfermo, me tuvieron que operar; y él tuvo que poner toda la plata para mi y él tampoco...no se operó. Le salieron puras cosas después [*ronchas*], por aquí así, y después le salió en la boca” (Niños, D, E2, p. 7)

Ciertamente, en nuestro país no resulta fácil sostener individualmente la imagen de un “buen” padre en condiciones de precariedad laboral, desocupación y pobreza (incorporadas en los discursos sociales y estatales como “factores de riesgo”). A esto se suma, además, una mirada social vigilante que relaciona la pobreza con una serie de deficiencias en el ejercicio de los roles parentales de cuidado infantil (Vergara, 2014).

Al respecto, algunas investigaciones con niños en condiciones de pobreza y exclusión realizadas en contextos europeos (Luttrell, 2007, 2012), evidencian que los niños son intérpretes siempre atentos a los signos de ansiedad familiar por el estigma que recae sobre su cuidado y crianza: “muy temprano en sus vidas, los niños de familias pobres asalariadas perciben el escrutinio público al que sus madres se enfrentan y del cual intentan proteger a sus hijos” (Luttrell, 2007, p. 303). En este escenario de injusticia y desigualdad social en el campo de los cuidados y la crianza infantil, los niños se esfuerzan por destacar el constante esfuerzo y sacrificio parental, así como el valor social, moral y educativo, de sus madres y padres. Así, es posible pensar que las narrativas de los niños se articulan, en parte, como respuesta a esta falta de reconocimiento o valoración social negativa de sus mundos de cuidado familiar.

Para sacar adelante este trabajo de crianza, los adultos deben utilizar todos los recursos familiares y desplegar todas las “tácticas” disponibles, recurriendo, en caso de ser necesario, a la ayuda de aquellos familiares que están en una posición estructural más firme para poder ejercer el cuidado de los niños.

“Y mi tía tiene un hijo, que se llama X, (...) y los papás de él, es mi abuelo y mi abuela, porque ellos lo criaron, ya... mi tía P y mi tío Z, ya no son los papás, jellos son los papás!, mi abuelo y mi abuela, es como... ellos ya no existían porque mi primo le dice a su mamá P (*nombre de pila*) y le dice Z (*nombre de pila*) a mi tío /(...)/ a los abuelos, los trata mamá, papá. Como que ellos son sus papás” (Niñas, D, E2, p. 21)

No resulta disparatado pensar que una eventual lectura “despolitizada” y psicologicista de la cita anterior -como las que menudo se observan en relación al ejercicio de la parentalidad en condiciones de pobreza-, pondría el acento en el “abandono” afectivo, la irresponsabilidad, negligencia, o falta de “habilidades parentales” de los individuos (madre y padre) que aparecen en el relato. Sin embargo, lejos de estas lecturas, pensamos que lo que se despliega en las narraciones de estos niños se relaciona con la descripción de las consecuencias de “la privatización y desregulación de formas básicas de seguridad social – salud, previsión, trabajo, educación– que han implicado un fuerte traspaso de responsabilidades hacia la familia” (PNUD, 2002, p.212). En este escenario social, las familias de estratos bajos, cuyas prácticas socioculturales no siempre responden al modelo hegemónico tradicional de familia biparental, han debido desarrollar una serie de tácticas de subsistencia, entre las que se encuentran, en palabras de Nara Milanich (2009), un “sistema de posta” fuertemente feminizado en el trabajo de cuidado de los niños (madre, abuela, tías, primas)¹⁰⁶.

Por su parte, en el caso de los niños del estrato C1, el trabajo de cuidado paterno en pos del bienestar y felicidad de sus hijos, se articula en un discurso que destaca el sentido del “amor ilimitado” de los padres, en el que los hijos aparecen como centro y sentido de sus vidas.

“Yo siento alegría porque ellos me quieren, yo me refiero a que ellos me quieren a mí. Porque ellos trabajan y hacen todo por mí, yo siento que ellos me quieren, que me aman y que si me pasa algo a ellos les va a dar pena, ellos van a sentir que yo ya no estoy” (Niñas, C1, E1, p. 17)

De este modo, los adultos en tanto padres, construirían un proyecto de felicidad personal que sólo se lograría en función de la felicidad de sus hijos, en un contexto en el que los lazos afectivos familiares definen la identidad de la inmensa mayoría de los adultos chilenos (PNUD, 2002). Esta suerte de repliegue en la familia como “refugio” afectivo -no sólo para los niños, sino también para los adultos- ha sido interpretado por algunos estudios

¹⁰⁶ Sistema de “posta” que, ciertamente, no incorpora la intervención del Estado como parte del proceso de ayuda, salvo en los casos en que se declara la parcial o completa “inhabilidad” parental, momento en que el sistema judicial interviene alejando al niño de su familia.

nacionales, como un proceso de transformación de la familia en “una instancia que compensaría la frialdad y la sobreexigencia de las relaciones sociales” (PNUD, 2002, p. 207).

En este marco relacional de sentido, el cansancio y desgaste que genera del mundo del trabajo asalariado, no se significa como parte de las “pérdidas” que conlleva la adultez (de tiempo, libertad, vitalidad), sino que se valora positivamente como signo de los esfuerzos que los padres hacen por generar las condiciones de posibilidad para una “infancia feliz”. Al respecto, los niños articulan una mirada compasiva de los adultos y expresan un profundo sentimiento de gratitud por su trabajo arduo y permanente de cuidado: mantener el bienestar y lograr la felicidad de los hijos, no parece ser una tarea fácil, llegando incluso a un extremo “sacrificial”. Esta modalidad “sacrificial” del cuidado adulto es vivida como una carga que genera tristeza, culpa, preocupación, y que redobla la “deuda” simbólica que todo niño tiene con sus padres como figuras de cuidado. Así por ejemplo, los niños expresan un sentimiento de culpa por su “ingratitude” o falta de “reconocimiento” del esfuerzo paterno, utilizando la metáfora económica de “malgastar” lo que los padres ofrecen.

“Investigadora: ¿Los papás se esfuerzan?/ (Todas): ¡Sí, mucho!/ N₁: Para que uno sea feliz/ N₂: Dan la vida por nosotros/ E: Dan la vida por ustedes, por los niños/ N₂: Sí, con todo/ N₃: Sí, porque en la calle, por ejemplo, en la vereda, en la parte de la calle de los autos, en la vereda mi papá y mi mamá se ponen al lado de donde van los autos y me ponen a mi al medio, porque él dice que si pasa algo, el prefiere que se muera él que yo, porque soy su tesoro” (Niñas, C1, E1, p. 13)

“Yo...de lo que estábamos hablando de que los papás darían la vida por nosotros, es verdad, y a veces uno lo...es como que malgasta eso que los papás te dan porque uno...te dan una comida y, por ejemplo, uno le dice, ‘no me gusta’ y unos niños que sean pobres darían la vida por comer ese plato de comida que uno esta despreciando, que dice que no le gusta” (Niñas, C1, E1, p. 14)

Ahora bien, la producción y sostén de una infancia feliz, no sólo conlleva el gesto de amor asociado al esfuerzo adulto por mantener económica y afectivamente a la familia, sino que también, como parte de las estrategias de cuidado, muchas veces implica el trabajo de

“aparentar” o sostener frente a sus hijos, un bienestar personal que no es real. A continuación ofrecemos una extensa cita que permite comprender esta idea:

“Voy a hablar. Voy a hablar en el caso de mi papá y de mi mamá. ¿Cierto que dijeron muchas que los papás dan la vida por nosotros?, y eso es totalmente verdad, porque por ejemplo, yo cuando era más chica, llegaba mi papá así como medio cansado y todo, y yo, por ejemplo, lo veía y él no me veía a mi, y lo veía que llegaba de la oficina así como medio cansado y todo y como que entraba yo al living y era como, ‘¡ay, hola!’ [*padre*], así como que trataba de mostrar como todo lo bueno de él y no demostrarme tanto de que estaba como cansado y todo eso... porque los papás te hacen creer que están bien, pero en total no es tan...yo siempre lo supe... Y por ejemplo, cuando yo también era chiquitita, llegaba mi papá y yo me ponía a llorar porque me daba cuenta que mi papá pasaba todo el día en la oficina, así, matándose digamos, para que yo pueda comer, para que tenga una buena educación y todo, yo me ponía al punto de ponerme a llorar” (Niñas, C1, E1, p. 17).

En este extenso y emotivo testimonio, se grafica cómo la niña logra captar el artificio montado por el padre, que no es visto como una “mentira” o engaño en un sentido subjetivo o moral (como engaño que daña la confianza), sino que se reconoce como expresión de cuidado y amor extremo (“*matándose* digamos, para que yo pueda comer...”). Esto evidencia el reconocimiento de que el lugar de la parentalidad impone una serie de obligaciones y expectativas sociales que para ser satisfechas, requieren de este tipo de montajes o “mentiras” que permiten sostener la imagen de un “padre feliz” (sin abatimientos, ni cansancio) y, al mismo tiempo, dar soporte a la producción de una infancia protegida, “ideal” (“feliz”, sin problemas). Ahora bien, un aspecto importante de las significaciones que se juegan en esta escena, es que si bien algunas estrategias paternas de soporte de esta infancia resultan “fallidas” en su pretensión de invisibilidad, igualmente logran mantenerse gracias a la colaboración que los niños realizan (por ejemplo, actuar como si estas estrategias no fueran visibles para ellos).

La relevancia de este matiz es que evidencia que de maneras sutiles, las relaciones de cuidado no se agotan en una dimensión de exclusiva dependencia niño-adulto, sino que se sostienen en una red compleja y sutil de interrelaciones o interdependencias (en este caso: aparentar - hacer como que uno se da cuenta).

Un contrapunto descarnado e irónico en relación a esta idea de “montaje” paterno, que se aleja de la emotividad y gratitud expresadas por las niñas del estrato C1, es articulado por las niñas del estrato C2¹⁰⁷. Con un tono humorístico, burlón y exagerando la crudeza de lo directo de las intervenciones de sus padres, comparten la anécdota de cómo se enteraron de que el “viejo pascuero” no existe.

“Mi mamá, el año pasado yo le dije, ‘para navidad voy a pedir un Ipod’, y me dijo, ‘no pidai tantas cosas porque el viejito pascuero no existe, nosotros somos los que te compramos los regalos, y no tení que pedir tantas cosas porque no tenemos plata’ [risas]” (Niñas, C2, E1, p.21)

“Yo le dije a mi mamá, ‘mamá, dime la verdad, ¿existe el viejito pascuero?’, ‘no, no existe, yo te lo compro’ [risas]” (Niñas, C2, E1, p.21)

“N₁: Un día fue súper chanta así, y vi todos los regalos encima de la cama y decía, ‘para X del viejito pascuero’/ N₂: Yo los vi poniéndolos” (Niñas, C2, E1, p.21)

En las citas anteriores, el tono humorístico de los relatos se contrapone al dramatismo de un contenido asociado a la desilusión y a cierta queja del descuido de los padres al montar la escena navideña de los regalos y a su falta de “tacto” al contarles “brutalmente” la verdad. Lo interesante de este relato es que enfatiza la burla y devaluación del trabajo de los padres en el sostén de estas escenas de “engaños” -y en la forma de desmontarlas-, propias de una infancia protegida. Al respecto, no deja de ser significativo que la figura escogida para articular esta crítica sea el “viejo pascuero”, asociado en el imaginario cultural a la “magia” y “fantasía” de la vida infantil, al valor de sostener –a cualquier costo- tradiciones y ritos de unión familiar y a la problemática de la figura de los padres como seres confiables, que “no mienten” (o en este caso particular, que “engañan” para sostener esta “magia” de la infancia). Las escenas que ofrecen las niñas transmiten la imagen de unos padres agobiados, que de formas poco sutiles, “expulsan” a las niñas de este paisaje de “fantasía”, “magia” e “inocencia” de la infancia.

Esto se aleja bastante de los relatos de las niñas del estrato C1, quienes si bien no se refieren específicamente a este tópico (“viejo pascuero”), valoran el “engaño” paterno

¹⁰⁷ Cabe señalar que en los distintos tópicos abordados durante las entrevistas, este grupo es el que sostuvo el discurso más crítico en relación a los adultos y a los padres.

como forma de cuidado “de la infancia” y expresión de amor (cuestión que genera culpa y necesidad de retribución).

El estilo humorístico de las intervenciones, que se apoya en recursos expresivos como la ironía, la expresión chistosa y discurso referido directo (“yo *le dije...* y *me dijo...*”), facilita la generación de una mirada grupal crítica, reprobatoria de ciertas prácticas de los padres. Al mismo tiempo, permite visibilizar lo irrisorio y ridículo de las situaciones, minimizando así la carga afectiva negativa, o potencialmente dolorosa, de denunciar “en serio” estas “fallas” paternas. Por otra parte, estas estrategias discursivas también dan cuenta de un posicionamiento etario, en el marco del cual se genera cierta complicidad desde un lugar de niñas “más grandes”, que saben que el “viejo pascuero” no existe, pero que además, son capaces de reírse de las “pérdidas” que implica ir creciendo y abandonando la inocencia y fantasía de una infancia “más pequeña”, así como de la falta de “prolijidad” o descuido de las intervenciones de sus padres en el acompañamiento en ciertos momentos o hitos que marcan este proceso.

Desde este posicionamiento etario de “niñas mayores”, la crítica a los padres también se extiende a las distintas significaciones que puede tener el cuidado adulto. Una posición minoritaria sostiene que las acciones de supervisión cotidiana de los padres a los hijos están motivadas por el cuidado, el cariño y la preocupación por asegurar su bienestar futuro (asociado fundamentalmente, a la continuación de estudios superiores). En contraposición, la mayoría de las niñas sostiene que, en su extremo, el cuidado se transforma en “sobrepotección” y expresa falta de reconocimiento y desconfianza en relación a sus capacidades de decisión, limitando sus oportunidades de ejercer una responsabilidad individual y negando la posibilidad de afirmar ciertos estilos personales en el consumo (por ejemplo, tener “gustos propios” respecto al uso de cierta ropa o al consumo musical). Esto último, es un elemento central en la definición de sus afiliaciones generacionales y pertenencias identitarias a su grupo de pares, en un contexto cultural que transmite cada vez más tempranamente la “la importancia de ser “tú mismo”” (PNUD, 2009, p.159).

“N₁: Sí, pero, a veces...eh...nos cuidan sí, pero, a veces ya es mucho. Yo tengo una amiga...es que yo antes vivía en la casa de mi abuela; bueno, pero eso es otra historia; y cuando ella nos va a buscar a mi o a mi amiga, su mamá la espera en la

esquina y no la deja hacer nada sola, no sé poh, sale 1 hora y su mamá la va a vigilar a cada rato, y nunca la deja tranquila/ Investigadora: ¿Eso ya es mucho?/ N₁: Sí/ N₂: Eso es muy exagerado/ N₃: No le tiene confianza” (Niñas, C2, E1, p. 14)

“N₁: Es que los papás son muy sobreprotectores/ Investigadora: ¿Son sobreprotectores?/ N₂: Sí. A mi no me dejan hacer nada, con la ropa, ya, me dicen, ‘cómprate lo que querai’, pero, después, ‘¡no, no me gusta el color!’, no me dejan ponerme nada. Igual que en la mañana, de repente, cuando ya hacen como 3 grados; yo ando con un chaleco, la polera y un polerón; mi mamá me dice, ‘abrigate, que te va a dar frío’, y de repente, llego así con unas cuestiones, las odio así, de repente llego acá a portería [*del colegio*] y tiro las cuestiones/ N₃: Yo también espero que mi mamá se vaya y me saco todo” (Niñas, C2, E1, pp. 14-15)

En este escenario, las niñas despliegan estrategias “encubiertas” de desobediencia a la normatividad adulta, a través de las cuales “buscan transgredir esas restricciones, en expresiones que no están solo en función de negar la autoridad adulta, sino que en su capacidad de influir sobre su entorno y definir sus opciones personales” (Vergara, Chávez & Vergara E., 2010, p. 12).

El discurso crítico de este grupo visibiliza la dimensión de poder y control que también forma parte de las prácticas de cuidado. De este modo, la significación del ejercicio de cuidado adulto como expresión de amor y preocupación, coexiste con la imagen de un cuidado que vigila, controla y coarta ciertas libertades. Esto permite visibilizar la dimensión de resistencia de ciertas prácticas de los niños en relación al cuidado ejercido por los adultos. La relación asimétrica de las relaciones entre adultos y niños, en el marco de las cuales los adultos son los que imponen los parámetros sociales que regulan la vida cotidiana de los niños (uso del tiempo y el espacio, normas de convivencia, etc.), genera una desventaja para los niños, quienes, no obstante, se enfrentan a ella ejerciendo cierto poder en aquellos espacios en los que las convenciones del mundo adulto son susceptibles de ser subvertidas. Los niños son capaces de llevar adelante acciones o “tácticas”, de carácter particular y contextual, aprovechando las oportunidades que ofrecen ciertas situaciones concretas para obtener aquello que desean.

“A mi una vez, estaban en el Líder comprando y mi mamá fue a comprar jabón y mi papá se quedó conmigo cuidando el carro, y empezó a ver las cosas de tecnología, y yo vi una cassata [*helado*], la tomé, la guardé abajo y mi mamá dijo, ‘tú la echaste’, y yo le dije, ‘yo no sé, yo estaba en el carro y mi papá se desapareció’, igual la compró” (Niñas, C2, E1, p.16)

“Yo hago eso en los supermercados. Por ejemplo, mi mamá dice, ‘ya, voy a ir a buscar el jamón, tú quédate con el carro’, entonces, yo voy y saco papas fritas y las pongo, y cuando estamos en la caja dice, ‘¿de dónde sacaste esto?’, ‘tú lo compraste’ [*niña*], y así no me retan” (Niñas, C2, E1, p.16)

Si bien los relatos de estas escenas cotidianas confirman la asimetría y desigualdad social existente entre adultos y niños, al mismo tiempo muestran cómo, la puesta en acto de ciertas prácticas (“tácticas”) que desbordan la sujeción a ese orden (sin necesariamente subvertirlo), desafía la “magnitud” de dicha asimetría (Abal, 2007).

En un escenario de distribución desigual de fuerzas, estas tácticas ponen en juego una particular manera de burlar un orden de vigilancia impuesto por sus padres, sin tratarse de prácticas de desobediencia directa o de negociación. Así, los ejemplos dados por las niñas muestran cómo, por medio del aprovechamiento de la “oportunidad”, se reapropian por un momento de la escena del consumo, obteniendo un resultado a su favor. Este aprovechamiento de la oportunidad implica la hábil consideración y confrontación de datos heterogéneos: el momento preciso de desatención de los padres, el lugar adecuado del carro en donde poner el objeto y las posibles reacciones de sus padres, es decir, ponen en juego una serie de operaciones y cálculos, los que en el marco de relaciones de poder se transforman en recursos de un actor que, por su posición subordinada, no participa en la escena con los recursos necesarios para definir, de entrada, la situación.

De este modo, allí donde podría verse sólo desobediencia o uniformidad (niños como consumidores), también puede rescatarse una forma creativa de “movilidad táctica”, que se enfrenta a una distribución desigual de recursos y posibilidades, y que esboza la figura de un actor que no es en modo alguno “propietario del teatro de operaciones” (de Certeau, 2000, p. XXIV), pero que es capaz de poner juego ciertos ardides que aún en su fugacidad, tensionan los referentes que sirven de fundamento a la asimetría de la relación adulto/niño (saber/no saber, actividad/pasividad, orden/sumisión, etc.).

Bajo esta perspectiva, estos relatos ejemplifican las formas en que en el marco de un orden regulado por los adultos, los niños viven, significan y eventualmente resisten, las relaciones generacionales desiguales, adoptando una posición discursiva que se puede resumir como: “nosotras- niñas” y “ellos – padres”.

En coherencia con este análisis, Eva Giberti (1997, p. 40) llama “políticas *de* la niñez”¹⁰⁸, a los modos en que los niños enfrentan la conflictividad inherente a la relación entre generaciones (niños y adultos), rescatando así el carácter político de estas prácticas. Para esta autora, la obediencia estaría limitada no sólo por la desobediencia, sino también por las denominadas “legalidades transgresivas”, propias de las acciones y comportamientos de los niños, en el marco de nuevos estilos de convivencia con el mundo adulto. Esta convivencia se desarrolla en un escenario social que, en la actualidad, se caracteriza por la fragilidad de las normas y de la autoridad, tanto a nivel micro como macrosocial. Así, el contexto en el que los niños deben desenvolverse, está lejos de ser un medio convencional y organizado bajo la lógica perentoria de un “deber ser” inamovible, propia del mundo familiar y escolar tradicional moderno, presentándose más bien como un ambiente cambiante, en el que los roles de los actores sociales (adultos-niños) no son rígidos, las convenciones existentes no siempre cubren todo el espectro de situaciones a sancionar y las normas pueden ser relativas e incluso contradictorias. Por su parte, Mayall (2002) agrega que los niños, aún en situación de desventaja, se las arreglan para buscar formas de mayor participación en las decisiones que los afectan. De este modo, las políticas *de* la niñez generan cambios en las relaciones generacionales con los adultos, pero en una escala particular, por ejemplo, a través de acciones o negociaciones que pueden tensionar o mover los límites relativos a su autonomía (Solberg, 1997; Punch, 2001).

Ahora bien, retomando y sintetizando los distintos elementos discursivos ofrecidos por los niños en relación a la infancia, la adultez y la crianza, como significante que expresa la tarea fundamental del ejercicio de la parentalidad, recordemos que una “buena crianza” requiere fundamentalmente de dos elementos: por un lado, el cuidado (afecto, amor, atención, educación, normas) y por otro, recursos económicos para asegurar la posibilidad de que los niños puedan mantenerse en el territorio de la infancia (jugar, no trabajar,

¹⁰⁸ En contraposición a las políticas *para* la niñez, articuladas por y desde el mundo adulto.

estudiar, contar con bienestar económico). De este modo, como ya fue señalado, la tarea adulta de “criar bien” es definida como el trabajo de resguardar que un niño pueda ser niño todo el tiempo “que corresponde”.

Bajo esta definición, los padres serían quienes permiten y facilitan, transitoria y temporalmente, que los niños habiten ese espacio sociológico/existencial del mundo de la infancia y al mismo tiempo, quienes progresivamente van exigiendo salir de ese mundo, a través de la incorporación de “cuotas” de “realidad” cada vez mayores. Desde la perspectiva de los niños, esto último se expresaría, por ejemplo, en el aumento de exigencias relativas a la responsabilidad escolar, o en la demanda por el desarrollo de competencias (morales, cognitivas, etc.) que se ajusten a su condición de sujetos que ya habitan una infancia de niños “más grandes”. Es decir, los padres viabilizan –con muchísimo esfuerzo- ese espacio de la infancia y al mismo tiempo, en determinado momento también impiden seguir habitándolo (“expulsan” de dicho espacio)¹⁰⁹.

Vemos entonces cómo esta dimensión de la relación padres/hijos (denominada “crianza”), pone en juego el trabajo del adulto (y también del niño), por sostener la posibilidad de una infancia protegida. De este modo, los niños significan “la crianza” como el trabajo parental por antonomasia, consistente en *generar y mantener* un “soporte” (sostén) de la infancia (de la producción de una “buena” infancia), que como ya fue señalado, está constituido básicamente por los “materiales” de cuidado y provisión de recursos económicos.

Dicho de otra modo, la crianza es el trabajo de *soportar*, de *sostener* el territorio moderno especializado y segregado de la infancia y es lo que, finalmente, hace posible la infancia idealizada, como espacio que puede ser ocupado (como apertura de un “lugar” de posicionamiento de sujeto niño). Lo que hemos denominado “soporte”, constituye entonces aquello que permite producir un *lugar* de sujeto niño, un posicionamiento de sujeto. De esta

¹⁰⁹ En este punto es importante señalar que esta idea no hace referencia a “funciones” esenciales (natural o socialmente asignadas), que *efectivamente* cumplan los padres de los niños que participaron en esta investigación (aún cuando “efectivamente”, ellos realicen ciertas prácticas). De este modo, el material ofrecido no constituye una *descripción* de cómo estos padres van promoviendo lo que la psicología denomina una “autonomía relativa” en los niños, conforme estos van creciendo, sino que, dado que estamos analizando los *discursos* de los niños sobre las relaciones entre padres (adultos) e hijos (niños), este material apunta a dar cuenta de cómo los niños –en tanto sujetos sociales-, articulan de manera compleja las representaciones y referentes discursivos (sobre la infancia, la adultez, la parentalidad y la “hijidad”) que la propia modernidad y su cultura les ofrece, reproduciéndolos y eventualmente, transformándolos.

manera, el trabajo de la parentalidad hace posible la emergencia de un sujeto en un espacio idealizado, si bien cabe señalar que, paradójicamente, como fue desarrollado en el apartado relativo a los matices y tensiones de las concepciones románticas e idealizadas de la infancia, en esta posición de sujeto se hace evidente para los niños la ruptura de este ideal. En coherencia con esta lectura, en las discusiones de los participantes se observa que un niño que no es un niño, es aquel que no está “sostenido”, ya sea porque sus padres no asumen la responsabilidad del cuidado (niños “desatendidos”, que “se crían solos”, que están “en la calle”), o porque sus padres no tienen los recursos económicos suficientes (niños que tienen que trabajar, que no tienen acceso al consumo, a la educación, o que están en situación de calle, etc.). Al respecto, como ya vimos, se observa un consenso en relación a que la dimensión o el “material” del soporte o sostén de la infancia más relevante y decisivo, es el cuidado. Sin embargo, se reconoce que este trabajo de sostén de la infancia se facilita cuando se cuenta con los recursos materiales adecuados. Esto quiere decir que si bien el “padre pobre” puede generar este soporte, este trabajo resulta una tarea muchísimo más ardua y dificultosa. A diferencia de esta dificultad, es posible afirmar que sin la dimensión de cuidado, simplemente no hay soporte, o bien ocurre que el soporte se “quiebra” y el niño es desplazado -“cae” de manera precoz- a la realidad en su sentido radical, lo que denominamos en un apartado anterior, la “realidad real” (mundo del trabajo, de la calle, responsabilidades adultas, soledad).

De este modo, se observa un vínculo profundo entre la metáfora del soporte, recién señalada, y la posibilidad de “hacer” –producir, habitar- infancia y “ser” niño. La profundidad de este vínculo se expresa en la idea de que cuando los padres no pueden dar ese soporte, el niño simplemente es destituido de la infancia y “deja” de ser niño.

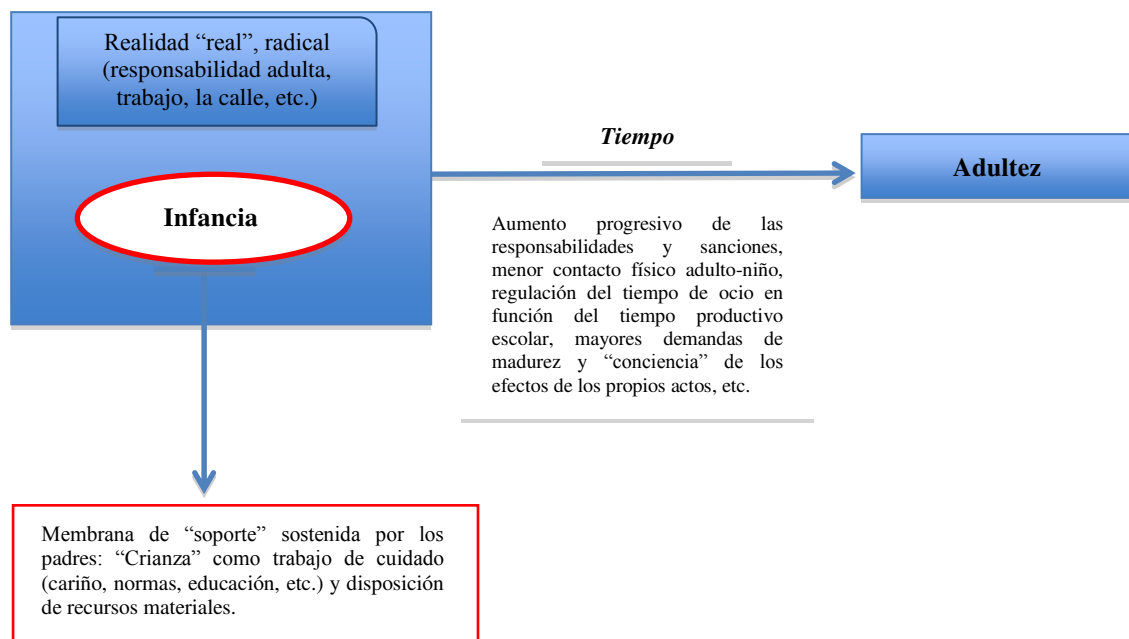
A continuación se ofrece un esquema que grafica y sintetiza los distintos elementos de este discurso de los niños, incorporando la variable “tiempo”, para ilustrar el sentido diacrónico de este proceso de producción y soporte cotidiano de la infancia. Este sentido diacrónico apunta a que cuándo los niños van creciendo, el trabajo relacional de la parentalidad, como vínculo entre padres (adultos) e hijos (niños), va incorporando las modificaciones relacionales y prácticas necesarias para facilitar el crecimiento, esto es, el “alejamiento” de

los niños una infancia “más pequeña”, proceso que culmina con el abandono de la infancia y, en su extremo, con el acceso a la adultez.

Cabe señalar que en este esquema, aparecen mencionados elementos que ya han sido abordados en esta exposición de resultados, así como otros que serán desarrollados en apartados posteriores, tales como la temática de las “normas” o reglas que impone la autoridad adulta como parte del trabajo de cuidado parental, así como también, sobre todo en el caso de las niñas del estrato C2, quienes sostienen una perspectiva crítica sobre el ejercicio de autoridad adulta, como campo de tensión en la relación entre padres e hijos. Asimismo, si bien este esquema visibiliza una posición de dependencia de los niños en tanto receptores de cuidado y del trabajo de crianza, en el último apartado se analizará cómo, desde su condición de hijos, los niños también contribuyen al trabajo adulto de sostén o soporte de la infancia en el marco de relaciones familiares de interdependencia.

Ahora bien, como ya fue mencionado, el cuidado como dimensión fundamental del trabajo de soporte (“crianza”) no sólo permite habitar el lugar de la infancia, sino que también se relaciona con exigir progresivamente (a través de “cuotas” de realidad) ir saliendo de ese espacio. Así, el cuidado permite y genera el espacio de la infancia ideal (protegida, “libre”, “feliz”) y al mismo tiempo –en una dimensión diacrónica-, lo va restringiendo para preparar al sujeto para la vida adulta. De este modo, el espacio de la infancia protegida, incluso para los niños, en la práctica sólo es posible si los padres –fundamentalmente las madres- incorporan esta dimensión de límite o restricción (el juego ilimitado, la ausencia de vigilancia, cuidado o normas, implicaría un “descuido” y potencial amenaza a la posibilidad de la infancia).

Esquema N° 1: Relaciones padres/hijos: la crianza como trabajo adulto de cuidado y soporte de la infancia



Resulta interesante observar que en este marco de sentido sintetizado en el esquema, la dimensión relacional del “crecer” es significada fundamentalmente como un proceso de socialización unilateral, cercana a las definiciones sociológicas funcionalistas del proceso de socialización, que enfatiza la importancia de las prácticas de crianza de los padres en los “resultados” que se obtienen en los niños. En este proceso, los adultos van imponiendo nuevas demandas y responsabilidades, que conllevan una serie de “costos” o pérdidas para los niños (de tiempo de ocio, de cercanía física y afectiva con los padres, de espontaneidad en el actuar, etc.). Discursivamente, esta dimensión de “pérdida” que implica el crecer reduce la distancia (o segregación etaria) entre la infancia y la adultez, sostenida por los niños en un primer momento de articulación de representaciones románticas e idealizadas de la infancia y de representaciones de la adultez como momento de pérdida, cansancio y agobio. Así, más allá de este momento originario e idealizado de una infancia “más pequeña”, al tematizar las relaciones entre padres e hijos, no se observan referencias a “beneficios”, “ganancias” o aspectos positivos que el crecer e ir acercándose a la adultez, pudiese aportar a la relación entre padres e hijos. De este modo, considerando ciertos

aspectos positivos de la adultez que los niños señalan cuando articulan ciertos matices a las narrativas del mundo adulto como pérdida (desarrollados en un apartado anterior), pareciera ser que desde su punto de vista, los aspectos o dimensiones positivas de ir “abandonando” la infancia y acercándose a la adultez, sólo tienen algún impacto a nivel individual, pero no en lo que respecta a las relaciones establecidas entre las distintas generaciones que, en el marco de la organización familiar, participan de este proceso.

Asimismo, resulta significativo que la noción de “responsabilidad” se signifique mayormente como el ir “teniendo” progresivamente mayores responsabilidades al ir creciendo (más que el ir “siendo” más responsable), lo que enfatiza la dimensión de imposición externa asociada a esta noción, relacionada básicamente con un aumento del trabajo escolar y una pérdida de espacios y tiempos de libertad. Al respecto, en algunos estudios realizados en contextos europeos (Such & Walker, 2004), los niños se alejan de estas representaciones, en tanto asocian la responsabilidad al desarrollo de valores morales, o en otras palabras, al ir “siendo” más responsables (por ejemplo, más “justos” en su actuar).

Ahora bien, el discurso de los niños sobre la crianza, graficado sintéticamente en el esquema anterior, evidencia que la relación entre padres e hijos no es sólo una dimensión más, entre otras, de la infancia: se trata más bien de su dimensión “esencial”, del soporte *constituyente* de la infancia. Así, en el relato de los niños, la infancia en nuestro país se juega y depende radicalmente de los padres nucleares y de las relaciones que ellos establecen con los niños: no hay Estado, no hay familia extensa¹¹⁰, no hay soporte social, no hay nada más que el esfuerzo y sacrificio (o negligencia) adulta individual. Tampoco se observan en sus discursos evidencias de fuerzas o iniciativas que contravengan estos imperativos estructurales. En este marco neoliberal a ultranza de producción y sostén cotidiano de la infancia, resulta evidente y esperable que los padres se encuentren extenuados en su trabajo de producir un soporte para que la niñez –tal y como ha sido construida por la cultura moderna-, tenga un lugar y sea habitable. Del mismo modo, resulta comprensible y cobra sentido la carga de “culpabilidad” o desazón de los niños,

¹¹⁰ Salvo, tal vez, en el caso de los niños del estrato D, en cuyos relatos se observan algunas referencias a redes familiares extendidas de cuidado y colaboración.

frente a esta imagen de unos padres “acabados” y agotados por esta tarea individual “sacrificial”. Así, la “buena crianza” aparece como la práctica o soporte fundamental para enfrentar el futuro y el mundo social, y como elemento que pareciera mediar todos los factores de desventaja social y económica entre los sujetos (Jensen, 2010).

Relacionado con lo anterior, también es relevante destacar una dimensión fundamental de este trabajo de soporte parental de la infancia, que podemos denominar su “visibilidad”. Esto apunta a que en ocasiones el trabajo de los padres para establecer y mantener este soporte de la infancia se hace demasiado visible o evidente para los niños. Tal es el caso del enorme cansancio adulto destacado por los niños, producto de sus esfuerzos en el mundo del trabajo asalariado y doméstico. Asimismo, hay condiciones estructurales relacionadas con las dificultades económicas y desigualdades sociales, que no sólo hacen más difícil y arduo el trabajo parental de crianza, sino que también lo hacen más visible.

Dando cuenta de cómo las condiciones estructurales de estratificación social se articulan de manera particular en sus discursos sobre la visibilidad del trabajo de soporte adulto de la infancia, los niños del estrato C1 distinguen entre la situación de los “niños pobres” y la de los “niños con mucho dinero”.

“(…) por ejemplo, digamos que un niño con más dinero, él por ejemplo, sus papás le dan una bicicleta y el tiene más de 30 y dice, [*tono neutro*] ‘¡oh, una bicicleta!’, pero si es un niño mas pobre, por ejemplo, yo no tengo bicicleta -pero no soy pobre-, por ejemplo, a un niño o una niña le dan una bicicleta y para él es algo especial porque es como un cambio para él, algo que sus papás se esforzaron y él lo aprecia, porque sus papás se esforzaron para que él fuera feliz” (Niñas, C1, E1, p. 13)

“(…) y la familia es más pobre y el colegio, no sé, digamos, es público, digamos, los niños se sienten como mal y los papás no les pueden comprar juguetes, entonces, les cuesta más”(Niñas, C1, E2, p.8)

En el caso de la infancia en condiciones de pobreza, se trata de niños que valoran y agradecen mucho más el trabajo y esfuerzo parental, cuya visibilidad resulta evidente dada la precariedad de sus condiciones materiales y económicas de existencia. En este punto, deslizan una idealización y ennoblecimiento de la figura del niño pobre “agradecido” y de la “persona pobre” resignada, esforzada y perseverante, pese a la adversidad. Los niños que

viven en familias adineradas, en cambio, no logran ver este trabajo de producción y sostén de sus infancias, en la medida en que las condiciones adultas de su producción son más favorables, quedando así prácticamente invisibilizadas. En este escenario, los niños de este estrato se definen en el “medio”, es decir, si bien logran ver el trabajo de los padres (por ejemplo: el “engaño” de aparentar frente a ellos un bienestar personal que no es real), no tienen condiciones económicas extremas. Esto da cuenta de una autopercepción subjetiva de clase que también se observa en el resto de los niños de los otros estratos, quienes igualmente se reconocen en el “medio” y ubican la pobreza en “otro lugar”¹¹¹.

En el caso de los niños del estrato D, la pobreza se relaciona con condiciones de extrema pobreza o indigencia: no tener comida, o tener que robar para comer, no contar con una casa, no asistir a la escuela, vivir en la calle, no contar con una familia, etc.

“[*Respecto a las responsabilidades de los adultos*] N₁: Construir una casa donde vivir también/ N₂: Por problemas económicos también/ N₃: Problemas de salud. Buscar un trabajo/ N₂: Hay algunas personas que son pobres y algunas veces no tienen ni luz, ni agua/ N₃: A veces tienen que ir a buscar agua potable/ N₅: Ni para comer/ N₁: Tienen que prender una fogata. /N₄: Hay veces que hay personas que roban por darle a sus hijos/ N₅: Sí, si no se mueren de hambre” (Niños, D, E1, p. 4)

Para ellos, el trabajo de cuidado y soporte de la infancia que su familia realiza es altamente visible en sus dificultades y sacrificios. En este marco, el “agradecimiento” aparece como un gesto fundamental de reconocimiento de este esfuerzo, e implica un compromiso con las relaciones afectivas de la familia de origen, que incluso va más allá de la niñez (la figura

¹¹¹ Esta autopercepción de clase, coincide con aquella que se observa en la población chilena general. En nuestro país, entre el 60% y 80% de los sujetos se considera perteneciente a la clase media (Torche & Wormald, 2004), siendo que, según distintas mediciones, ésta constituye entre el 22% y el 24% de la población (Espinoza & Barrozet, 2009). Esto resulta significativo, si consideramos que en Chile la desigualdad en los ingresos es una de las más altas del mundo, lo que genera una enorme brecha entre la población más rica y las más pobre. De este modo, desde un punto de vista sociológico, “esta combinación de alta desigualdad junto a una masiva auto-identificación con la clase media [es] uno de los hechos más interesantes respecto de la sociedad chilena actual” (Espinoza & Barrozet, 2009, p.1). Una posible interpretación de este fenómeno, se relaciona con el hecho de que la mayoría de los sujetos “sienten que no cuentan con la estabilidad que da importantes ingresos o beneficios del capital, pero tampoco son el objeto de la política pública, primordialmente dirigida a los pobres” (p.3), lo que identifican como una posición intermedia en la estructura social.

del adulto “mal agradecido” con su familia de origen, desarrollada en el segundo eje del análisis de resultados, da cuenta de ello)

“(…) por ejemplo, hay personas que antes, cuando eran chiquititos, las abuelas le daban todo, la mamá, los papás y después, ahora, cuando es grande ellos se olvidaron de ellos y son mal agradecidos” (Niños, D, E2, p. 10)

“N₁: Y hay algunos niños que no tienen...por lo menos, piden un plato de comida, o algo que le den, por ejemplo, una manzana, cualquier cosa/ N₂: Yo como todo el día cualquier fruta” (Niños, D, E1, p. 10)

Considerando esta clave de lectura dada por la dimensión de la visibilidad/invisibilidad del trabajo adulto de soporte de la infancia, ciertos elementos discursivos ofrecidos por los niños, como el “engaño” adulto mencionado por las niñas del estrato C1, se resignifican. En este sentido, la escena del “engaño” paterno podría leerse como una evidencia de cómo el lugar de la “buena parentalidad”, aquella que sostiene o soporta la infancia protegida (“feliz”, sin problemas) y permite producir un lugar de sujeto niño, impone una serie de obligaciones y expectativas sociales que para ser satisfechas, requieren de este tipo de montajes o “ardides” que permiten sostener la imagen de un “padre feliz” (sin abatimientos, ni cansancio, sin posibilidad de claudicar). Asimismo, este ejemplo también permite ilustrar el aporte de los niños a dicho trabajo, en tanto su complicidad -hacerles creer que ellos no ven su engaño- ayuda a los padres a que no sea, para ninguna de las partes, insoportablemente visible. Así, la problemática de la visibilidad/ invisibilidad del trabajo de soporte de la infancia, en el marco de las relaciones entre padres e hijos, da cuenta de una red compleja y sutil de interrelaciones (interdependencias), que contraviene la lógica dicotómica de la dependencia/autonomía (sujeto/objeto) con la que tradicionalmente se entienden las relaciones de cuidado entre adultos (padres) y niños (hijos) (Mayall, 2002). Para finalizar este apartado, nos ha parecido relevante volver sobre una idea que estructura el discurso de los niños sobre la crianza, relativa al “determinismo” de las relaciones entre padres e hijos, dando cuenta de algunas condiciones sociohistóricas y culturales que ayudan a contextualizar sus discursos (entendidos como discursos sociales), así como a comprender el lugar central que la parentalidad “responsable” tiene en la actualidad, tanto en el ámbito de los discursos públicos y políticos, como en la vida privada.

Las investigaciones críticas en el campo de la parentalidad (Smith, 2010; Lee, Bristow, Faircloth & Macvarish, 2014) muestran que esta temática constituye un foco de intensos y múltiples debates, que si bien son visibles a partir de la década de los 70' en las políticas sociales y los discursos expertos, evidencian un renovado interés en las sociedades occidentales del siglo XXI. Este interés se relacionaría, en gran medida, con las condiciones de posibilidad de la vida social en el marco de sociedades neoliberales en las que el trabajo parental no alude simplemente “a aquello que los padres hacen al criar a sus hijos” (Lee et al., p. 9), sino que se ha instalado como una esfera de la vida social muy importante y problemática, que se representa como la fuente de prácticamente cualquier problema social considerado importante, tanto en lo que respecta a la infancia como a la sociedad en su conjunto.

La abundante literatura sobre “parentalidad positiva”, “habilidades parentales” y “competencias parentales”, entre otras nociones en uso, evidencian el actual carácter “técnico” y formal del ejercicio de la parentalidad que, en este sentido, no se reduce a ser sólo una relación personal, “espontánea”, “natural”, fácil ni confortable, entre padres e hijos. Los discursos técnicos, científicos y políticos, la representan como un trabajo complejo y difícil, siempre mejorable (educable) y en todo caso, en permanente riesgo de ser deficiente. De este modo, las “fallas” en el ejercicio parental son una clave de lectura central en la actual comprensión social de los problemas que afectan a la infancia “disfuncional” o “desadaptada”, que a su vez conlleva el riesgo de transformarse en una adultez “disfuncional”.

La fuerte difusión y aceptación social que en las últimas décadas ha tenido esta lectura “fatalista” de la relación entre padres e hijos, evidencia que el “determinismo parental” es hoy una representación social muy poderosa, tanto o más que los determinismos genéticos, sociales o económicos. La noción de “determinismo parental” responde a “una forma de pensamiento determinista que interpreta las actividades cotidianas de los padres como directa y causalmente asociadas con los ‘defectos’ o daños en los niños, y entonces de manera más amplia, con la sociedad” (Furedi, 2002, p. 3). En este contexto, la noción de “crianza” (tipos o estilos de crianza, o vínculos paterno-filiales) también se ha extendido como tema de interés público, en la medida en que se ve un estrecho vínculo (muchas

veces, incluso causal) entre la crianza como práctica central de la parentalidad y el desarrollo o estancamiento individual y social, cuestión muy presente en el discurso de los niños.

En este contexto, cobra sentido el actual fortalecimiento de una verdadera “cultura” de las prácticas parentales (“parenting culture”), que puede entenderse sintéticamente como “las reglas y códigos de conducta más o menos formalizados que surgieron en los últimos años, que reflejan esta perspectiva determinista de los padres y definen las expectativas sobre cómo los padres deben criar a sus hijos” (Lee et al., 2014, p. 10).

En este sentido, en tanto el determinismo de la parentalidad tiene su foco no sólo en el niño, sino también en la sociedad como un todo, la parentalidad ya no es algo que concierna sólo a padres, madres y sus hijos, transformándose en un campo atravesado por tensiones políticas, sociales y económicas estructurales, en la medida en que todo el futuro de la sociedad pareciera depender de ello.

Por otra parte, dado que en esta nueva cultura de la parentalidad “intensiva” (focalizada en las “estrategias parentales” individuales), se expresa también la preocupación contemporánea por el riesgo, se fomenta en los padres la visión de que los otros adultos son una fuente de potencial “riesgo” y “daño” para los niños: el otro adulto es visto como un “extraño peligroso”, antes que un recurso o posibilidad de protección. Esto obtura la posibilidad de comprender la crianza como responsabilidad generacional, de la comunidad o la sociedad adulta como un todo, en el marco de la cual los otros adultos también puedan jugar un rol positivo en la formación de la generación siguiente. Esta situación promueve una erosión de la solidaridad adulta y evidencia el carácter privatizado de la cultura de la parentalidad “intensiva” (“defensiva”) contemporánea, así como la ruptura de la noción de que “la interacción informal entre niños y adultos al interior de sus comunidades es beneficioso para los niños” (Bristow, 2014, p.119). Algunos autores hablan de parentalidad o crianza “paranoide” (Furedi, 2002), aludiendo a que el sentimiento de miedo en relación a la seguridad de los niños y la representación del mundo “fuera” del hogar como territorio hostil y potencialmente peligroso, se han instalado como elementos centrales en la experiencia y ejercicio de la parentalidad. En el caso de esta investigación, esto resulta mucho más visible en los discursos de los niños del estrato D y se asocia, principalmente, a

una representación del espacio público barrial de los sectores pobres, como territorio peligroso y violento.

Ahora bien, los discursos de los niños que participaron en esta investigación, evidencian con bastante claridad esta privatización del ejercicio de una parentalidad “intensiva” y sus consecuencias devastadoras para los adultos, así como la deuda y desazón que esto conlleva para los niños. Por otra parte, introduciendo un punto de vista de género (padres-madres), ellos complejizan su sentido y visibilizan que las posiciones de madres y padres no son equivalentes en sus funciones, prácticas, responsabilidades y tareas parentales, socialmente asignadas. Sobre esto tratará el siguiente apartado.

1.2. Diferencias de género entre madres y padres

La noción de parentalidad borra las diferencias entre los agentes, dada su característica de “neutralizar, en el sentido de hacer neutro desde el punto de vista de género, el lugar de padre o de la madre” (Granada & Domínguez, 2012, p. 459). Al referirse al trabajo parental de crianza, los niños se desmarcan de esta neutralidad al introducir distinciones de género, que evidencian la posiciones diferenciales de madres y padres en la realización de dicho trabajo.

Una primera distinción, transversal en todos los estratos, posiciona a la madre como la principal responsable de la gestión y organización de las tareas cotidianas en el ámbito doméstico del hogar, así como del trabajo de cuidado y control de los niños, evidenciando una fuerte vinculación de la mujer al trabajo reproductivo, crianza y cuidado de los distintos miembros de la familia. Siguiendo una representación cultural muy extendida y arraigada en nuestra sociedad chilena, las mujeres madres encarnan una suerte de “centro de operaciones”, desde donde se ejecutan las funciones de orden, control y monitoreo de las tareas de los demás miembros de la familia, teniendo un papel central como “guardianas de los vínculos familiares” (PNUD, 2012, p. 81). Así, en mayor medida que los varones, ya sea que se trate de mujeres que trabajen remuneradamente o no, ellas deben cumplir con un conjunto más amplio y variado de responsabilidades y tareas en el hogar, siendo percibidas como las responsables finales de su éxito o fracaso (incluso aunque estas tareas puedan ser

compartidas). Cabe destacar que en nuestro país, esta percepción cruza todos los estratos económicos (SERNAM & Opina, 2012).

En coherencia con lo anterior, la imagen normativa y abnegada de la familia, como lugar de crianza de los hijos, muy presente en la población chilena de todos los estratos socioeconómicos, está fuertemente “definida desde el rol de la madre” (PNUD, 2002, p. 210). Esto da cuenta de que si bien en nuestro país las representaciones culturales sobre hombres y mujeres han sufrido modificaciones importantes, y en la actualidad los hombres participan más de las tareas domésticas de cuidado y crianza de los hijos (Valdés, 2009; SERNAM & Demoscópica, 2012), en sectores amplios de la población las definiciones tradicionales y la “inercia de las prácticas predomina aún en el ámbito doméstico” (PNUD, 2009, p.184).

En el caso específico de los varones del estrato C1, ofrecen la imagen de un padre más “permisivo” en lo que respecta al cumplimiento de normas y hábitos escolares, con responsabilidades menos específicas que las de la madre, quien cumple funciones normativas de manera más estricta, mostrándose siempre atenta a la conducta de sus hijos. Padre y madre funcionarían, a este respecto, como una suerte de fuerzas opuestas (“es como al revés”): el padre permite, la madre prohíbe, el padre autoriza un rango mayor de posibilidades y la madre uno más reducido. Así, mientras las prácticas maternas dan cuenta de un lazo que enfatiza el compromiso con el cuidado y bienestar del hijo (escuela, hábitos, salud, higiene), las paternas dan cuenta de un lazo afectivo que enfatiza más bien la complicidad afectiva. Esto podría relacionarse con el hecho de que los hombres están menos influenciados por una cultura de la “experticia” acerca de la paternidad y se muestran más tranquilos, “relajados” y confiados en su sentido común. Por el contrario, las madres “sienten el peso de la ‘responsabilidad moral’ más que los padres y en mayor medida se preocupan de estar haciendo lo correcto” (Faircloth, 2014, p.197).

“Mi mamá me dice que haga las tareas y mi papá me dice que después las haga, es como al revés” (Niños, C1, E1, p.6)

“Bueno, mi papá me deja hacer muchas cosas, excepto tomar y esas cuestiones. Por ejemplo, mis papás, que están separados, ya, mi papá me deja hacer muchas

cosas, menos tomar y eso, y mi mamá no, o sea, menos cosas que mi papá” (Niños, C1, E1, p.5)

“N₁: Es que, como dijo el X, es verdad eso que, a veces, la mamá te da más reglas que el papá, porque el papá es como...no sé porqué, pero yo, por lo menos, yo pienso que lo hacen porque como el papá, no sé/ N₂: Como que el papá te deja salir a jugar con lluvia, así, y la mamá no/ N₃: Sí, y la mamá te dice, ‘ah, no, pero te poní las botas’ y el papá dice, ‘ponte las zapatillas no más’ (Niños, C1, E1, pp. 5-6)

A través de la narración de escenas “transgresivas”, al modo de pequeños ardides cotidianos que implican complicidad de género (padre - hijo varón), consistentes en “engañar” a la madre para que ella crea que el niño ha cumplido con lo solicitado (por ejemplo, comerse la comida), los niños varones dan cuenta de una mayor cercanía entre sus padres y la infancia (padres cómplices, “traviesos”, “juguetones”), posicionando a las madres en el lugar del adulto responsable, que posee e impone un saber sobre lo que es mejor para el niño (para su cuerpo, su desarrollo y su conducta). Ahora bien, considerando que “culturalmente la madurez se equipara a la masculinidad” (Burman, 1995, p.54), se observa que, en lo que respecta al menos a la parentalidad, estas significaciones contravienen la imagen del varón adulto “maduro”, situando la adultez y la madurez del lado de la maternidad.

“(...) por ejemplo, yo a veces no quiero comer algo como...garbanzos así, y mi mamá se va así, a su pieza y mi papá dice, ‘ya, yo me lo como’, me quita el plato y se lo come todo y y...mi mamá me pregunta, ‘¿te comiste toda la comida?’, ‘sí, quedé llenito’ [*niño*]” (Niños, C1, E1, p. 6)

“Pasó que...lo que dijo el X, es como verdad, digamos, así que tu papá es como el diablo, así y como que la mamá es así como...dios, así” (Niños, C1, E1, p. 6)

Sin gravedad, como narrando una travesura, ofrecen una metáfora que ilustra la dimensión moral que los niños observan en estas escenas: “el papá es como el diablo” (deja hacer cosas, se vincula al placer) y la “mamá es como dios” (impone las reglas y vela por su cumplimiento). Esta metáfora de una maternidad sacralizada (que impone la ley y encarna la autoridad adulta), junto a la imagen de un padre más cercano afectivamente, pero menos anclado en las normas, da cuenta de diferencias en las prácticas de crianza que desarrollan

padres y madres, que no se ajustan a las formas tradicionales de ejercer la paternidad, ni a la imagen tradicional de una madre vinculada exclusivamente al trabajo de cuidado y sostén afectivo. De este modo, el padre no es el detentor único de la ley, evidencia una cercanía afectiva y comunicativa con sus hijos y participa de su vida cotidiana: “ser padre hoy implica ser cercano, comunicativo con los hijos, presente, a diferencia del patrón del “padre industrial” centrado en la manutención económica de la familia y en el ejercicio de la autoridad dentro de ella” (Valdés, 2009, p. 402). Asimismo, en el discurso de estos niños el poder y autoridad materna resultan centrales.

Distintas investigaciones nacionales muestran que en la actualidad nos encontraríamos en un momento de transición cultural, en el que coexisten representaciones y formas de ejercicio parental diversas (dependientes de factores como la edad de los padres, su situación económica, inserción laboral, clase social, etc.), en el marco de las cuales “se entrecruzan y cohabitan los cambios con las continuidades” (p. 402).

En la medida en que se observa más bien una continuidad en la reproducción de las desigualdades en la esfera doméstica (mayor sobrecarga de trabajo femenino), es posible sostener que los nuevos “atributos” paternos destacados por los niños no se relacionan necesariamente con transformaciones sustantivas en el orden del género en las familias. En palabras de Valdés (2009), estos nuevos atributos paternos:

por si solos no cambian los tradicionales atributos maternos de cuidado y crianza, ya que es el hijo/a y la relación de filiación la que parece modificarse sin necesariamente modificar la trama de la división sexual del trabajo en la familia (p. 400).

De este modo, en el campo de relaciones entre padres e hijos, la representación de la autoridad materna como figura normativa y su contraparte -el padre como “cómplice” o figura más cercana que deja más espacios de libertad de acción-, es articulada por los niños desde un marco de sentido que pone en juego una dimensión de género, que evidencia la coexistencia de patrones y significaciones culturales heredadas y otras novedosas. En relación a sus padres, los niños sostienen que, en tanto “hombres”, tendrían una cercanía (complicidad) mayor con sus hijos varones, dada la experiencia común de una infancia vivida desde una posición masculina, lo que explicaría su mayor empatía o comprensión de

la “libertad” infantil (al parecer, masculina). De este modo, la mayor cercanía del padre varón con los hijos -aspecto cultural novedoso-, se explicaría por una suerte de lazo “natural” entre seres del mismo sexo, que comparten características comunes en relación a su vivencia de una libertad “propia” de la infancia.

“Lo que pienso yo es que eso nos pasa a los hombres, que el papá es más relajado, porque yo creo que vivieron eso, vivieron cuando son chicos, como son hombres, y les gustaría que sus hijos siguieran siendo así de libres mientras todavía lo pueden ser” (Niños, C1, E1, p. 7)

Asimismo, las prácticas de autoridad materna asociadas a poner reglas, normar y sancionar, se significan como evidencia de su mayor preocupación por el bienestar y cuidado de los hijos, cuestión que también se explica apelando a la existencia de una suerte de “lazo natural” –biológico- entre las madres (o la maternidad) y los hijos (niños), lo que las haría actuar de manera distinta a los padres. De esta manera, sus discursos hacen eco de la sacralización y naturalización occidental del amor y el trabajo de cuidado maternos (Burman, 1994/1998).

“O sea, eso de los niños, yo creo que la mamá se preocupa más del niño porque ella es la que como nueve meses lo tuvo en la guata, entonces, para ella es como más importante” (Niños, C1, E1, p. 9)

En el caso de los niños del estrato C2, las distinciones entre padres y madres ofrecen una imagen detallada de las diferencias de género, en un contexto familiar que se muestra en continuidad con un modelo de familia moderna clásica o tradicional. En este escenario los padres varones aparecen volcados al mundo del trabajo (al “exterior”) y sostén económico del grupo familiar y las madres a la gestión del trabajo doméstico (el “interior” del hogar), mostrando una fuerte separación de las esferas, lugares y funciones tradicionales masculinas (trabajo) y femeninas (familia).

“Por lo menos en mi caso, mi papá...como que los hombres se preocupan más de ir al trabajo, de ir a dejarte al colegio, y las mamás o las mujeres, se quedan en la casa haciendo el aseo, o el almuerzo...cocinando. Mi papá no sabe cocinar...” (Niñas, C2, E2, p. 16)

“El hombre se acuesta y ve todo el rato fútbol, fútbol, fútbol” (Niñas, C2, E2, p. 15)

“N₁: Y la mujer ve tele, tele/ N₂:Y la mujer ve un programa, están cocinando, o haciendo el aseo/ N₃: O ven telenovelas” (Niñas, C2, E2, p. 16)

La referencia a prácticas, saberes, consumos y movilidades cotidianas generizadas y culturalmente estereotipadas (ir a trabajo - quedarse en la casa; saber - no saber cocinar; ver fútbol - ver telenovelas), sirve como recurso discursivo para ejemplificar y tomar distancia (sobre todo en el caso de las niñas), de este estereotipo de masculinidad y feminidad adulta, encarnado por sus padres y madres. Así, la referencia “*al* hombre” que se acuesta una vez que llega cansado del trabajo y ve “fútbol, fútbol, fútbol”, o a “*la* mujer” que ve “tele, tele” mientras cocina o realiza la limpieza del hogar (repetición que transmite una sensación de agobio e inmutabilidad), operan como estrategias retóricas que indican la producción de categorías (*el* hombre - *la* mujer) que se orientan a una realidad que excede la experiencia de sus padres y madres, apuntando más bien a “las mujeres” y “los hombres” adultos (y sus relaciones), desde una posición de distanciamiento y énfasis crítico del orden de género así estructurado. En este sentido, la referencia a sus madres y padres sirve para articular una posición y un discurso más centrado en la problemática del género, que en la parentalidad (maternidad, paternidad).

Los discursos ofrecidos por los niños de este grupo resultan coherentes con los resultados de diversos estudios nacionales que destacan que, en nuestro país, se observan importantes resistencias en relación a las transformaciones culturales en el campo de la vida privada y familiar (PNUD, 2002, 2009, 2010). Así, salvo en el caso de la población más joven, de estratos socioeconómicos medios altos y altos -que sostienen representaciones más “liberales” de los roles de género en la familia-, la organización y prácticas cotidianas de gran parte de las familias chilenas se orientan siguiendo representaciones tradicionales de la masculinidad (hombre como proveedor) y la feminidad (mujer dueña de casa) (PNUD, 2010). En palabras de Valdés (2008),

mientras en el mundo occidental se instala la tendencia al desplazamiento del modelo de familia de la sociedad industrial organizado en función de la división sexual del trabajo por un modelo más igualitario y de doble ingreso, en Chile

perdura mayoritariamente la imagen de la familia heredera de la sociedad salarial: menos del veinte por ciento de la población se identifica con el modelo democrático de carácter igualitario y relacional y sólo el 40 por ciento de las familias viven del doble ingreso (p. 26).

Esto evidencia que si bien en nuestro país es posible observar algunas tendencias a la transformación en el orden de las relaciones generacionales al interior de las familias (democratización de las relaciones, mayor cercanía afectiva de los padres varones con sus hijos, mayor reconocimiento del niño como sujeto de derechos, etc.), el orden de género, pareciera ser mucho más “estable y resistente a las transformaciones a través del tiempo” (Guzmán, Barozet, Candia, Ihnen & Leiva, 2012, p. 63).

En su discurso, las niñas dan cuenta con total claridad de los elementos que constituyen la base estructural de este orden de género: la división de los espacios públicos y privados, y la división sexual del trabajo, elementos que, tal como se evidencia en el caso de sus madres, perpetúan la adscripción “a las mujeres [*de*] la responsabilidad casi exclusiva del trabajo doméstico y cuidado no remunerado y al hombre la responsabilidad de proveedor” (Guzmán et al., 2012, p. 63).

Así, para muchos padres varones “ser el sostén económico de la familia y tomar la responsabilidad de la planificación económica, es su forma de demostrar su compromiso como padres” (Faircloth, 2014, p.197), percepción que, cabe señalar, también es compartida por muchas madres. De esta manera, en coherencia con la actual valoración social de la mayor cercanía afectiva de los padres varones con los hijos, si bien hay actividades en las cuales se observa un aumento de la participación masculina en relación al cuidado de los hijos (jugar, hacer tareas, salir de paseo), las mujeres siguen siendo las principales responsables de este cuidado y las que dedican más tiempo a ello (PNUD, 2010).

Ahora bien, junto a las representaciones anteriores, las niñas ofrecen una imagen “infantilizada” de padres que, en el contexto cotidiano de lo doméstico, se encontrarían al igual que los niños, “sometidos” a la autoridad materna.

“Pero, hay papás que son macabeos...están viendo fútbol, y la mamá les grita de la cocina, ‘¡oye, anda a comprar!’ , y como que, ‘ya, voy al tiro!’ [*papá*]” (Niñas, C2, E2, p. 16)

“No, mi papá si es que lo mandan va, porque sino le llega el reto después, cuando ya no hay comida...cuando mi mamá no hizo la comida, le llega el reto a él” (Niñas, C2, E2, p. 16)

Considerando el sentido del modismo chileno “macabeo”, la figura del “papá macabeo” da cuenta de una suerte de menoscabo a su condición de dominio de género y una inversión (o pseudo-inversión) momentánea, del lugar subordinado de la mujer-madre. Ahora bien, esta (pseudo)inversión se hace posible en tanto el padre es “infantilizado”, esto es, posicionado en el lugar subordinado de un niño que debe obedecer a la madre (adulta) y que puede recibir sus órdenes y retos. Paradójicamente, esta (pseudo)inversión evidencia y refuerza el lugar de la mujer-madre en la división sexual del trabajo y el orden social de género: en tanto ella está “al mando” de las responsabilidades domésticas, debe cocinar para la familia y ordena al padre – quien tiene los recursos económicos-, salir del hogar ir a comprar el alimento. Asimismo, es una muestra de su escaso poder en la modificación de las dimensiones estratégicas hegemónicas de las relaciones entre hombres y mujeres. Cabe señalar que en nuestro país este escenario es muy común y que, en términos históricos, se mantiene como una constante: una mujer que suele ser considerada fuerte y que está al mando en lo doméstico, cuyo rol de madre continúa siendo un núcleo fundamental de nuestra sociedad -tanto cultural como socialmente-, pero que no tiene un lugar potente en lo público, terreno que sigue siendo masculino.

En el caso de los niños varones de este estrato, se expresa una valoración positiva del trabajo de cuidado familiar llevado a cabo por los padres, destacando el mayor protagonismo doméstico de las madres, así como el formato sacrificial de su dedicación a la familia y las tareas del hogar, lo que conllevaría un descuido de sí mismas.

“N₁: Si alguien, una mamá o un papá tiene una familia, todo se centra en la familia/ Investigadora: Tú dices que, tanto la mamá como el papá tienen responsabilidades con la familia, no sólo la mamá/ N₂: Sí, pero, más que todo la mamá” (Niños, C2, E2, p. 19)

“Sí. Porque puede ser que tenga esposo y tenga hijos, se preocupa más de los hijos que de su apariencia” (Niños, C2, E2, p. 19)

Esta orientación intensiva del cuidado de los padres a los hijos, ofrece la imagen del niño como centro de la organización familiar, determinando casi por completo la vida cotidiana de sus padres, fundamentalmente de sus madres, quienes aparecen mucho más sobre-exigidas que los padres varones. A diferencia de sus pares varones, las niñas significan el constante trabajo de sus madres como imposición costosa e interminable de responsabilidades, que resta tiempo al propio deseo, lo que es valorado negativamente.

“Investigadora: ¿Por qué se ve tan fome? [*la adultez*] / N₁: Trabajan todo el día/ N₂: Tienen hijos, y tienen que hacer todo lo que los hijos digan/ N₁: Tienen que trabajar para los hijos/ N₃: Así ya... ‘me tienes que hacer el almuerzo’, y la mamá va a hacer el almuerzo ¡es fome!/ N₁: Es como muchas responsabilidades” (Niñas, C2, E2, p. 19)

“N₁: Hacer el almuerzo, hacer el aseo, hacer las camas, y ahí después terminaron, después se va a acostar, y así/ N₂: Y después, ‘mamá, mamá, mamá’ [*grito de niño*]/ N₁: ¡Síiii!” (Niñas, C2, E2, p.19)

De esta manera, el sacrificio materno y el trabajo doméstico que los niños varones valoran positivamente, como expresión del cuidado materno, resulta para las niñas un trabajo “aburrido”, mecanizado, abrumador y poco deseable, que “consume” la vida de las mujeres por completo y que se da en el marco de una relación con un hijo (niño) que aparece caricaturizado como una especie de “pequeño tirano”, que somete a su madre a los imperativos de sus necesidades, su voluntad y su deseo inagotable de atención. El uso masivo de formas imperativas constituye un recurso discursivo que enfatiza esta dimensión de “sometimiento” materno (“*tienen* que trabajar *para* los hijos”, “*tienen* que hacer todo lo que los hijos digan”, “*me tienes* que hacer el almuerzo”). Así, a diferencia de la imagen psicológica popular de la madre “suficientemente buena”, que va disminuyendo gradualmente su adaptación a las necesidades y demandas del niño a medida que éste va creciendo, la imagen de la relación madre-hijo presentada por las niñas es la de una madre “totalmente responsiva” frente a un niño “totalmente demandante”.

Las representaciones expuestas por los niños y niñas de este estrato sobre el trabajo de

cuidado de los hijos y los roles familiares de género, reflejan lo que los propios adultos expresan en estudios llevados a cabo en nuestro país. Como muestran los resultados del informe del PNUD del año 2012:

La preferencia por determinados referentes muestra que las personas que tienen hijos están dispuestas a sacrificar parte importante de sus intereses personales en pos del bienestar de ellos. Esta tendencia se da con mayor frecuencia e intensidad en las mujeres (...) la familia es el principal referente que define a la mujer en los discursos de los chilenos. En el cumplimiento de sus roles forma una identidad vinculada a la responsabilidad, el esfuerzo y el sacrificio (p.184).

Finalmente, los niños varones del estrato C2, articulan significaciones y valoraciones sobre la noción de “trabajo” (asalariado/productivo-doméstico/reproductivo), que muestran un reconocimiento del esfuerzo del trabajo doméstico de las mujeres-madres como parte de sus “responsabilidades” adultas familiares, a las que muchas veces se suma el peso del trabajo asalariado fuera del hogar. En este marco, la mujer que no participa del mundo del trabajo asalariado, es nombrada como la mujer “típica” (común) que “está” en la casa, esto es, que no trabaja.

“[*las madres*] N₁: Sí, tiene más responsabilidad, no tiene tiempo/ Investigadora: ¿Y cuáles son esas responsabilidades?/ N₂: Cuidar los hijos, darles comida, bañarlos, ir a trabajar/ N₃: Trabajar/ N₄: Aunque puede ser la típica mujer que no trabaja también, puede estar en la casa” (Niños, C2, E2, p. 19)

“Por ejemplo, la diferencia del trabajo de mi mamá y mi papá es que mi mamá llega más temprano y mi papá en la noche, mi mamá trabaja menos” (Niños, C2, E2, p. 19)

Estas representaciones transmiten una significación del trabajo doméstico de las madres como una carga que implica mayor “responsabilidad”, compromiso u obligación moral, vinculada a las labores de cuidado, pero no más “trabajo” productivo, asociando la noción de trabajo a su sentido convencional, como trabajo asalariado o empleo. De este modo, las tareas domésticas quedan delimitadas en un espacio de interioridad e intimidad, situado fuera de la esfera de la producción del mundo social y económico. En este sentido, si bien

las mujeres se encuentran en constante actividad en el hogar, no formarían parte de la población económicamente “activa”, que participa en el mercado laboral del empleo.

Teniendo en cuenta la distinción convencional entre trabajo productivo y el denominado trabajo “reproductivo” de cuidado, propia de nuestra organización social, se observa que tal como señalan Arriaga y Todaro (2012), esta última noción “se sitúa entre el trabajo y el no-trabajo, lo material y lo inmaterial” (p. 23). En este marco de valoraciones asimétricas del trabajo de hombres y mujeres, se asignan a los varones “un contenido de trabajo mucho más amplio que a las mujeres” (Legarreta, 2006, p. 218), dando cuenta de la una razón productivista que históricamente ha contrapuesto producción (actividad/esfera pública) y reproducción (pasividad/esfera privada), en el marco de una fuerte división sexual del trabajo. Adicionalmente, en este contexto “la maternidad y la domesticidad acaban siendo sinónimos de feminidad, a la vez que se consideran identidades primarias” (p.218).

Una mirada crítica a esta perspectiva ha sido articulada a partir de los años 60’ por las conceptualizaciones feministas del trabajo, que sostienen que:

la concepción del trabajo hegemónica es sumamente mercantil y tiene un claro sesgo de género: deja fuera de la definición la mayor parte de las actividades realizadas por mujeres (tareas domésticas y de cuidados) e invisibiliza la interrelación entre el mercado y el no mercado, así como la distribución asimétrica de poder entre géneros, que conlleva una desigual distribución de recursos, derechos y deberes (Legarreta, 2006, p.219).

Ahora bien, en el caso de los niños del estrato D, también se observa la noción de una sobre-responsabilización de las madres en relación al trabajo doméstico de cuidado, con algunos matices relevantes de mencionar.

Los discursos de los niños, sobre todo en el caso de las niñas, transmiten un relato en el que se deja ver con nitidez los cambios históricos de una clase social (que ha emigrado del campo a la ciudad, que antes contaba con el aporte trabajo infantil, etc.), a través de narraciones en las que coexiste el presente, junto a trazos de un pasado reciente, y en las que se expresan rupturas generacionales -por ejemplo, los niños ya no trabajan y pueden estudiar- y continuidades en los roles de género. Esta trama compleja configura el escenario en el cual los niños producen su lugar (posición) de niños/hijos en la historia de su familia y

de su sociedad. Por otra parte, la convivencia cotidiana de distintas generaciones en el hogar (abuelos, tías, primos), introduce una polifonía generacional que les permite tener acceso a relatos más diversos sobre la parentalidad. De este modo, sus discursos dan cuenta de los matices observables en el ejercicio de la parentalidad en contextos transgeneracionales (ya sea por cohabitación o por presencia cotidiana de familiares), en el marco del cual los niños dialogan y se encuentran con diversos actores en posiciones distintas. Esto complejiza el escenario narrativo, pues no sólo son sujetos de una relación con sus propios padres, sino también, con los hijos de primos, con abuelos, con sus padres en tanto hijos, etc. La escena transgeneracional añade riqueza, textura, matices y una dimensión de diacronía al discurso, abriéndolo a una polifonía histórica en la que aparecen otras infancias y otras maternidades (no sólo las de la experiencia propia actual). En este sentido, a diferencia del relato de los niños de otros estratos, el suyo no es simplemente el de una familia nuclear tradicional.

En este escenario, las niñas ofrecen la figura de una madre que aparece “infantilizada”, tratada permanente como una “niña” que requiere cuidado y apoyo en el ejercicio de su maternidad, sobre todo cuando se encuentra “sola” (sin pareja) y la maternidad resulta entonces un desafío arduo y complejo, que debe ser sostenido al interior de redes extensas de cuidado familiar (abuelas, primas, tías), en ausencia de otros referentes sociales de apoyo. Como sostiene Valdés (2009), “la familia y el sistema de parentesco, en particular en las poblaciones vulnerables, se muestra como el principal núcleo de protección social” (p. 391).

“A veces, para los niños...las mamás igual nos tratan como niñitas chicas, porque aunque sea adulto, 30 y no sé tantos años, como mi mamá también vive con sus papás (...), mi abuelito a mi mamá con su edad la trata como una niña, la cuidan, le dice, ‘ten cuidado, cuida a la X’ [*la nieta*], siempre una niña. Y sus otras hermanas se separaron y todas las otras hermanas están casadas, algunas están hasta...solas con sus hijos. Yo tengo ya 2 tías que el marido las dejó botadas y los consejos que mis abuelos le decían como que no los tomaron en cuenta, porque siempre ‘no, que le va a ir mejor con él’ [*dicen las tías sobre los maridos*], (...), pero ya con 5 hijos, ¡no es bueno estar sola poh’!” (Niñas, D, E1, p. 3)

Así, pareciera ser que en ausencia de protección social -más allá de las redes familiares-, ser niña y luego mujer implica ser cuidada por otro (el padre, la madre, la pareja), como si en este escenario hubiese en lo femenino cierta condición de fragilidad y vulnerabilidad que pudiese “romperse” o estropearse con mayor facilidad.

Esta representación contraviene las normas culturales de género que ven en la maternidad, más que en el acceso al trabajo, la confirmación de la condición adulta de la mujer (Burman, 2008). En el caso de los discursos de las niñas de este estrato se observa en las mujeres madres una suerte de prolongación de una posición infantil, en la medida en que, por ser madres en condiciones de precariedad social, necesitan un doble cuidado, quedando posicionadas así en un lugar infantilizado (deficiente, dependiente, necesitado de cuidado, impotente, inmaduro y emocional).

La imagen de lo femenino asociado a la pasividad, inconsciencia, vulnerabilidad y desvalimiento, da cuenta de su infantilización cultural, negando su agencia y evidenciando un nexo entre las representaciones convencionales de las posiciones de la infancia y la feminidad. Así, en la medida en que han sido generizadas, las representaciones occidentales de la infancia son femeninas¹¹²: “tanto las mujeres como los niños normalmente se han posicionado como más abajo en la escala de desarrollo individual (como más inmaduros o incompletos) que los hombres” (Burman, 2008, p. 184).

Al respecto, es posible sostener que si bien la ecuación entre mujer y niño no es absoluta, hay muchas resonancias entre las formas tradicionales en que la cultura patriarcal hegemónica se ha representado la infancia y la feminidad:

Tanto el niño, como la mujer, requiere cuidado y protección. Estas denominadas necesidades se relacionan con la posición legal de la mujer y el niño en la que ambos grupos han sido históricamente tratados, efectivamente como posesiones que son propiedad del hombre (Burman, 2005, p.61).

¹¹² En palabras de Burman (1995) “la categoría infancia es femenina” (p. 61), así como la categoría “juventud” se encuentra asociada a la masculinidad. Asimismo, el posicionamiento masculino-juvenil, en mayor medida que el femenino-infantil, “ofrece un acceso a un rango más activo y variado de posiciones de sujeto” (p. 61).

Los discursos ofrecidos por los niños de este estrato, permiten sostener que aún es posible encontrar representaciones asociadas a una posición paternalista que equipara a las mujeres y los niños. En términos históricos, estas representaciones tienen su origen en un marco social y cultural en el que tanto mujeres como niños fueron considerados como “propiedad” de los hombres (maridos/padres), encargados y responsables de sostenerlos y proveerlos. Este elemento común entre mujeres y niños, habría posibilitado la infantilización mujeres y su asociación con una infancia vulnerable, pasiva y dependiente.

Otro matiz que se observa en el discurso de estos niños, se relaciona con las diferencias que niños y niñas articulan en relación a la maternidad y la paternidad. Mientras el grupo de niñas ofrece un discurso que destaca y valora aspectos de una paternidad “ideal”, el grupo de niños varones destaca la imagen del “sacrificio” y las dificultades en el ejercicio de la maternidad.

En relación a los padres varones, las niñas generan una conversación en la que ofrecen un serie de distinciones que operan como parámetros para definir a un “buen” o “mal” padre. La participación en el trabajo asalariado, la cercanía afectiva y comunicación con sus hijos, la realización de tareas domésticas, el compromiso con sus parejas y la responsabilidad como padres, son algunos de los elementos que constituirían este ideal paterno, en coherencia con modelos que dan cuenta de una nueva cultura de la crianza y la parentalidad que coexiste con modelos y patrones heredados (Faircloth, 2014).

“Tienen más... toman más responsabilidades que la mujer. Trabajan, se tienen que ganar la plata para alimentar a su familia, eh... tienen que dar su tiempo pa’ estar con su familia” (Niñas, D, E2, p. 19)

“(...) mi papá antes trabajaba solamente en la noche, (...) Y ahora tiene dos trabajos, es desde las... el trabajo tiene que entrar a las ocho y hasta las cuatro y media y el otro trabajo es el mismo. Pero cuando... como era antes, el cocinaba, lavaba la ropa, cuidaba a mi hermano, hacía el aseo, hacía todo” (Niñas, D, E2, p. 20)

“El año pasado llegó mi hermana, que es como mi hermanastra y mi abuela materna y me preguntaron por mi papá y me dijeron que... me dijeron que... y yo les dije que yo no lo había visto desde los cuatro años, pero a mi mamá no le hablamos de esto a ella, porque él estuvo con mi mamá con otra mujer y con otra mujer, estaba engañando a mi mamá, entonces no creo... no creo que sea bueno” (Niñas, D, E2, p. 20)

Como se observa en las citas, a través de la narración de distintas experiencias personales de sus propios padres o familiares, se articula una figura paterna idealizada o devaluada, según su capacidad o incapacidad para cumplir con este ideal de “súper” padre proveedor, esforzado, responsable, que no claudica ante la adversidad o el cansancio y que además, es cercano, comprometido afectivamente y participa de la vida del hogar. Ahora bien, cuando la realidad no se condice con estas representaciones, esto es, cuando los padres varones no cumplen su función de soporte económico y afectivo, las madres deben sostener este trabajo “solas”, con gran sacrificio.

Lo novedoso de estas significaciones es que dan cuenta de que las representaciones contemporáneas de la parentalidad y la crianza “intensivas” (Lee et al., 2014) no sólo se asocian a la figura de la madre, sino que también se han extendido a los padres varones, transmitiendo preceptos sobre lo que es ser hoy un “buen” padre, en el marco de una reivindicación y valoración de una paternidad relacional y afectiva, muy alejada del modelo tradicional y disciplinario del padre salarial ausente o distante, cuya principal función era la de proveedor, protector y autoridad. Estos ideales del “nuevo padre”, se relacionan con las tendencias actuales a la validación de la intimidad en las relaciones interpersonales, así como con la valoración de la apertura emocional de los varones, asociada al mundo privado (Faircloth, 2014).

En palabras de Nudler y Romaniuk (2005), esto último se vincula con una serie de transformaciones sociales y estructurales en el mundo y organización del trabajo y el espacio público (ámbitos masculinos tradicionales):

en un mercado laboral como el actual, con altos niveles de precarización y exclusión, el rol de trabajador ya no proporciona al varón tantas gratificaciones como antes. En el contexto neoliberal, la pérdida de los organizadores tradicionales de la identidad -como el trabajo, los clubes, los sindicatos, etc.-, la progresiva desaparición de los espacios públicos (...) sumado a la creciente

inseguridad (...) llevan a una revalorización y a una búsqueda de gratificación en el ámbito doméstico, en la pareja y los hijos. Quizá exista actualmente un mayor deseo de los padres de conectarse más con sus hijos, o quizá ese deseo existía ya en muchos varones que, sin embargo, se veían impelidos por el modelo a abocarse al mundo público y productivo (pp.274-275).

Por su parte, el grupo de varones tematiza lo que ellos denominan la “fortaleza” femenina de las mujeres adultas y las dificultades laborales que enfrentan las mujeres. Dicha “fortaleza” se vincularía a la maternidad y al esfuerzo del trabajo doméstico, que muchas veces se realiza sin la colaboración de la pareja, dando cuenta de un distanciamiento importante entre los ideales de una nueva paternidad (expresados por el grupo de niñas) y las experiencias cotidianas efectivas. Asimismo, reconocen condiciones sociales estructurales a la base de las dificultades de las mujeres en el ámbito laboral, asumiendo en este punto una postura crítica en relación al género masculino.

“N₁: Es como más hombre, tiene más fuerza, puede llevar cualquier cosa, a la mujer le cuesta/ N₂: Igual debe ser difícil igual tener su guagua, cuidarla, criarla/(...)/ N₁: Las mujeres tienen batallas fuertes cuando tienen que tener su guagua” (Niños, D, E2, p. 12)

“N₁: Y como que algunas veces los hombres son pesados con las mujeres, por ejemplo, la mujer es más costoso conseguir trabajo que el hombre, porque, algunas veces, el hombre como que prefiere a todos los hombres/ N₂: Tienen más trabajo para hombres que de mujeres” (Niños, D, E2, p. 13)

“Sí, y algunos hombres como que se creen...soberbios y llevados a sus ideas y la...y la mujer como que, si ella, por ejemplo, va a conseguir trabajo el hombre le dice que no y ese mismo hombre le dice al otro que sí, en cambio a la mujer le va a costar más” (Niños, D, E2, p. 13)

En un discurso que reúne referencias críticas a las dificultades estructurales en el ejercicio de la maternidad en contextos de precariedad social y desigualdades de género, junto a un ideal cultural materno del sacrificio, responsabilidad y esfuerzo -muy extendido en nuestra sociedad-, los niños de este estrato ofrecen una particular mixtura discursiva que reúne elementos heterogéneos en una lectura particular (idealizada y a la vez situada) de la maternidad.

Así, la fuerza ilocutiva de denuncia y desaprobación de sus relatos, coexiste con un discurso del elogio y valoración de la entrega ilimitada de las madres a los hijos y la familia, en el cual observamos que:

se fusionan imágenes culturales relevantes en las sociedades occidentales católicas, entre ellas la española y latinoamericana, donde la imagen mariana cobra relevancia, estableciéndose como modelo orientador de la maternidad aquella que es misericordiosa y sacrificada, proyectándose la identidad de la mujer-madre hacia la práctica del cuidado y entrega a las otras personas, como una suerte de inmolación y sacrificio para la felicidad de sus criaturas, lo que implicaría la renuncia del propio deseo, estableciéndose así una imagen mítica de la maternidad: «la madre buena que existe sólo para el hijo» (Trujillo, 2013, p. 269).

Los tópicos analizados en este apartado, dan cuenta de cómo el orden social de género, constituye una dimensión fundamental en la comprensión de los discursos que los niños articulan sobre el actual territorio complejo de la parentalidad y las relaciones entre adultos (padres) y niños (hijos), observándose al respecto, tanto continuidades como atisbos de ciertas rupturas o transformaciones. En este contexto, se evidencia una significativa continuidad de las representaciones convencionales e imperativos sociales que históricamente han recaído sobre la maternidad/feminidad, que sitúan a las mujeres como las principales responsables del cuidado y apoyo de los individuos dependientes, así como el como pilar sobre el cual se construye el orden doméstico y familiar, y en consecuencia, también la institución social y el territorio de la infancia. Sin embargo, los niños (sobre todo las niñas), también articulan posiciones que dan cuenta críticamente de la dimensión de opresión y agobio que este trabajo generizado de cuidado conlleva, distanciándose generacionalmente de la transmisión cultural del lugar ocupado por sus madres. Esto muestra que los niños no sólo se posicionan desde un lugar de “conformidad (...) consenso e identificación con el orden establecido” (León, 1999, p.126).

Asimismo, es posible observar nuevas significaciones que recaen sobre el ejercicio de la paternidad, que evidencian la relevancia que han cobrado los discursos de una paternidad no sólo “responsable”, sino también comprometida afectivamente con sus hijos y con el mundo familiar doméstico, así como un claro desdibujamiento de la imagen del padre como

proveedor y eje de la autoridad familiar, si bien no en todos los casos estos discursos se corresponden con las experiencias que los niños efectivamente tienen con sus padres varones.

En este marco de sentido, algunas investigaciones señalan que los discursos predominantes sobre la parentalidad transmiten la idea de que los problemas que puede presentar el ejercicio de la parentalidad (y sus efectos negativos en los niños/hijos), se asocian mayormente al ejercicio de la maternidad, mientras que las nuevas oportunidades están asociadas a las posibilidades relacionales de los padres varones con sus hijos (Leena & Perälä, 2008).

Ahora bien, asumiendo -como sostienen Laclau & Mouffe (2004)- que las relaciones de género y de generación se articulan, sin necesidad de reducirse una a la otra, es posible hipotetizar que las relaciones generacionales (entre padres e hijos) son más susceptibles de cambiar y tienen un carácter más transitorio que las relaciones desiguales de género. Esto sería así no sólo porque los niños inexorablemente crecen y dejan de “ser niños”, sino también, en el caso de Chile, porque ha habido una sistemática democratización de las prácticas familiares, avaladas por políticas de Estado¹¹³. Por otro lado, las prácticas que reproducen la desigualdad de género están más arraigadas culturalmente, incluso aquellas que aparecen bajo el manto de una aparente emancipación femenina y que destacan, como supuestamente liberadoras, aquellas características que han sido esencializadas a la hora de describir a las mujeres, como por ejemplo, su “dominio” del territorio doméstico y la “subordinación” de los hombres (infantilizados) a este (pseudo) poder y “autoridad” femenina de gestión y organización familiar. Este dominio aparece como un instrumento que permite mantener el buen funcionamiento de la armonía familiar, sin disminuir la carga de sus responsabilidades en la crianza, que siguen siendo muy superiores a las de los

¹¹³ Los principales cambios jurídicos han sido: Ley de filiación (1999); nueva Ley de patrimonio matrimonial y Ley de divorcio (1995); la Ley promulgada el 2011, que amplía para todas las mujeres el período de licencia post natal a 6 meses, con opción de compartirlo con el padre del bebé; la Ley de tuición compartida en caso de separación de los padres (2013); y el Acuerdo de unión civil, Ley que regula de las uniones civiles de parejas de igual o mismo sexo (que comenzará a regir en octubre del 2015). Todas estas normas han buscado poner a Chile a tono con los cambios en el mundo contemporáneo, después de 17 años de dictadura y un largo historial de gobiernos conservadores.

varones y sin movilizar tampoco, las prerrogativas del orden de género y de la división sexual del trabajo familiar.

Otra dimensión central en los discursos de los niños sobre las relaciones entre padres e hijos, que también se encuentra generizada, pero que pone en juego, sobre todo, significaciones relativas a las continuidades y transformaciones en el orden generacional de dichas relaciones, es la problemática de la autoridad adulta y su legitimidad, cuestión que será desarrollada en el siguiente apartado.

1.3. El ejercicio de la autoridad parental

En un sentido tradicional y general, la autoridad es una noción que supone posiciones asimétricas de sujetos o grupos, en la que tanto el que ejerce la autoridad como el que la recibe, reconocen una jerarquía en el marco de la cual ocuparían un lugar definido y estable (de dominación o subordinación). En palabras de Ardoino (2009):

Autorizar, es propiamente dar autoridad o en otros términos, reconocer a alguien la facultad, la capacidad, la competencia, el derecho, el poder de hacer legítimamente algo, y permitirle, de este modo, cumplir. Esta acepción supone, ya, la existencia de una relación de subordinación o de dependencia, de una relación jerárquica entre el (o los) que da(n) la autorización y el (los) que la solicita(n) y la recibe(n). La concepción de la autoridad, así expresada, es la de un pensamiento arcaico, ampliamente heredado de nuestra cultura (p.79).

Esta noción que ofrece la imagen de un sujeto o grupo en posición de autoridad (que la “tiene” y ejecuta) y otro en posición de dependencia o subordinación (que obedece, recibe y no la “tiene”), pone en juego una visión estática, unilateral y aconflictiva de los complejos procesos relacionales y dinámicos de producción y disputa de aquello que denominamos autoridad. El carácter relacional de la autoridad, supone considerar la problemática del reconocimiento que aquel sobre el cual recae la autoridad, da hacia quien la ejerce, incorporando así la dimensión de la *legitimidad* de la autoridad (Apodaka & Villareal, 2008), esto es, los *procesos* de interpretación y reconocimiento del poder (Sennett, 1982). Sólo en la medida en que el ejercicio de poder abre un campo donde su legitimación o

reconocimiento es posible, tiene sentido hablar de autoridad. La legitimidad constituye así una dimensión de interdependencia, que implica algún grado de conformidad y aceptación *voluntaria* de cierta legalidad (si no hay libertad, no hay autoridad) y, desde la posición de quien ejerce la autoridad, la capacidad obtener obediencia sin necesidad de recurrir a la coacción directa (la violencia implica el fracaso de la autoridad) (Rivera, 2002)¹¹⁴. Por otra parte, cabe agregar que esta dimensión de reconocimiento o legitimidad de la autoridad, puede tener un carácter sólo formal (seguir procedimientos establecidos), o bien sustantivo (reconocimiento y aceptación de la norma y de la actuación de quien la aplica o ejerce)¹¹⁵.

Así, mientras la noción de poder remite a “procesos y luchas sociales e interpersonales, la autoridad a un estado de asunción del orden dado, de equilibrio o estabilidad en las disposiciones y vinculaciones sociales e interpersonales” (Apodaka & Villareal, 2008, p. 67). Ahora bien, esto no implica que equilibrio y estabilidad sean equivalentes y excluyan todo conflicto, por el contrario, los equilibrios pueden ser inestables y las relaciones conflictivas. Esto supone considerar que las relaciones de autoridad se dan en el marco de relaciones dinámicas de poder, que incluyen tanto el reconocimiento como la crítica, la discusión, la negociación o la lucha. En palabras de Di Marco (2005):

La autoridad es relacional, alguien tiene legitimidad porque es reconocido dentro de las normas y valores aceptados por el conjunto, lo que indica que, si se modifican las normas y los valores aceptados, los modelos de autoridad pueden cambiar según las redefiniciones que hagan los actores. En nuestra cultura, la autoridad se presenta como una posición y, por lo tanto, se la desvincula del dinamismo de las relaciones de poder, de las cuales debería ser una expresión. A menudo, no se la considera como una relación transformable, sino como una relación rígida, naturalizada, bajo el supuesto de que las “cosas siempre fueron así”, porque la autoridad se impone por la fuerza o porque se ejerce de una manera

¹¹⁴ Desde esta perspectiva, se sostiene la necesidad de distinguir entre autoridad, fuerza y poder, de modo de no reducir la problemática de la autoridad “a relaciones de mando y obediencia, al «quien manda a quien»” (Rivera, 2002, p.88) En este sentido, siguiendo a Arendt, sería un infortunio político denominar regímenes “autoritarios” (que, como deformación de la autoridad, implican la concentración del “poder de mando” en un sujeto), a aquellos que en realidad constituyen regímenes “totalitarios”, como fue el caso de la Alemania nazi. Los regímenes totalitarios suponen una dominación, que no se contenta sólo con “reclamar el cumplimiento externo de las órdenes, [*exigiendo, además*] convicción en la obediencia, disolviéndose así la diferencia (...) entre heterodeterminación y autodeterminación” (Rivera, 2002, p. 89).

¹¹⁵ Asimismo, cabe distinguir entre la autoridad y la persuasión. Esta última presupone igualdad relacional y opera a través de mecanismos de argumentación.

alejada de la experiencia cotidiana y concreta de las personas. En estas situaciones, la autoridad produce temor o miedo (p. 62).

Desde esta perspectiva, la legitimidad se relaciona con el soporte de *sentido* del poder -de las relaciones de poder que devienen autoridad-, que no se reduce simplemente a una imposición violenta -sin sentido- de la voluntad¹¹⁶.

La legitimidad constituye entonces, una dimensión central del establecimiento y mantenimiento del vínculo social, en la medida en que, como producto de procesos de legitimación, las relaciones de autoridad instauran regulaciones “que hacen posibles sistemas de actuación (...), en los que las cosas son y suceden de una determinada manera” (Apodaka & Villareal, 2008, p. 22).

En la actualidad, en un contexto social de tensiones y transformaciones de las estructuras, instituciones y marcos de sentido de la modernidad, predominan discursos sobre una “crisis de la autoridad” y legitimidad del poder político y sus instituciones, que se extendería “a todos los aspectos de la vida social y sobre todo a las instituciones que han venido reproduciendo y asegurando el aprendizaje de la misma, la familia, la escuela, las generaciones “mayores”, etc.” (Apodaka & Villareal, 2008, p. 7). Así, esta crisis tendría su expresión en la vida cotidiana, “en el día a día de los sujetos que van aprendiendo a ser cada vez más suspicaces y precavidos ante los poderes que les afectan y determinan” (p.12).

Algunos autores (Apodaka & Villareal, 2008), sostienen que más que una pérdida de “toda” autoridad y crisis de sus principios de legitimidad y dispositivos de legitimación, se trata de una transformación “de los modelos heredados de autoridad” (p.12), respecto de los cuales los sujetos toman distancia, formulando y demandando nuevas formas de relación.

En el caso específico de las familias, se observan tendencias a la “democratización” de los vínculos familiares y la promoción de modelos culturales de autoridad parental menos autoritarios que los del pasado, basados en el respeto, más que en la obediencia y sumisión a la autoridad adulta (Marina, 2009). Asimismo, la parentalidad “intensiva” y “responsable”, como imagen normativa e idealizada propia de nuestras sociedades

¹¹⁶ En este caso estaríamos más bien ante relaciones de dominación.

neoliberales, conlleva una serie de expectativas e imperativos sociales que recaen sobre madres y padres, quienes deben ser exigentes, pero cálidos y cercanos afectivamente; promotores de la autonomía de sus hijos, pero siempre vigilantes y atentos a sus necesidades; deben poner límites, pero confiar en las capacidades de autorregulación de sus hijos; en suma, se trata de una exigente -y ciertamente agobiante- idealización de la figura de un adulto responsable “ejemplar”.

Junto a lo anterior se observan continuidades importantes en el orden de género:

la legitimidad de la autoridad familiar, aún hoy, en muchas familias es masculina y paterna (...) Las madres y las mujeres adultas ejercen un poder derivado de la protección afectiva, de cuidar a niños y niñas, a personas mayores y enfermos, pero este poder femenino de los afectos carece de legitimidad social para ser considerado como autoridad (Di Marco, Altschul, Brener & Méndez, 2005, p. 79).

Al respecto, existiría también una resistencia de las propias mujeres, a ceder espacios a los hombres en las tareas más duras de la crianza y las labores domésticas, lo que en parte se explicaría por la negación a ceder “el único espacio de relativo “poder” y reconocimiento que tuvo asignado desde la distinción de los espacios público/privado instaurado por la modernidad” (Nudler & Romaniuk, 2005, p. 271).

En estos nuevos contextos, en los que coexisten nuevos referentes junto a ciertas inercias culturales, los criterios de legitimidad de las relaciones de autoridad entre padres e hijos construidos por los niños, dan cuenta tanto de su particular perspectiva sobre dicho sistema relacional, así como de su participación en su producción, reproducción y eventual transformación.

La autoridad parental, junto con la autoridad en la escuela, constituyen los puntos de referencias centrales de la representación de la autoridad adulta incorporada por los niños. A partir de sus experiencias en estos espacios institucionales, ellos valoran y significan el ejercicio de autoridad adulta, el grado de participación y consenso en las decisiones familiares, el grado en que el aumento de sus responsabilidades les permite (autoriza) o no participar de las decisiones relativas al hogar, entre otros múltiples aspectos.

Si bien los niños de los distintos estratos que participaron en esta investigación refieren de maneras más o menos explícitas a este campo relacional de la autoridad, se observan diferentes énfasis y matices.

En el caso de los niños del estrato C1, la problemática de la autoridad parental se inscribe en el marco de sentido más amplio de un discurso romántico de la condición infantil. En este marco, la autoridad parental aparece como un elemento que da cuenta de los límites que la “realidad” (contexto social de relaciones con los adultos), va poniendo a esta infancia idealizada, tensionando así estas representaciones. Desde esta lectura, la realidad de la autoridad va poniendo “un límite” (corte, término) a la infancia como libertad, juego y tiempo sin coacciones ni responsabilidades, imposibilitando su continuidad “infinita”, a través de la imposición gradual de ciertos deberes (estudiar, portarse bien, hacer tareas) y normas instaladas y reguladas por los adultos (padres), como parte de su trabajo de cuidado.

“N₁: Es que un niño que está viviendo su infancia, puede ser como uno quiera, pero igual hay cosas que son importantes en la vida de uno que es, por ejemplo, portarse bien, estudiar/ N₂: Hacer las tareas/ N₁: Estudiar, aunque sean en el colegio o en la universidad, no sé, cuidarse, hacer lo que los papás le dicen, bueno, si es bueno sí. Y eso” (Niñas, C1, E2, p. 13)

“N₁: Ser un poquito...no tan libre. Tener que seguir muchas...unas cuantas reglas/ N₂: ¡Muchas!” (Niños, C1, E1, p. 1)

“N₁: Comer hasta donde te dejen, aunque no quieras comer más/ Investigadora: ¿Por qué?/ N₁: Porque a mi me dicen, ‘ya, no quiero más’ [niño], ‘ya, 3 cucharadas más’ [madre]/ N₂: Comerse toda la comida/ N₁: Dormirse temprano, apagar la tele cuando es tarde, estudiar y...eso/ N₃: ¡Estudiar muchísimo!” (Niños, C1, E1, p. 2)

De este modo, la libertad infantil que en un primer momento discursivo se significa como una condición ilimitada (infancia romántica y autodeterminada: “puede ser como *uno* quiera”), se resignifica al considerar las relaciones concretas en las que los niños “más grandes” (escolarizados) participan, imponiéndose así el reconocimiento de que esta libertad está determinada, limitada y condicionada por la autoridad adulta, encarnada en un conjunto de reglas prescriptivas y proscriptivas, o marcos normativos de conducta que deben obedecerse en tanto están orientados a garantizar el bienestar presente y futuro de un

sujeto en desarrollo. Los niños no parecen rebelarse frente a la imposición de estas reglas o normas y el tono de sus relatos da cuenta más bien de una aceptación de este “contrato social” implícito (obedecer, hacer lo que los adultos dicen), visto como parte de lo conlleva su posición en el orden generacional de la familia (ser cuidados). Así, los padres reglamentan, ordenan, autorizan y prohíben, como parte de una autoridad legitimada en la competencia y experticia adulta en el campo del cuidado.

En este contexto, como ya fue señalado en el apartado anterior, se observan continuidades y ciertas rupturas en el orden social de género, siendo las madres las principales encargadas de sancionar el cumplimiento de las normas en el ámbito doméstico del cuidado, mientras los padres varones asumen lazo afectivos que enfatizan la complicidad y cercanía.

“N₁: Es que, como dijo el X, es verdad eso que, a veces, la mamá te da más reglas que el papá, porque el papá es como...no sé porqué, pero yo, por lo menos, yo pienso que lo hacen porque como el papá, no sé/ N₂: Como que el papá te deja salir a jugar con lluvia, así, y la mamá no/ N₃: Sí, y la mamá te dice, ‘ah, no, pero te poní las botas’ y el papá dice, ‘ponte las zapatillas no más’” (Niños, C1, E1, pp. 5-6)

Al respecto, siguiendo a Nudler & Romaniuk (2005), cabe señalar que se hace difícil pensar en cambios sustanciales en lo que respecta a las prácticas femeninas de crianza y cuidado, si en el conjunto de la sociedad, no se generan cambios estructurales que hagan posible sostener una nueva organización de las funciones, trabajos y responsabilidades masculinas y femeninas. En este sentido, las continuidades en el orden familiar de género no son simplemente “una falta de adaptación de mujeres individuales a las nuevas situaciones de vida, sino de todo un sistema social —el patriarcado— que va modificándose lentamente” (p. 271).

Esta legitimidad de la autoridad, se ve tensionada en ciertas situaciones puntuales que los niños evalúan como arbitrarias. En este sentido, dan cuenta de que uno de los elementos centrales del sistema de legitimidad de la autoridad parental (además de su justificación en el cuidado), es lo “justo” de las actuaciones adultas.

“a mi me pasa que, a veces, yo quiero algo, no sé, un coyak; que cuesta 100 pesos (...) pero ella [*madre*] no compra na’, compra lo necesario pa la casa y le sobran

10 lucas y miles de monedas porque ella nunca usa las monedas, entonces yo le pido un coyak de 100 pesos y ella dice, ‘no, porque no tengo tanta plata’, pero a mi también me da un poquito de rabia porque...el problema es que mi mamá a veces me quiere comprar las cosas y a veces no, porque a veces quiere porque le doy pena, y a veces no quiere porque no quiere” (Niñas, C1, E1, p. 20)

La razón que hace arbitrario el actuar adulto, se relaciona con la conducta injustificada de su madre: “a veces quiere porque le doy pena, y a veces no quiere porque no quiere”. Esto da cuenta de una definición relacional y empírica de la legitimidad (no sustancial, ni universal). Así, lo justo o injusto de la actuación materna es algo sancionado por la niña respecto a la consistencia y la razón o “sinrazón” del actuar de su madre, en el marco de una interacción en curso (“a veces” lo hace por una razón y “a veces”, simplemente, sin razones: “porque no quiere”). Hay algo que falla entonces en el terreno de las explicaciones de la madre -pobres, insuficientes o simplemente ausentes-, lo que conduce a una evaluación crítica que, si bien se esboza atenuadamente (“me da *un poquito* de rabia”), da cuenta de que incluso si los niños no expresan una crítica o resistencia abierta, se posicionan como jueces críticos de la legitimidad del actuar adulto, incorporando criterios sutiles en la evaluación de su ajuste o no, a una autoridad adecuadamente ejercida.

Otro matiz que incorporan los niños varones de este estrato, se relaciona con la percepción del incumplimiento del respeto a los derechos de los niños. En un tono de denuncia, mencionan el incumplimiento del “gobierno” -a nivel societal- en su responsabilidad de mantener condiciones que permitan garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos básicos, como la educación o a la vivienda, de aquellos que serían los sujetos de esos derechos tutelados por el Estado: los niños “pobres”. Esto evidencia que en su caso, la garantía del cumplimiento de estos derechos es una tarea sostenida principalmente por el esfuerzo de sus propias familias, en el marco de un país en que el Estado opera sólo para promover una igualdad de oportunidades (no de derechos), dirigiéndose a aquellos que por sus propios medios, no pueden acceder al mercado.

“Es que depende porque, por ejemplo, otro derecho es, por ejemplo, hay mucha gente que es pobre y no puede ir a un colegio y eso les debería hacer, por ejemplo, el gobierno, poner un colegio e incluso casas, porque tener educación o casa también es un derecho” (Niños, C1, E2, p. 21)

“(…) yo he cachado una cosa así del gobierno, eso sobre los derechos de los niños, en la realidad, nadie pesca” (Niños, C1, E2, p. 20)

“Un libro así dice respeten a los derechos del niño y, en el fondo, como que dicen, ‘ya, tení que ir a tomarte la sopa, si no...no ¡na!’”, entonces, pasa que como que nadie respeta el derecho de los niños” (Niños, C1, E2, pp. 20-21)

Asimismo, mencionan el incumplimiento cotidiano de los adultos del respeto a “los derechos de los niños”. Si bien no desarrollan este último punto, sus referencias y ejemplos parece apuntar a que las decisiones en el hogar son tomadas unilateralmente por los adultos, sin considerar el punto de vista de los niños, deslizado la idea de que la participación infantil –derecho consagrado en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño–, esto es, la posibilidad de expresar su opinión, ser escuchado y participar en los asuntos que le afectan, no pasa de ser una retórica de los discursos institucionales, que no se cumple en las prácticas cotidianas efectivas. Esto ratifica lo que muchos autores sostienen respecto a la brecha entre los discursos y las prácticas adultas en relación al niño como sujeto de derechos. La siguiente metáfora ilustra de manera bastante elocuente esta idea:

En el campo de los derechos del niño se actúa como actuaban los hombres de las cavernas previos a la caza. Ellos dibujaban en las cavernas las figuras de los animales que iban a cazar como parte de un ritual que indicaba que ya los tenían. Los adultos hemos montado una especie de dispositivo parecido: escribimos lindos textos o copiamos términos de moda para decir, en términos políticamente correctos, cosas sin impacto en la vida de los niños y las familias (Pedernera, 2010, p. 11).

Si bien estas críticas no apuntan directamente al ejercicio micropolítico de la autoridad parental, sí ponen en juego una dimensión que para los niños resulta central en el reconocimiento de la legitimidad de la autoridad adulta: el ajuste entre la norma establecida y el cumplimiento de dicha norma. Esta dimensión central se sostiene en la expectativa incorporada por los niños de un comportamiento adulto “responsable”, que opera como guía moral para los niños. Rompiendo esta expectativa, el mensaje adulto transmitido por el desajuste entre expresión y cumplimiento efectivo de la norma, es que no se debe esperar justicia ni coherencia de los sistemas de reglas, cuestión que en este caso, resulta más reprochable aún, tratándose de una relación que el conjunto de la sociedad adulta establece

con normas que ellos mismos han instituido para resguardar el respeto de la infancia. Esta perspectiva expresada por los niños, es coherente con los planteamientos de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, que sostienen que los niños no son receptores pasivos, sino agentes críticos y activos en sus procesos de socialización (James & Prout, 1997a, Corsaro, 1997).

Ahora bien, en el caso de los niños del estrato D, la legitimidad de la autoridad adulta está fuertemente vinculada al trabajo de cuidado de sus padres, gestionado y realizado en condiciones sociales de mucha dificultad, lo que hace muy visible el trabajo de soporte y sostén de una infancia protegida. Los padres y madres aparecen como figuras legitimadas en su condición de autoridad, en tanto son los responsables de cuidar, proteger, y tomar decisiones relevantes para la familia, en el marco de un medio social complejo. Esto otorga cierta superioridad moral a los adultos y da sentido al ejercicio de su autoridad, incluso en aquellos casos en que ésta se ejerce de modo coercitivo, dado que el sentido de las restricciones o sanciones se asocia, mayormente, al cuidado en contextos de precariedad económica y social. Se trata entonces de formas coercitivas, pero consideradas razonables.

“Después los papás se preocupan más de ti que de ellos, o sea, de nosotros, y no se preocupan tanto de ellos” (Niños, D, E2, p. 7)

“N₁: Porque los padres quieren que...que aprendamos /N₂: Aprendamos las...cómo se llama.../ N₃: La materia que nos pasan y seamos distintos” (Niños, D, E1, p. 10)

"Por ejemplo, uno cuando come...siempre la mamá le dice, ‘cómete toda la comida porque hay algunas personas que no tienen de comer y tú dejai todo tirado’ ” (Niños, D, E1, p. 10)

La autoridad de los padres también se legitima (resulta justa y razonable), porque tiene un sentido relacional: en la medida en que los niños ya son más grandes, es esperable de ellos una mayor “conciencia” de sus actos y una aceptación de las consecuencias que de ellos se derivan. Así, el crecimiento tiene un carácter moralmente “obligante” (“porque ya eres más grande *deberías* tener conciencia”).

“(...) en cambio, cuando uno es bebé no sabe lo que uno hace, en cambio, cuando uno crece te retan, porque ya eres más grande, deberías tener conciencia” (Niños, D, E2, p. 17)

En este contexto, el respeto a los adultos es un valor muy importante para los niños. La importancia del respeto al adulto se ejemplifica con la figura transgresora del niño “agrandado”, definido como aquel que es insolente y “contestador” con los adultos.

“Mi hermano igual es agrandado porque dice... no se poh' dice... a mi... le falta el respeto a todos, a mi abuela le dice bruja y a mi abuelo... una vez estaba enojado con él, estaba con una chela y se la botó a la mesa. A mi... mi papá cuando lo reta le dice... ‘pucha mi papá’ [*hermano*] y empieza a decir puros garabatos” (Niñas, D, E2, pp. 5-6)

En el marco de sentido de esta cita, “agrandado” es una metáfora que refiere de manera crítica a la figura de un niño que no se ajusta, simbólicamente, a su “tamaño” -a su status etario y al repertorio de posibilidades relacionales que ese estatus social ofrece-, transgrediendo de manera soberbia las reglas o normas sociales que regulan la distancia social entre adultos (padres) y niños (hijos), necesarias para el ejercicio de la autoridad de los primeros sobre los segundos. Por otra parte, la valoración negativa de esta situación, da cuenta de un “contrato relacional” implícito que incorpora los derechos y responsabilidades de ambas partes: el respeto y obediencia de los niños a una autoridad adulta -que cuida, educa, protege, sostiene afectiva y económicamente- y el reconocimiento de la legitimidad del “derecho” adulto de pedir obediencia (Di Marco, 2005).

En el caso de los niños del estrato C2, se observa una posición abiertamente crítica a diversos aspectos de la legitimidad del ejercicio de la autoridad parental, así como la articulación de un discurso sobre la relación entre padres e hijos que enfatiza su “forma jurídica”: los padres aparecen bajo la figura del “juez” que aplica reglas bajo ciertos procedimientos, determina transgresiones, daños y responsabilidades, y premia o sanciona. En este marco, que enfatiza la función “judicial” de los padres en el dominio cotidiano familiar, la relación con los hijos se organiza en torno a una normatividad que establece “qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra cosa es correcta, qué se debe o no hacer” (Foucault, 1980, p. 43).

Por otra parte, los niños transmiten la noción de un ideal de “normatividad del justo medio” (ni mucho, ni poco castigo/ ni mucha, ni poca autoridad), en relación a lo que consideran que sería un ejercicio legítimo (justo) de la autoridad parental. En este sentido, los relatos y discusiones de los niños sobre distintas situaciones cotidianas con sus padres, evidencian su “búsqueda de una cualidad/calidad del actuar, búsqueda de un actuar justo” (Cornu, 2004, p. 31), así como su perspectiva crítica del actuar considerado injusto. De este modo, también se posicionan como “jueces” o evaluadores críticos de sus padres.

Un primer tópico que genera una discusión en relación a la legitimidad del ejercicio de la autoridad adulta, se relaciona con las formas coercitivas del poder (retos, vigilancia, control) evaluadas como ilegítimas, en la medida en que si bien se inscriben en el marco de sentido de las prácticas de cuidado de adultos a niños, en muchas ocasiones se transforman en relaciones de “sobrepotección”, asociadas a una falta de reconocimiento de la capacidad de los niños para tomar sus propias decisiones y ejercer su autonomía.

“N₁: Es que los papás son muy sobreprotectores/ Investigadora: ¿Son sobreprotectores?/ N₂: Sí. A mi no me dejan hacer nada, con la ropa, ya, me dicen, ‘cómprate lo que querai’, pero, después, ‘¡no, no me gusta el color!’, no me dejan ponerme nada” (Niñas, C2, E1, p. 14)

Al respecto, los estudios críticos sobre las “nuevas culturas” de la parentalidad, evidencian la existencia de importantes tensiones que recaen sobre el trabajo adulto de crianza (Lee et al., 2014). Estas tensiones se desarrollan en el contexto de sociedades en las que coexisten discursos que presionan hacia la individualización y la autonomía de los niños - representados como sujetos competentes y de derechos-, junto a un sentido exacerbado de los nuevos riesgos que “acechan” a la infancia, que debe entonces ser monitoreada constantemente para preservar su condición de “inocencia”. Todo esto conlleva la promoción de una parentalidad “intensiva” (Lee et al., 2014), lo que transforma el trabajo adulto de cuidado y protección de los niños, en un campo lleno de ansiedades y conflictos.

En sus relatos, los niños también denuncian una inadecuada evaluación parental de ciertas conductas “infantiles” -juegos realizados sin intención de “daño” o “maldad”-, que en ocasiones son sancionadas con una severidad considerada desproporcionada. Así, por

ejemplo, de una manera considerada poco razonable, sus padres retan excesivamente por los efectos imprevisibles y no buscados de algunas acciones, por ejemplo, cuando en el contexto de un juego, se rompe algún objeto.

“Uno cuando es niño, a veces, llega y hace las cosas, pero por diversión, no por maldad. A veces uno...en mi casa, a veces, nosotros estamos subiéndonos a los árboles y caemos encima de un regador y van y nos retan, pero nosotros les decimos que somos niños y tenemos que...derecho a divertirnos, y nos estamos subiendo a los árboles y uno cae encima de un regador y lo quiebra, entonces van y nos retan y y...nosotros les decimos lo que le acabo de decir” (Niños, C2, E1, p.16)

“N₁: Sí, pero, yo encuentro que igual los papás (...) no los deja jugar...en el caso de subirse a un árbol es por la seguridad de uno, yo encuentro, porque te quieren/
N₂: No, porque ellos nos miran y empiezan, ‘ya, súbense no más’, y después quebramos un regador [*sin intención, al bajar del árbol*] y es como si se acabara el mundo retándonos” (Niños, C2, E1, p. 16)

La inadecuación entre la acción infantil y la respuesta parental, considerada excesiva, es explicada por los niños como una evaluación fallida en relación a la gravedad de los hechos (con la consecuente sanción impropia, producto de este juicio fallido). Lo que los niños impugnan es la legitimidad de un poder sancionador que no logra distinguir entre acciones motivadas por una voluntad deliberada de transgresión (dolo) y acciones que se enmarcan en esta suerte de “mundo paralelo” del juego infantil. Tal como fue expuesto en el primer eje de análisis, el juego se significa como una actividad inocente y fantasiosa, que no sigue las convenciones sociales adultas y el cálculo utilitarista. En este sentido, para los niños resulta impropio (e injusto), evaluarlo aplicando los mismos criterios morales y las mismas sanciones que se utilizan para las conductas “en serio”. Por otra parte, el juego – como diversión- también se reivindica como parte de los derechos de los niños, argumento que forma parte de los “alegatos” que ellos exponen a los adultos (“nosotros les decimos que somos niños y tenemos que...derecho a divertirnos”).

En términos inter-discursivos, este texto está conformado por una hibridación de discursos sociales heterogéneos. Bajo una forma jurídica, reúne en una misma producción, representaciones conceptualmente contrapuestas: por un lado, discursos modernos sobre una infancia idealizada -“más allá” del bien y del mal, asociada al juego, la inocencia, la

inmadurez- y por otro, discursos que reivindican al niño como sujeto de derechos -basados en la premisa de que los niños son actores sociales, moralmente competentes-. Siguiendo a Fairclough (2003a), esto puede leerse como parte de la creatividad de las prácticas y tácticas discursivas de los sujetos que, en este caso, forman parte de lo que los niños consideran su legítima “defensa” ante el ejercicio de autoridad adulta.

Siguiendo con la discusión sobre la legitimidad de las sanciones parentales, los niños generan una discusión sobre los motivos y razones que los padres tienen para retarlos. Distanciándose de los argumentos anteriores, algunos niños sostienen que los retos son signo de protección y cuidado, así como expresión del legítimo derecho de los padres a enojarse y sancionar el daño que los niños generan, por ejemplo, a objetos o pertenencias valiosas y útiles para los adultos o la familia. El argumento esgrimido es que los retos constituyen prácticas legítimas de la autoridad parental, en la medida en que parte fundamental de las responsabilidades de los padres es proteger y cuidar la familia y los bienes del hogar. En este sentido, los niños significan positivamente la regulación parental sobre los hijos, como una práctica que también es valiosa para ellos (los niños).

“Además, que ellos gastan plata, igual, en el regador y por eso se enojan poh”
(Niños, C2, E1, p. 17)

“N₁: Más encima que les sirve, porque ahí ya tiene que ser más responsable y estar regando...y le sirve pa’ regar, es algo que le sirve. Es como que te rompan un juego, te sirve pa divertirte pero, pa’ ellos les sirve pa’ cuidar su casa...no sé poh’/ N₂: Te hace más fácil la vida/ N₃: Les sirve para cuidar tu espacio de juego, a lo mejor” (Niños, C2, E1, p. 17)

Como se observa en estas citas, en este punto el discurso deja de estar centrado en la crítica a la penalidad ejercida por la autoridad adulta (sanciones, retos), para enfocarse en la justificación relacional de la importancia del cumplimiento de las obligaciones que corresponden a ambas partes de la relación (padres/hijos). En el caso de los padres, parte importante de su responsabilidad como padres y adultos, es actuar conforme a una “ley” orientada por principios de cuidado y protección, aunque en ocasiones la aplicación de esta ley adquiera un formato punitivo. Así, los niños confían en que, aún en su formato punitivo

y aunque no resulte evidente, la conducta de padres responsables está siempre guiada por el resguardo y respeto al “interés superior del niño”.

Los discursos producidos por los niños, vinculan de manera compleja la problemática del cuidado y el ejercicio parental de la autoridad. Los argumentos y matices ofrecidos dan cuenta de la construcción de criterios sutiles, a partir de los cuales ellos evalúan la legitimidad del ejercicio parental de autoridad, como parte del trabajo de cuidado y soporte de la infancia, que se representa como vulnerable y necesitada de protección, pero al mismo tiempo, como un territorio diverso (infancia “más pequeña” o “más grande”), por lo que se espera que los adultos vayan ajustando las normas, responsabilidades y restricciones, en función de dicha diversidad.

Reconociendo que la “parentalidad responsable” es el marco de sentido en el cual se inscriben las prácticas de autoridad de sus padres, ellos distinguen y valoran positivamente el cuidado como expresión de cariño y protección, en la medida en que da cuenta del valor afectivo que ellos tiene para sus padres¹¹⁷. Asimismo, también problematizan críticamente las formas coercitivas del cuidado, en la medida en que éstas limitan el campo de acción autónomo de los niños y en ocasiones, transgreden sus legítimos derechos (juego, posibilidad de tomar decisiones). Esto evidencia que la autoridad es para ellos un campo polémico, en el que no siempre coinciden con los criterios adultos y del cual participan activamente, aunque no se enfrenten de manera frontal a sus padres. Al mismo tiempo, los niños actúan como agentes reflexivos de las relaciones establecidas con sus padres, incorporando y reinterpretando en sus discursos referentes sobre la parentalidad y la

¹¹⁷ En este punto, diversos estudios históricos y sociológicos (Zelizer, 1985; Eckert, 2004) han mostrado cómo, este exacerbado valor “emocional” y “sentimental” del niño en la familia actual, es el resultado de una serie de transformaciones sociohistóricas acontecidas durante el siglo XX. En términos muy sintéticos, es posible sostener que, en el caso europeo, a principios del siglo XX (y en Chile, a mediados del siglo pasado), la valoración familiar de los niños, así como su lugar en la familias, incorporaba de manera central la contribución económica de los niños al grupo familiar. Los cambios en las políticas de Estado, la progresiva valoración social negativa del trabajo infantil, la masificación y obligatoriedad de la escolarización, la mejora de las condiciones de vida de los niños y las familias, así como la imposición de lógicas neoliberales e individualizantes en la actualidad, entre otros múltiples factores, conllevan importantes cambios en el lugar que los niños ocupan en el núcleo familiar, promoviendo su valor emocional y sentimental como parte del proyecto de vida de sus padres, lo que, un tanto paradójicamente, conlleva un costo (gasto) enorme para los padres y las familias, en términos económicos.

infancia disponibles en su cultura (parentalidad responsable, niño como sujeto de derechos, infancia vulnerable y necesitada de protección, etc.).

Por otra parte, la problemática de la autoridad parental también genera discusiones relativas a la “justicia”, significada como valor y principio moral y práctico central para una adecuada regulación de las relaciones e intercambios entre padres e hijos. En este punto, los niños se muestran siempre muy atentos a lo que ellos consideran como incumplimientos de este valor y principio fundamental. Los niños varones, por ejemplo, perciben las diferencias en el “trato” adulto a los hermanos menores, como una situación injusta. Así, en un tono de denuncia, los niños refieren detalladamente y con mucha vehemencia situaciones cotidianas que ejemplifican la injusticia en el trato adulto a los hijos, según se trate de niños más grandes o más pequeños (hermano mayor o menor). Esto evidencia que la edad cronológica no constituye para ellos un criterio válido, suficiente, ni justo, para legitimar las diferencias en el trato que los padres dan a los distintos hijos.

“Por ejemplo, mi mamá a veces se enoja con mi hermana, ¡ah ya,.. pasa!...y después yo hago algo mal y se enoja más conmigo. ¡No es justo!” (Niños, C2, E1, p.10)

“Es que es como que los papás le creen a los más chicos siempre, yoo...mi hermana chica a veces me pega” (Niños, C2, E1, p.10)

“¡Cómo que los hermanos invaden el espacio de uno!, no dejan que uno esté en su espacio solo. Yo quiero estar en mi espacio solo, viendo una película o jugando Play, y mi hermana chica no, se va pa’ allá y me agarra la regla (...), tengo 2 reglas, una que es de metal y unaa...la típica de plástico que se trae pa’l colegio... me agarra las 2 reglas y le empieza a pegar, de mala, le empieza a pegar a la regla de plástico con la de metal, entonces igual da rabia porque después se quiebra y los papás lo retan a uno, no a la hermana” (Niños, C2, E1, p.18)

Las citas anteriores muestran cómo, el ser un niño mayor o menor, pareciese constituir para los padres un criterio único y suficiente para orientar el ejercicio de autoridad en relación a los hijos, cuestión que es impugnada por los niños por considerarla insuficiente en lo que respecta a su racionalidad. Así, este criterio constituye para los niños una suerte de “regla relacional” familiar implícita, valorada como arbitraria. Considerando que los niños describen a los hermanos menores como invasivos, traviesos, “maldadosos”, irracionales y

poco respetuosos con ellos¹¹⁸, las acciones de los padres (tales como creerles más a los hermanos menores o castigar injustamente a los mayores), darían cuenta de una autoridad que falla en el reconocimiento justo de los sujetos de acuerdo a sus “méritos”, lo que implica que los padres no “dan a cada quien lo que se merece por lo que ha hecho y por lo que es, desde una perspectiva de equidad” (Alvarado, Ospina & Luna, 2005, p. 17) y tienen una imagen idealizada –no “realista”- de los niños pequeños. En este sentido, los padres aparecen como figuras que regulan (norman, sancionan) de manera injusta el campo de las relaciones entre hermanos, en la medida en que priorizan la edad cronológica por sobre valores y principios que son fundamentales para los niños, como el respeto y la equidad en la aplicación de normas y sanciones, en función de la “verdad” de los hechos. Por otra parte, los padres también evidencian fallas en sus procedimientos de “aplicación” de la justicia: se trata de jueces que simplemente le creen a los hermanos más pequeños, sin que al parecer, medie una indagación exhaustiva de la “verdad” en el proceso, esto es, sin buscar la verdad a partir de una adecuada confrontación de los distintos testimonios.

Asimismo, los niños transmiten una perspectiva crítica relacionada con los “costos” de su condición de niños (hermanos) mayores. Pareciera que esta condición de ser “más grande”, no conlleva mayores “beneficios” en las relaciones de autoridad con sus padres, al menos en lo que respecta a la regulación parental de las relaciones entre hermanos. Esto significa que su condición de hermanos “mayores” no les da mayor credibilidad, ni tampoco implica una mayor confianza de sus padres hacia ellos: no son reconocidos ni legitimados por los adultos como niños más “grandes” -en el sentido de más competentes y confiables-. De este

¹¹⁸ En este punto, cabe destacar que esta descripción de los hermanos menores, integra una serie de características que forman parte de las modernas representaciones de los niños, sobre todo, de los niños más pequeños (no fiables, traviosos, egoístas, precarios moralmente, etc.). Estas representaciones distan de los discursos románticos que exaltan las cualidades de la infancia, vinculándose más bien a discursos científicos propios del siglo XIX –embriología, evolucionismo- y también a las tradiciones religiosas de la doctrina cristiana. Estos discursos conciben la infancia como una etapa “primitiva” de la evolución humana, o bien como un estado de “pecado original”, del cual los niños deben ser “salvados” (lo que en versión secular se traduce como ser “salvados” ya sea del mundo corrupto, de su propia incompetencia e irracionalidad, o de su “primitivismo”) (Zhao, 2011). En este punto, resulta interesante destacar que las representaciones románticas e idealizadas de la infancia (como tiempo de inocencia, pureza, juego, ausencia de coerciones externas, etc.), sólo aparecen en el discurso de los niños a la hora de referirse a sus propias infancias. En contraposición, en la descripción de las características de sus hermanos pequeños, así como en la evaluación negativa de su conducta, articulan elementos propios de discursos que se inscriben en una tradición crítica de la infancia.

modo, sus discursos transmiten la idea de que en el marco de las relaciones familiares de autoridad, crecer pareciese reducirse a cargar con mayores responsabilidades y posibilidades de sanciones, muchas veces injustas (se sanciona injustamente al hermano mayor por su condición de mayor, no por las acciones efectivas que realiza).

Las discusiones sostenidas por los niños en relación a lo que consideran justo o injusto, coinciden con los hallazgos de estudios realizados en contextos europeos (Mayall, 2001, 2002; Thomson & Holland, 2002; Britton, 2014), que muestran una importante competencia moral de los niños en la discusión de las relaciones en la familia, relativa a temas de “justicia, la igualdad de la distribución y el intercambio” (Mayall, 2002, p. 88). Asimismo, los niños dan cuenta de una capacidad de reflexionar críticamente sobre su propio comportamiento y el de los adultos, presentándose como agentes moralmente competentes y, al mismo tiempo, cuestionando algunos aspectos relativos a las competencias adultas en el ejercicio moral de la autoridad.

En el caso del grupo de niñas del estrato C2, la evaluación del ejercicio de autoridad de sus padres se inscribe en el marco general de un discurso crítico sobre mundo adulto. A diferencia de los niños de otros estratos, para estas niñas las “quejas” y demandas a los adultos, constituyen un tópico fundamental para dar cuenta de la relación entre padres e hijos.

A través de la narración de distintas escenas de interacciones cotidianas, las niñas transmiten la imagen de un adulto caracterizado por su escasa razonabilidad. Esto se expresaría en elementos tales como, la desproporción, discrecionalidad o sin sentido de sus respuestas y la importante inconsistencia entre lo que dicen y hacen, lo que solicitan a los hijos y lo que ellos mismos hacen, lo que efectivamente hicieron y lo que dicen que hicieron, etc.

“Son muy pesados. No sé, yo a veces le digo, ‘papá, ¿tení 100 pesos?’, me dice ‘no’. Le digo, ‘mamá, ¿tení 100 pesos?’, me dice, ‘pídele a tu papá’, y le digo, ‘no me quiere dar’, ‘entonces no tengo’ [*responde la madre*]” (Niñas, C2, E1, p.14)

“A mi me da rabia porque yo converso con mi papá y digo, ‘ay, na que ver que premien a los niños por las notas’, y dice, ‘sí, na que ver’, y al otro día yo le digo, ‘oye, cómprame un CD de Black Eyed Peas’ [*grupo musical*] y me dice ‘ya’, y

después ‘oye, me saqué un 5 algo’ [*niña*], ‘ya no va’ [*no te lo voy a comprar, responde el padre*]” (Niñas, C2, E1, p.17)

“N₁: Y mi mamá me dice, ‘¿hay prueba?’, ‘sí, hay una’ [*niña*], y me dice, ‘ya, cuando lleguemos estudiamos’, y ya es la hora de dormir y dice.../N₂: ‘¡N₁, estudiaste!’/ N₁: ¡Noo, ni siquiera me pesca!, yo le digo, ‘mamá, en 2 días más tengo una prueba’, y me dice, ‘¿cómo no me dijiste!’, ‘pero, si te dije hace días’ [*niña*], ‘¡aah!’ [*madre*]” (Niñas, C2, E1, p.19)

A través de una serie de ejemplos que ponen en juego recursos lingüísticos que introducen una polifonía en sus discursos, reproducen con realismo la voz y perspectiva de sus padres y toman distancia de ellas. Este recurso retórico-pragmático, que pone en juego prácticas discursivas de la oralidad cotidiana familiar, es utilizado por las niñas para narrar con vivacidad escenas cotidianas y argumentar su desacuerdo. Estas escenas cotidianas transmiten la imagen devaluada de unos padres que ofrecen respuestas consideradas discrecionales, arbitrarias, injustas, o sin sentido, que no logran ponerse de acuerdo entre ellos (padre, madre) y que se relacionan con sus hijas de manera confusa y descomprometida (olvidan sus promesas). De este modo, el ejercicio parental de la autoridad pareciera seguir una suerte de ley autárquica y autoritaria, fallando en elementos centrales de su legitimidad, tales como el reconocimiento mínimo del otro como interlocutor racional, la validez de los procedimientos decisionales, la razonabilidad, justicia y consistencia de su actuar, etc. Asimismo, el desajuste esencial entre el decir y el actuar, convierte a la autoridad en una suerte de pantomima, que transmite el mensaje de que las personas subordinadas deben respetar a las personas de mayor jerarquía, pero no esperar respeto o reconocimiento recíproco.

A modo de ejemplo de esta perspectiva aguda y crítica del ejercicio “vacío” de la autoridad, mencionan las promesas de algunos padres de comprarles objetos a cambio de que ellas obtengan buenas notas en el colegio, como una forma de negociación que apunta a incentivar el estudio. Sin embargo, ocurre que en algunos casos los padres acceden a comprar el objeto comprometido aunque ellas obtengan una nota inferior a la pactada, lo cual es interpretado como un ejercicio banal y fallido de la promesa, que transgrede las condiciones pragmáticas (relacionales) esenciales de dichas acciones (el cumplimiento de la palabra empeñada bajo ciertas condiciones).

“La cosa, es que yo les pedí uno [*Ipod*]a mis papás y me dijeron, ‘ya, si sacas de un 6,5 para arriba’, entonces, la cosa es que yo me saqué un 6,1 e igual me lo compraron, es como pa’ amenazar no más” (Niñas, C2, E1, p. 20)

Resulta interesante que al referirse a este incumplimiento de la palabra adulta, en un contexto que finalmente resulta beneficioso para ellas (obtienen de todos modos el objeto), las niñas nombren la promesa inicial de los padres (“si te sacas buena nota, te compro X”) como una simple “amenaza” (“es *como* pa’ amenazar *no más*”), queriendo indicar con esto que la palabra de sus padres no debe tomarse tan “en serio”, como si esta escena de (pseudo) negociación, fuese más bien una suerte de “ritual” comunicacional vacío, que ayuda a sostener el lugar de un padre que “negocia” con sus hijos (en contraposición a un padre que directamente da órdenes).

Ahora bien, esta ilegitimidad del actuar adulto se encarna en la figura de una madre que grita, reta, no toma muy en serio o no escucha la palabra de sus hijas, y olvida los compromisos adquiridos con ellas. En su extremo, hipotetizan que se trata de un adulto que se “hace” el sordo para luego tener la “posibilidad” de retar, devaluando de este modo la función normativa y de cuidado que conlleva el reto (transmitida por niños de otros estratos), al transformarlo en un simple ejercicio de afirmación del deseo y poder adulto.

En sus ejemplos (gritar, no escuchar, no tomar en serio la palabra del niño y la propia – romper promesas-), las niñas destacan la transgresión de una dimensión ética central en el proceso comunicativo: las acciones de sus padres niegan el reconocimiento de su estatus como legítimas interlocutoras dotadas de racionalidad.

“N₁: Pa mi que los adultos se hacen los sordos pa’ puro retarte/ N₂: Sí/ N₃: O cuando dicen, ‘vamos a estudiar hoy día en la noche’, y llega el momento y...ZZZZ [*imita ronquido*]/ N₂: ‘Anda a acostarte’ [*imita a la madre*]/ N₁: ‘Anda a acostarte, estudiái mañana...mañana en el colegio’ ([*imita a la madre*]” (Niñas, C2, E2, p. 15)

“Es que mi mamá me grita de la cocina, ‘ya, anda a bañarte’, y yo, ‘yaaa’, así pego el menso grito, ‘yaa, voy altiro’, ‘aah, no viniste’ [*mamá*], ‘pero, si te dije que ya voy altiro’ [*niña*], ‘¡no, no me dijiste eso!’ [*mamá*]” (Niñas, C2, E2, p. 15)

“A mi me pasa lo mismo. De repente, si uno...o se hacen los sordos, o se le olvida, ‘mamá, mañana tengo prueba, tengo que estudiar’, ‘ah, ya’ [*mamá*], y al otro día, ‘mamá me saqué un 5, 5’, ‘¡pero, como no me dijiste que tenías prueba!’ [*mamá*], ‘pero, mamá te dije’ ” (Niñas, C2, E2, p. 15)

Lo que aparece cuestionado en sus relatos no es el reto en sí mismo –que es esperable como parte de las reglas pragmáticas de las relaciones jerárquicas establecidas entre adultos y niños-, sino la legitimidad de la autoridad del adulto que formula el reto, su “superioridad moral” para, legítimamente, ejercer dicha autoridad. Así, las niñas transmiten la idea de que en la medida que la autoridad adulta se sostiene sólo en el estatus o la mera condición formal “convencional” de adultos (su función e investidura social de adultos en la familia), sin poseer ciertas “cualidades” que sostengan su autoridad moral (escuchar, ser consistente, cumplir compromisos, considerar sus necesidades, etc.), ese ejercicio resulta arbitrario.

En coherencia con lo anterior, uno de los tópicos que concita más críticas, quejas y demandas hacia los padres, se relaciona con las interacciones comunicativas establecidas entre padres/adultos e hijos/niños. Evidenciando una conciencia de los estereotipos comúnmente atribuidos a los niños, las niñas sostienen que el estar ubicadas en una condición infantil, asociada a representaciones devaluadas de sus competencias lingüísticas, cognitivas y morales (“no saber”, inmadurez, falta de “conciencia”, racionalidad disminuida, etc.), conlleva importantes desventajas en relación a la legitimidad o valor que los adultos dan a su palabra y a su lugar como interlocutoras en el marco de las relaciones de autoridad establecidas entre padres e hijos, visibilizando así que las reglas (la dimensión normativa de la relación padres/hijos) no sólo tienen un carácter instrumental, sino que también “llevan la marca de las connotaciones sociales y las cargas simbólicas en términos de poder jerárquico” (L’Huillier, 2009, p. 593).

“N₁: Aunque igual, uno siendo niño como que no...no toman muy en cuenta nuestras palabras o lo que uno quiere decir. Sí, porque por ejemplo, a mi cuando me retan, yo le digo a mi mamá, ‘pero, por qué me retan’, me trato de defender y me dice, ‘ya, cállate, cállate’, no me deja decirle la situación o las razones/ N₂: A mi tampoco y después me trata de insolente/ N₃: A mi igual” (Niñas, C2, E1, p. 2)

“A mi en mi casa también, que me retan...no como así estás castigada pero, tengo mis cosas así como... yo tengo 2 hermanos, pero a mi hermana le encanta hacer también manualidades, que es mayor, entonces me pide materiales y yo como que, a veces no se los quiero dar, o a veces no le quiero prestar...entonces, como que se enojan conmigo y no me dejan dar mis razones” (Niñas, C2, E1, p. 3)

“Uno dice, ‘ya pero, déjame por lo menos, explicar’, y dicen, ‘no, cállate y ándate a tu pieza y estudia’ ” (Niñas, C2, E1, p. 2)

“Mi mamá no me cree que yo le digo las cosas, ‘no, si no me dijiste’, y yo le digo, ‘sí, te dije’, ‘¡no me levantes la voz!’ [madre]...y yo, ‘te estoy hablando normal’ ” (Niñas, C2, E1, p.19)

“N₁: ¡A mi me pasa lo mismo!, y cuando ella habla...y me grita, yo le digo, ‘mamá, no me grites’... ‘¡es que yo hablo así, no me importa!’ [madre] / N₂: ¡A mi igual!” (Niñas, C2, E1, p.19)

Al referir a las relaciones comunicativas entre padres e hijos, denuncian como ilegítimas algunas prácticas comunicativas parentales que implican una ruptura de aspectos esenciales de la normatividad propia del mundo relacional de la vida cotidiana. En este sentido, las niñas interpelan críticamente el “uso ético de la razón práctica” (Hoyos, 1995, p.70) de sus padres, apuntando con esto a la dimensión de una ética comunicativa, entendida como aquella “racionalidad práctica del mundo de la vida” (Cortina, 1992/2004, p. 178) que sostiene los vínculos comunicativos intersubjetivos.

Si bien las niñas reconocen que ciertas medidas punitivas de los padres (como retos o sanciones), en ocasiones constituyen una respuesta justa a acciones transgresivas o pequeñas “maldades” que ellas realizan (como ensuciar, romper o estropear objetos del hogar), o bien responden a la “falta de paciencia” de sus padres, que se encuentran cansados y abrumados por el mundo del trabajo¹¹⁹, el sentimiento moral expresado frente a

¹¹⁹ En este punto, como ya ha sido mencionado en apartados anteriores, cabe destacar que en nuestro país, en comparación con los otros segmentos socioeconómicos, el estrato medio manifiesta mayor presencia de “factores asociados con el malestar” (PNUD, 2012, p.206). Entre las fuentes de malestar social se encuentran las exigencias en el trabajo, el peso del trabajo doméstico y familiar (principalmente en el caso de las mujeres), la falta de tiempo, la sensación de agobio producto del endeudamiento, el agobio producto de la extensión de la jornada laboral, entre las más mencionadas. Al respecto, el informe PNUD realizado el 2012 señala que: “es interesante destacar el malestar que manifiesta la clase media y media baja. Más que los individuos de grupos populares, quienes no se piensan a sí mismos desde la idea del proyecto, la clase media habla intensamente de las restricciones que encuentra a la hora de concretar sus proyectos. Las clases medias sienten que el país no las “acompaña” y les pone trabas” (p.189). Asimismo, las tensiones que genera este

las situaciones narradas en las citas anteriores es mayormente de rabia e impotencia. Esto quiere decir que estas situaciones son vividas como una experiencia de daño moral.

De esta forma, su experiencia de aquellas situaciones en las cuales los padres se niegan a “cederles la palabra”, impidiéndoles hablar o dar razones o explicaciones, no escuchando sus argumentos o no creyendo en su palabra, es la de una falta de reconocimiento de su derecho a responder y argumentar las razones de sus actos, lo que implica una negación de su legitimidad, racionalidad y autonomía como interlocutoras. Lo que las niñas denuncian es la negación de “un mínimo de reconocimiento del otro, necesario para abrir o ser admitido en un campo de acción-discurso en el que participar y actuar” (Apodaka & Villareal, 2008, p.16).

Por otra parte, es posible sostener que en el relato de las niñas no sólo se juega la descripción de la vivencia de una imposición injusta a un silencio forzado, sino también la denuncia de proceso que va de la “negación del estatuto de interlocutor primero, hacia la expulsión del campo de acción y comunicación después” (Apodaka & Villareal, 2008, p.16). Así, los discursos de las niñas dan cuenta de aquella dimensión relacional de poder que efectivamente opera en todo sistema lingüístico en uso, esto es, la determinación de quién puede o no acceder al decir (qué palabra “vale” y cuál no). Cabe señalar que desde un punto de vista de una ética discursiva o comunicativa, la acción de “ceder la palabra”, puede ser entendida como categoría ética esencial de la acción comunicativa, en tanto implica el reconocimiento de la legitimidad de otro, cuya respuesta puede no corresponderse con el propio deseo (Giannini, 2007). Para las niñas, la transgresión de esta acción de reconocimiento es una evidencia de que sus padres -en tanto adultos-, en las interacciones con sus hijas -en tanto niñas-, no aceptan que el uso del lenguaje no es sólo un medio de consenso u obediencia, sino también de exposición a la pluralidad, la diferencia y el disenso. En este punto, desde su posición de subordinación etaria, ellas asumen una posición generacional reivindicativa del valor de su palabra y su capacidad de dar razones. Ahora bien, en un escenario relacional en el que no hay argumentación como posibilidad de buscar acuerdos (o al menos expresar el propio punto de vista), no hay reconocimiento del

malestar serían más fuertes en el caso de las mujeres: “las sobreexigencias de la integración al mundo laboral y la exacerbación de la familia como fuente de sentido crean una tensión especialmente difícil para las mujeres” (PNUD, 2002, p.218).

derecho a la mínima réplica, ni posibilidad “de participar de los procedimientos mediante los cuales podemos declarar qué normas surgidas de la vida cotidiana son correctas” (Cortina, 1992/2004, p. 179), tampoco hay, entonces, posibilidad de conferir legitimidad al ejercicio de la autoridad parental.

Si bien las particulares estrategias retóricas del discurso de las niñas enfatizan y visibilizan, de manera bastante radical, la dimensión de injusticia y arbitrariedad en el ejercicio de la autoridad parental, la crítica a ciertas formas de la autoridad adulta es un tópico que aparece también en los otros grupos. En este sentido, con mayor o menor vehemencia, los niños de los distintos estratos ofrecen discursos que tensionan los principios convencionales de la legitimidad de la autoridad, en el marco de los vínculos y relaciones intergeneracionales en la familia. Estos principios convencionales se basan en una comprensión de la autoridad que presupone una asimetría o jerarquía, que en el caso de las relaciones entre adultos (padres) y niños (hijos) estaría legitimada y garantizada por su posición o distancia generacional, o, para ser más precisos, por la aceptación o reconocimiento, por parte del “subordinado”, de la asimetría establecida en base a este criterio. En estos términos, el reconocimiento la legítima autoridad parental no estaría dado por una “razón común”, puesto que esto presupone igualdad relacional y opera a través de mecanismos de argumentación (no de obediencia voluntaria), mientras que un sentido convencional, la autoridad se define como un poder que no necesita ser explicado ni defendido, pues se encuentra legitimado (en el caso de las relaciones entre padres e hijos, por la distancia generacional). En palabras de Gallo (2010):

Tanto el uso de la fuerza, entonces, como el orden igualitario que implica la persuasión no pueden ser confundidos con la autoridad. Y esto es así porque lo que define la autoridad (...) es la jerarquía. La autoridad no deriva de la fuerza ni de una razón común, sino de una asimetría (una desigualdad en la relación) cuya pertinencia y legitimidad reconocen aquellos que en ella participan (p. 61).

Ahora bien, en la medida en que los niños articulan demandas y quejas relacionadas con la escasa (o nula) existencia de espacios de diálogo, participación y reconocimiento recíproco de sus derechos como interlocutores válidos en el establecimiento de los procedimientos y la racionalidad que organiza las relaciones cotidianas de autoridad entre padres e hijos,

están señalando un tipo de autoridad diferente a aquel que se legitima bajo las formas convencionales de la simple distancia generacional. Lo que los niños están evidenciando es que la autoridad adulta no es para ellos un hecho “dado”, sino que debe “demostrarse” y legitimarse permanentemente, pues ya no está sostenida sólo por la posición generacional de quien la detenta, sino más bien por las “formas” en cómo esta se aplica y por las cualidades morales de quien la ejerce (escuchar, ser consistente, cumplir compromisos, etc.). Se trataría entonces de una demanda por un nuevo tipo de autoridad parental, que sin renunciar a la asimetría entre niños y adultos, requiere sustentarse en “el diálogo, el consenso y la persuasión” (Gallo, 2011, p. 261).

En este marco, lo que los niños están enfatizando en sus discursos es la distancia entre estas demandas y las experiencias cotidianas en la relación con sus padres. De este modo, ellos dan cuenta de nuevas tensiones en el campo micropolítico de las relaciones y dinámicas cotidianas articuladas en torno a la autoridad, en el cual “se empiezan a percibir como conflictivos aspectos de la dinámica vincular que antes no eran considerados como tales” (Gallo, 2010, p.70).

Al respecto, diversas investigaciones en ciencias sociales evidencian que a partir de la década de los 60’, la “lógica igualitarista” propia de la modernidad y los procesos de “destradicionalización” de las instituciones sociales (Heelas, Lasch & Morris, 1996), se habría extendido al orden social de las generaciones, produciéndose importantes transformaciones socioculturales que han afectado “los sentidos y las prácticas que tradicionalmente habían ordenado las relaciones de autoridad entre adultos y niños” (Gallo, 2011, p, 236)¹²⁰.

¹²⁰ Siguiendo a Margaret Mead (1971/1997), estos procesos de cambio de las relaciones intergeneracionales se enmarcarían en el proceso más amplio de tránsito de las sociedades tradicionales a las modernas, en el que la autora identifica tres grandes configuraciones culturales: cultura “postfigurativa”, “cofigurativa” y “prefigurativa”. En cada caso, se habrían generado importantes mutaciones en las relaciones entre padres e hijos. En la cultura “posfigurativa”, propia de sociedades tradicionales anteriores al siglo XIX, las relaciones entre padres e hijos eran reguladas por normas tradicionales, no sometidas a mayor cuestionamiento. Asimismo, la cultura de los antepasados en la conformación de la identidad adulta era fundamental. En la cultura “cofigurativa” moderna, el vínculo intergeneracional se ve debilitado, lo que modifica de manera sustantiva las relaciones entre padres e hijos: la autoridad parental se cuestiona y la descendencia recurre a fuentes más diversas en la configuración de su identidad adulta (por ejemplo, a sus pares). Gradualmente, los padres comienzan a ver a sus descendientes como individuos que deben “hacerse a sí mismos”, lo que amplía las posibilidades de autonomía de los sujetos, en comparación con sus antecesores. Por último, en la cultura “posfigurativa”, propia de las sociedades post industriales, la brecha entre los padres y su descendencia se

Estos cambios en el sistema de vínculos intergeneracionales en las familias han implicado un proceso de reformulación cultural de las relaciones intrafamiliares, en dirección hacia una mayor igualdad y democratización en los vínculos entre géneros y entre generaciones, modificando así las formas tradicionales de autoridad parental (Valdés, 2008).

A medida que se debilitan los modos en que se había ejercido tradicionalmente la autoridad en la familia, basados en el reconocimiento de la autoridad en función de su posición institucional-generacional (jerarquía “abstracta” de posiciones), se observa la emergencia de nuevas formas “relacionales” de autoridad, legitimadas en la “calidad” de las relaciones interpersonales establecidas entre los participantes, en el marco de las cuales “el dar explicaciones sobre las acciones y sus fundamentos y el proveer de confianza en el accionar son aspectos constitutivos de la autoridad” (Di Marco, 2005, p. 63).

En palabras de Gallo (2010), esto se relacionaría con un debilitamiento o erosión de la autoridad “genérica” de los adultos, de modo que ya no sería suficiente con “ser adulto” para constituirse en referente o “portador” de una autoridad reconocida o legitimada, antes bien, se hace necesario poseer ciertos atributos personales o cumplir con determinados requisitos relacionales. En este escenario, la construcción de la autoridad tiende a transformarse “en un proceso dirimido situacionalmente a partir de un vínculo interpersonal (esto es, ya no institucionalmente preestablecido), que lo vuelve, por lo tanto, lábil y cambiante” (p. 69).

Estas transformaciones también se relacionan estrechamente con la construcción y transmisión cultural de nuevas representaciones y discursos sobre la infancia (psicológicos, pedagógicos, jurídicos), que posicionan a los niños como sujetos de derechos, reconociendo y enfatizando sus competencias y potencialidades. Estos discursos promueven prácticas de cuidado y autoridad basadas en la cercanía afectiva, el respeto y desarrollo de la autonomía y participación infantil, cuestión que ha conllevado importantes “mutaciones en las barreras de sensibilidad” (Gallo, 2010, p. 69) con respecto al adecuado trato entre adultos y niños. De este modo, siguiendo los ideales democráticos liberales, los padres colaborarían en la

hace aún mayor y, en este contexto, el futuro se vislumbra como un territorio abierto a la incertidumbre, en la medida en que los jóvenes aparecen como los principales artífices de sus propias identidades y proyectos vitales.

tarea social de “producción” de ciudadanos autónomos, independientes y capaces de auto-realización.

Ahora bien, todos estos procesos de cambio se dan en el marco de fuertes tensiones y conflictos entre modelos de autoridad tradicionales, todavía presentes, y la “irrupción de nuevos sentidos respecto de la forma que deben asumir las relaciones entre adultos y niños” (p.69). Por otra parte, en ausencia de un saber general, instituido y compartido socialmente, respecto a cómo gestionar las relaciones intergeneracionales de autoridad en estos nuevos escenarios, se genera una sensación de incertidumbre y desconcierto, que afecta a los adultos y carga de conflictos las relaciones familiares.

Desde esta perspectiva, estas tensiones que han sido descritas en la literatura como una “crisis” de la autoridad adulta, pueden entenderse más bien como una “expresión de una transición en la que mientras que las viejas formas de regulación entre generaciones empiezan a ser impugnadas y puestas en cuestión, las nuevas formas no parecen alcanzar aún la eficacia necesaria para ejercer esas regulaciones” (Gallo, 2010, p.71).

En el caso de nuestro país, estos procesos se dan en un marco social específico, caracterizado por la ausencia de soportes estructurales para el ejercicio de estas nuevas relaciones y valores culturales, lo que tiende a sobrecargar la institución familiar y parental de responsabilidades y tensiones, que deben gestionarse individualmente. De este modo, siguiendo los hallazgos del PNUD (2002), se observa que:

la privatización y desregulación de formas básicas de seguridad social –salud, previsión, trabajo, educación– ha implicado un fuerte traspaso de responsabilidades hacia la familia. Parte importante de la percepción de crisis de ella que muestran los estudios, se debe al agobio que produce esta sobrecarga en el ambiente familiar, así como a la experiencia de la dificultad funcional de ésta para enfrentar las nuevas tareas que el cambio cultural le ha asignado (p. 212).

Siguiendo las consideraciones anteriores, es posible interpretar el discurso de los niños como una expresión del desajuste entre estas nuevas significaciones sociales y valores culturales y las transformaciones efectivas en las prácticas y relaciones cotidianas en la

institución familiar¹²¹, evidenciando las tensiones y el malestar que esto conlleva, así como una ralentización de estas transformaciones en el marco de las familias¹²².

En coherencia con la idea de que las nuevas generaciones son críticas “a cualquier imagen del tipo tradicional, asentada en instituciones y autoridades fuertes” (PNUD, 2009, p.160), los niños ofrecen un discurso que evalúa negativamente el ejercicio de la autoridad parental que se apoya en la sola diferencia o distancia generacional, como criterio único y suficiente de su legitimidad. Así, en gran medida, tanto la autoridad moral de los padres como la obediencia y aceptación de la dependencia a dicha autoridad, se legitiman básicamente en el reconocimiento del valor moral y afectivo del trabajo parental, intensivo y permanente, de cuidado y sostén de la infancia. Sin embargo, los niños también muestran que estos criterios afectivos-relacionales no resultan suficientes: es necesario legitimar la autoridad en base a su ejercicio racional, justo y más democrático. De este modo, la percepción de reglas arbitrarias, injustas y de aplicaciones y explicaciones de reglas pobres o inadecuadas, conducen a actitudes críticas.

Lo anterior da cuenta de que los niños no apuntan a un cuestionamiento radical de la asimetría, jerarquía, o poder adulto en sí mismo, ni tampoco de su condición de dependencia de los adultos, sino más bien a las formas legítimas (rationales, consistentes y justas) de sostener dicha asimetría. Sus cuestionamientos se dirigen entonces, a la legitimidad de las formas de poder centradas en la mantención del control adulto, que niegan la participación de los niños en la toma de decisiones, excluyen la posibilidad de

¹²¹ Investigaciones sobre la normatividad y autoridad adulta, muestran que este desajuste entre discursos y experiencias, también es percibido por los niños en la institución escolar (Thomson & Holland, 2002; Thornberg, 2008).

¹²² Si bien el eje de estudio del informe del PNUD (2015) no se relaciona con la temática que hemos abordado en este apartado, y sin pretender analizar estos resultados, llama la atención las respuestas de la población encuestada a la pregunta N°54 (p. 231), que consulta por el grado de aprobación respecto a una serie de afirmaciones, ofreciendo una escala que va de 1 (“Muy en desacuerdo”) a 7 (“Muy de acuerdo”). Una de ellas sostiene lo siguiente: “*La obediencia y el respeto a la autoridad son los valores más importantes que los niños debieran aprender*”, observándose que el 29.2% de los encuestados está “muy de acuerdo”, sólo un 4.6% se encuentra “muy en desacuerdo”, mientras que las opciones más cercanas al máximo acuerdo (5 y 6), suman un 37.5% de las respuestas. Asimismo, frente a la afirmación “*Las tradiciones y los valores antiguos aún nos indican la mejor forma de vivir*”, un 22% declara estar “muy de acuerdo”, un 4.1% “muy en desacuerdo” y las opciones más cercanas al máximo acuerdo (5 y 6), suman un 37.9%. Si bien no están centrados directamente en el ámbito de las transformaciones y tensiones en la institución familiar, en cierta medida, estos resultados ilustran elementos que están a la base del desajuste que hemos mencionado y que los niños destacan en sus discursos.

sostener un diálogo razonable y respetuoso, y no ofrecen un reconocimiento recíproco de su condición de interlocutores válidos, “diferentemente iguales” (*differently equal*) a los adultos (Bjerke, 2011a)¹²³.

De esta manera, en tanto actores sociales -cediendo o negando legitimidad al actuar adulto-, los niños participan activamente en la producción y transformación de los significados y prácticas sociales relativas al orden social de las generaciones.

Ahora bien, de todos los grupos, las niñas del estrato C2 fueron las que mostraron una mayor “mentalidad de resistencia”¹²⁴ (Thornberg, 2008), expresando una postura crítica y reivindicativa respecto a los adultos y los padres articulada desde un posicionamiento etario-generacional, a partir del cual muchas de sus intervenciones también interpelaron a las investigadoras en su lugar de adultas.

Esta posición abiertamente crítica podría relacionarse, tal vez, con las mayores desigualdades a las que se enfrentan cotidianamente, dada su doble condición de subordinación etaria y generacional y puesto que, en mayor medida que sus pares varones, piensan sus proyectos vitales en discontinuidad con los modelos ofrecidos por sus padres (específicamente, por sus madres). A su vez, la expresión de un deseo de ruptura con los modelos de vida familiar de sus madres, puede vincularse a la valoración negativa de la imagen de una madre agobiada por el trabajo doméstico (y asalariado, en algunos casos), atrapada en una cotidianidad “aburrida”, asfixiante y totalmente volcada al cuidado de los hijos y el hogar.

Diversos estudios nacionales muestran que las mujeres madres de clase media, constituyen el grupo que expresa mayores niveles de malestar en relación a la familia y la parentalidad, en un contexto de sobre-responsabilización femenina en el hogar y exacerbación de los ideales relativos a la imagen social de una “buena madre”.

¹²³ Al respecto, los resultados del informe PNUD (2015), ofrecen información significativa a propósito de las fuentes de malestar social más relevantes en nuestro país, siendo las desigualdades en el trato, esto es, “que algunos sean tratados con más respeto y dignidad que otros” (p. 99) las que generan mayor insatisfacción.

¹²⁴ Esto quiere decir un cumplimiento “público” de las normas familiares, pero sin mayor aceptación en lo privado.

Como expresión de fenómenos que ahogan a la familia desde afuera y no le permiten cambiar desde dentro, aparecen las madres angustiadas, sobre exigidas, agotadas, cansadas y culpables de no ser “buenas madres” al hacer el intento por compatibilizar, trabajo, maternidad, hogar, pareja, tiempo para ellas. De estos síntomas sufren, más que nadie, las mujeres de clase media (Valdés, Caro, Saavedra, Godoy, Rioja & Raymond, 2005, p. 208).

Por otra parte, los discursos de los niños también pueden pensarse a la luz de la problemática de la “participación”, la que de maneras más o menos evidentes, se deja entrever como una demanda dirigida a los padres. Los niños estarían articulando una noción de la participación como derecho, no como un privilegio, cuestión que se expresa de manera más notoria en el discurso de los niños de estrato medio. La explicación de las razones de esta particularidad escapa a los objetivos y posibilidades de este trabajo, sin embargo, siguiendo los resultados de algunos estudios nacionales, es posible aventurar que esto podría relacionarse con el hecho de que, si bien este estrato es el que exhibe una mayor diversidad en términos de las formas de organización familiar y concepciones de la parentalidad (Valdés et al., 2005), constituye, al mismo tiempo, un grupo social que “no posee actitudes especialmente más favorables hacia la democracia en comparación con los otros segmentos sociales” (Fierro & Barrozet, 2011, p. 5). Esto se expresaría en la reproducción de patrones tradicionales (sobre todo en el orden de género), que coexisten con algunas iniciativas de organización familiar más democrática e igualitaria.

En el caso del estrato D, las evidencias muestran que en nuestro país, la organización de las familias está mucho más cercana a los modelos y patrones de la familia industrial, si bien se observan importantes cambios, sobre todo en lo que respecta a una valoración de la cercanía afectiva de los padres varones con sus hijos, así como a su mayor participación en las tareas de cuidado y crianza (Valdés et al., 2005). Por otra parte, en contextos de importantes dificultades materiales y sociales, la representación de la familia como el único resguardo frente a un exterior peligroso y amenazante, junto con la significativa visibilidad de los esfuerzos y sacrificios parentales y familiares por sostener el trabajo cotidiano de cuidado, son elementos que podrían ayudar a comprender el porqué el discurso de los niños de este estrato se articula en función del reconocimiento de la legitimidad de un ejercicio parental normativo, fuertemente asociado al cuidado y protección, más que desde una

perspectiva crítica a su autoridad. Así, para ellos, el respeto y obediencia a la autoridad adulta (que cuida, educa, protege, sostiene afectiva y económicamente) es un tópico discursivo central.

Asimismo, si bien el PNUD del año 2002 muestra que sólo una minoría de la población nacional (17%) sostiene una imagen de familia “relacional y democrática”¹²⁵, la valoración y puesta en práctica de formas más democráticas, igualitarias y horizontales de relaciones familiares, es más frecuente en el caso de las familias jóvenes de estratos altos y medios altos, con niveles importantes de capital cultural, que cuentan con las condiciones materiales y culturales para desplegar dichos modelos familiares. Esto podría relacionarse con el hecho de que la demanda por una mayor democratización de las relaciones familiares intergeneracionales no sea una temática tan relevante o tan visible en los discursos de los niños del estrato C1.

En estos apartados, hemos ofrecido el análisis de las distintas representaciones que los niños y niñas de los distintos estratos ofrecen sobre el trabajo cotidiano que padres y madres hacen para sostener la infancia que ellos habitan. Sus relatos dan cuenta de la complejidad, conflictos y matices que este trabajo implica, en el marco de un orden social fuertemente individualizado y precarizado (en términos de la ausencia de soportes sociales para el sostén de la infancia), en el que coexisten continuidades y se avizoran ciertas rupturas en el orden social, tanto en el campo de las generaciones como en el del género (aunque en menor medida). Ahora bien, esta imagen estaría incompleta si no se incorpora una reflexión sobre las modalidades en las que, desde su particular condición subordinada de hijos, los niños también contribuyen al trabajo adulto de sostén o soporte de la infancia en el marco de relaciones familiares de interdependencia.

La problemática del cuidado no sólo aparece como referente central en los discursos de los niños sobre el mundo adulto, el sentido del trabajo de la parentalidad y la legitimidad de la autoridad adulta, sino que también se incorpora en sus discursos sobre sus propias prácticas cotidianas en el hogar. En estos relatos, ellos también aparecen como actores que asumen

¹²⁵ En este modelo contemporáneo de familia, “la lógica de los sentimientos, las relaciones afectivas priman por sobre los imperativos de las normas” (Valdés et al., 2005, p. 165).

responsabilidades y colaboran en la organización y sostén cotidiano de la vida familiar, tópico que será analizado en el siguiente y último apartado.

1.4. El trabajo cotidiano de los hijos: la problemática del cuidado

En el campo de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, las prácticas de ser cuidado y cuidar se enmarcan en una reflexión más amplia sobre las relaciones entre adultos y niños, fundamentalmente en el contexto familiar (relaciones entre padres e hijos). Estos estudios han mostrado que en las sociedades occidentales modernas la legitimación del rol adulto, así como la representación de la infancia, suponen una concepción del espacio cotidiano del hogar como lugar en el que se establecen relaciones asimétricas entre adultos protectores (proveedores, competentes y activos, “aquellos que cuidan”) y niños protegidos o cuidados (usuarios pasivos, vulnerables, dependientes, inexpertos o incompetentes). De este modo, la asimetría entre adultos y niños, se traduciría en la irreversibilidad o unilateralidad de la socialización y el cuidado, así como en una situación de dependencia estática, de dirección fija: el cuidador/a sólo cuida y el sujeto dependiente (objeto del cuidado), sólo recibe dichos cuidados (Katz, 2013).

Al respecto, resulta evidente que esta abstracción excluye la consideración de que en cualquier relación humana “todos somos a la vez y [*en distintos momentos*] cuidadores y objeto de cuidados” (Pérez, 2006, p. 12). Por otra parte, supone modelos para entender las relaciones entre adultos y niños, que ignoran o minimizan la agencia de los niños, así como sus contribuciones a las complejas dinámicas de la vida familiar contemporánea. Esto invisibiliza el hecho de que los niños, desde sus particulares condiciones de posibilidad, también participan en la producción, reproducción y transformación de las relaciones intergeneracionales, en el marco de procesos de influencia recíproca entre padres e hijos.

Los discursos de los niños que participaron en esta investigación, ofrecen una serie de matices, que movilizan y tensionan los supuestos y nociones tradicionales sobre la problemática del cuidado adulto/niño.

Para avanzar en el análisis de estos discursos, se hacen necesarias algunas precisiones conceptuales. En primer lugar, cuando hablamos de “cuidado”, estamos haciendo referencia

a la esfera de las prácticas que constituyen el *trabajo* cotidiano de cuidado. Esto implica traspasar los límites estrechos de una noción de trabajo -propia de los discursos económicos androcéntricos y adultocéntricos-, reducida al campo del empleo remunerado (trabajo asalariado). Esta definición estrecha, vinculada al empleo, invisibiliza el trabajo cotidiano de los niños (y ciertamente, el de las mujeres), quienes, como actores sociales, participan activamente en la producción, mantención y transformación de la vida y relaciones cotidianas.

En el marco de las representaciones modernas de la infancia, los niños han quedado definidos como un grupo social que permite la creación de trabajo (de cuidado, educación, etc.) para otros (los adultos). Asimismo, el “trabajo infantil” se significa social y jurídicamente como aquello que los niños, en tanto no adultos, “no deben hacer” y, en caso de que esto ocurra, se asocia a condiciones de pobreza, abuso y negligencia parental (Levey, 2009).

Siguiendo a Pérez (2006), es posible redefinir la noción de trabajo, entendido esta vez en un sentido amplio, como aquella actividad “que se desarrolla de manera continua y que forma parte de la naturaleza humana (...), como la práctica de creación y recreación de la vida y de las relaciones humanas” (p. 16). Esto permite abrir la reflexión sobre el trabajo cotidiano que los niños realizan, ya sea en su contribución a distintas tareas de cuidado y organización del hogar, o en el ámbito del trabajo escolar, o de las actividades extraescolares¹²⁶.

Por su parte, el “cuidado” queda definido como el trabajo humano incesante, de sostén material, afectivo e intersubjetivo de la vida cotidiana¹²⁷. En palabras de Pérez (2006), este trabajo de cuidado supone:

¹²⁶ Algunos estudios han mostrado que el ámbito de las actividades “extraescolares” constituye un campo de trabajo muy importante, sobre todo para los niños de familias de clases medias altas y altas (Levey, 2009). Con esto nos referimos al tiempo que los niños destinan a realizar actividades después de la jornada escolar, usualmente fuera del hogar, como por ejemplo, la participación en talleres, cursos, grupos deportivos, artísticos, etc. Desde la lógica económica imperante, este tiempo, generalmente programado por los padres y otros adultos (entrenadores, tutores, instructores, etc.), puede comprenderse como una “inversión” en términos del aumento del “capital humano” de los niños, que luego estará disponible para la producción de valores de uso, o en otras palabras, que se pondrá en juego en la producción futura de bienes y servicios (Levey, 2009).

¹²⁷ Cabe señalar que la discusión crítica de la noción o concepto de cuidado, así como su constitución como campo de investigación interdisciplinario, es relativamente reciente (fines del siglo XX).

la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida y de la salud, la necesidad más básica y diaria que permite la sostenibilidad de la vida. Presenta una doble dimensión “material”, corporal –realizar tareas concretas con resultados tangibles, atender al cuerpo y sus necesidades fisiológicas– e “inmaterial”, afectivo-relacional –relativa al bienestar emocional (p.10).

En este sentido, cuidar implica el establecimiento de relaciones, acciones, vínculos y reciprocidades necesarias para “gestionar la vida y los cuerpos en el día a día” (p. 18). Desde esta perspectiva, el cuidado es una necesidad y un trabajo que todos los seres humanos, en todos los momentos de la trayectoria vital, realizamos y recibimos, aunque en distintas formas, grados y desde diferentes posiciones.

Ahora bien, tal como ha sido ampliamente documentado por los trabajos realizados desde perspectivas feministas en distintos campos académicos (filosofía, economía, sociología, psicología, antropología, etc.), el trabajo de cuidado ha estado históricamente atravesado por profundas desigualdades sociales y de género (Krmpotic & De Ieso, 2010).

Las perspectivas feministas de análisis han sido cruciales a la hora de problematizar y mostrar cómo la feminización del cuidado, así como su naturalización e invisibilización como trabajo productivo, fundamental para el sostén y mantención de la vida humana, se relacionan con subordinaciones de género, vinculadas a la moderna organización económica de la vida social.

La organización de la moderna estructura económica capitalista, instala y naturaliza dos espacios y tiempos diferenciados que operan con “lógicas y protagonistas distintivos” (Pérez, 2006, p.18), y se sostienen en un modelo de la familia nuclear tradicional, así como en la división sexual del trabajo propia de este modelo. Nos referimos a la esfera de lo “público” -asociado a la acumulación económica, el trabajo productivo, lo masculino, lo racional, la autonomía-, y lo “privado” –asociado a una economía no monetizada, lo doméstico, el trabajo reproductivo, el cuidado afectivo, la dependencia-.

En este escenario, la subjetividad femenina queda vinculada “naturalmente” a un cuidado invisible en su valor social, en el marco de un modelo de familia en base al cual los Estados de Bienestar del siglo XX organizaron sus acciones económicas y políticas. Siguiendo a Pérez (2006):

Por tanto, toda esa cantidad de trabajo de cuidados no remunerado formaba parte de la base invisibilizada que sustentaba el conjunto de la estructura. La frontera de la (in)visibilidad estaba estrechamente asociada a una división de espacios (público/ privado) y a una barrera monetaria (trabajo remunerado/trabajo no remunerado). Las mujeres tenían una “presencia ausente” en el sistema económico: asumían responsabilidades, pero su actividad debía ocultarse, porque sólo así se maquillaba el conflicto entre la acumulación y el cuidado de la vida y se creaba el espejismo social de que los mercados eran autosuficientes y los trabajadores asalariados, autónomos. Bajo este modelo, los cuidados estaban socialmente garantizados (p.19).

Ahora bien, diversas transformaciones socioculturales, políticas, subjetivas, económicas y demográficas, tales como el colapso de los Estados de bienestar, la inserción femenina en el mercado laboral (lo que implica su menor disponibilidad de tiempo para los trabajos no remunerados de cuidado), las transformaciones en la estructura y organización de las familias, los cambios en el orden social de género, la creciente precariedad vital en el marco de un orden social (Estado, mercado) que no facilita el cuidado, el envejecimiento de la población, así como su mayor esperanza de vida, entre otros múltiples factores, dibujan un paisaje social que en la actualidad –hace al menos dos décadas-, se define en “crisis” en lo que respecta al cuidado, lo que se ha denominado “crisis de los cuidados”). Esta crisis de los cuidados implica una profunda reorganización de las formas en que las sociedades gestionan y garantizan el trabajo de cuidado, esto es, el soporte y mantención de la vida humana. Así, es posible definir esta crisis como:

el complejo proceso de desestabilización de un modelo previo de reparto de responsabilidades sobre los cuidados y la sostenibilidad de la vida, que conlleva una redistribución de las mismas y una reorganización de los trabajos de cuidados, proceso que está cerrándose actualmente de forma no sólo insuficiente y precarizadora, sino reaccionaria, en la medida en que se basa en los mismos ejes de desigualdad social e invisibilidad de trabajos y agentes sociales que presentaba el modelo de partida (Pérez, 2006, pp. 9-10).

Ahora bien, tal y como lo expresan los discursos de los niños que participaron en esta investigación, los contextos actuales de precarización neoliberal de la vida en común conllevan que las responsabilidades del cuidado recaigan fundamentalmente en las familias, en particular en las mujeres madres (y en redes femeninas de cuidado, ya sea familiar o

adquirido en el mercado), quienes siguen siendo las cuidadoras primarias del hogar y de la infancia con los costos subjetivos que esto acarrea, cuestión que para los niños resulta extremadamente visible (agobio, tedio, cansancio, falta de tiempo, etc.).

Entre la sostenibilidad de la vida humana y el beneficio económico, nuestras sociedades patriarcales capitalistas han optado por éste último. Los mercados se han erigido en el epicentro de la estructura socioeconómica, implicando la negación de una responsabilidad social en la sostenibilidad de la vida. Esta responsabilidad, que alguien debe asumir y en algún lugar ha de recaer para que la vida continúe, ha sido relegada a las esferas invisibilizadas de la economía, donde se absorben las tensiones y el conflicto es socialmente aceptable al permanecer oculto [*en su origen y carácter social*] (Pérez, 2006, pp.17-18).

En este escenario, los padres -fundamentalmente las madres- quedan definidos desde un trabajo de cuidado que opera bajo la “lógica del sacrificio” individual, a partir de la cual estructuran las relaciones familiares con sus hijos (Krmptotic & De Ieso, 2010), lo que genera en los niños gratitud y también culpa y preocupación.

Los aportes y debates de las perspectivas feministas sobre el cuidado, han tenido una importante recepción en los estudios sobre la infancia (Cockburn, 2005)¹²⁸. Las reflexiones sobre una “ética del cuidado” (Gilligan, 1982), basada en el reconocimiento y valoración de las diferencia y diversidad humana, las responsabilidades, relaciones, afectos y contextos específicos e interdependientes de cuidados, han permitido pensar a los niños como sujetos sociales activos, que aportan en el trabajo de cuidado de otros y de sí mismos, en lugar de meros receptores pasivos de los cuidados y responsabilidades adultas.

Asimismo, estos aportes han sentado las bases para pensar el cuidado no sólo como un problema que conlleva una dimensión exclusivamente “interpersonal”, sino que también implica una dimensión moral (implica una ética) y política, relativa a las desigualdades sociales -de género, generacionales, de clase, étnicas, etc.-, en la distribución y ejercicio del cuidado.

Esto contrasta con las perspectivas universalistas, objetivistas y racionalistas de la ética, que suponen un modelo abstracto y excluyente de ser humano (varón, adulto, autónomo,

¹²⁸ Cabe señalar que pese a esta importante recepción, los estudios enfocados en indagar la perspectiva de los propios niños en relación al trabajo del cuidado que ellos realizan en los distintos escenarios institucionales y relacionales en los cuales participan (familia, escuela), son aún escasos (Luttrell, 2007, 2012).

independiente, occidental, de clase media, etc.), y obturan la posibilidad de pensar de manera crítica, las experiencias de aquellos sujetos que, como los niños, no se ajustan a estas definiciones. Este ideal liberal moderno de una autonomía “abstracta” e individualizada, no incorpora el cuidado como parte de la condición humana, en tanto esto supone reconocer la vulnerabilidad, (inter)dependencia y finitud constitutivas de todo sujeto humano y las formas en que esto se gestiona en la vida cotidiana (Cockburn, 2005).

Este modelo abstracto que predomina en nuestra cultura, invisibiliza el trabajo y aporte de quienes son definidos como dependientes, convirtiendo así la dependencia en una condición individualizada y estática, “en lugar de reconocerse como un cambiante resultado de procesos sociales” (Pérez, 2006, p.13).

Estos marcos culturales y valóricos, promueven una “cultura del cuidado” basada en pares dicotómicos y excluyentes (autonomía-dependencia, egoísmo-altruismo, fragilidad-suficiencia, actividad-pasividad, competencia-incompetencia, responsabilidad- insensatez), que se naturalizan como atributos individuales. En este contexto, los niños como receptores de cuidado, quedan invisibilizados en su agencia.

En oposición a estas visiones, los niños que participaron en esta investigación, evidencian una importante competencia moral en el análisis de las relaciones establecidas con sus padres, dando cuenta de un permanente trabajo “silencioso” e invisible de cuidado, desplegado por ellos en el marco cotidiano de dichas relaciones. En sus relatos, el cuidado, la responsabilidad y la reciprocidad, constituyen referentes fundamentales en su comprensión de las relaciones entre adultos y niños, en el contexto familiar.

En este contexto, los niños expresan un profundo sentimiento de gratitud, así como una gran preocupación por el bienestar o sufrimiento paterno. A través de la realización de pequeñas acciones cotidianas o prácticas silenciosas e invisibles, tales como, cumplir con sus deberes escolares, acompañar a los padres, realizar algunas tareas domésticas, cuidar hermanos menores, obedecer las normas (aunque no siempre concuerden con su sentido), esforzarse por minimizar los gastos de dinero, manejar sus necesidades de consumo con austeridad, entre otras, ellos se esfuerzan por retribuir el trabajo de cuidado de sus padres y mantener cierta justicia en la distribución y el intercambio familiar, desde su lugar de

dependencia. Esto da cuenta de que agencia y dependencia no están necesariamente en contradicción cuando se abordan desde la óptica del cuidado y la interdependencia.

Ahora bien, en tanto sujetos sociales, niños y niñas articulan sus discursos sobre el cuidado en el marco de fuerzas estructurales (políticas, económicas, jurídicas) e imperativos culturales y morales respecto a la infancia y la parentalidad, atravesados por importantes desigualdades de género en relación la distribución, percepción y valoración del trabajo de cuidado. Asimismo, estas desigualdades se ven reforzadas por políticas neoliberales globales y locales caracterizadas por una progresiva desinversión pública en educación y cuidado familiar, lo que sobrecarga el trabajo femenino de cuidado, de tensiones y responsabilidades que deben gestionarse individualmente¹²⁹. En palabras de Pérez (2006): “el hecho de que ni el Estado ni los mercados asuman la responsabilidad sobre los cuidados, implica que esta vuelve a recaer sobre los grupos domésticos, que siguen siendo los [*principales*] gestores cotidianos de la vida” (p. 24).

Esta dimensión generizada de los cuidados, también se pone en juego en los discursos de niñas y niños, observándose que las primeras dan cuenta de una preocupación mucho más visible por la temática de la retribución de cuidados en la familia, en comparación con sus pares varones. Entre las acciones que las niñas realizan para retribuir el esfuerzo paterno y colaborar con el trabajo parental, el “portarse bien” (obedecer, tener buen trato con ellos), es una de las más importantes. Portarse mal o incluso estar en desacuerdo con los padres, es visto, de alguna manera, como ponerse “en contra” de ellos.

“N: Yo creo que lo mejor es portándose bien, porque los papás lo que quieren es que lo que ellos nos dan a nosotros, nosotros le demos un mejor trato, que nos portemos bien y eso es lo que les da mejor alegría que portarnos mal y que ellos sufren porque nos portamos mal/ Investigadora: O sea, que cuando ustedes se portan mal como que están así un poco como.../ N: En contra de ellos/ Investigadora: ¡Ah, en contra!” (Niñas, C1, E1, p. 19)

¹²⁹ A nivel local, las oportunidades y el acceso al cuidado dependen de una serie de recursos familiares (ingresos para contratar servicios en el mercado para el cuidado de niños, enfermos o ancianos, redes familiares o informales de cuidado no remunerado), salarios, beneficios y flexibilidad de los trabajos (apoyos en salud, educación, horarios, permisos, etc.), movilidad urbana (acceso al transporte), entre otros múltiples factores.

“Yo me pongo triste cuando estoy, yo tengo otro nivel de pensar de lo que ellos piensan, por ejemplo, mi papá dice negro y yo digo blanco, yo me siento mal porque después mis papás elijen lo que yo quiero para que yo sea feliz, digamos, de alguna manera, o me sienta bien y mis papás no obtienen lo que ellos quieren, entonces, uno se siente un poco, bueno, en realidad, uno se siente triste” (Niñas, C1, E1, p. 20)

La valoración negativa de la desobediencia da cuenta de una “alianza relacional” afectiva implícita que enfatiza relaciones en curso, más que deberes y derechos. En este contexto, las prácticas de obediencia y “buen trato” se orientan a resguardar el orden recíproco de los afectos (dar alegría, evitar sufrimiento del otro). De este modo, el amor, el respeto, la preocupación por el otro y la solidaridad, aparecen como componentes claves de sus concepciones morales de la condición de hijo.

Ahora bien, cuidar y “preocuparse” son distinciones formuladas en los estudios feministas para reconocer el hecho de que el cuidar abarca tanto una ética -del cuidado o preocupación- y una actividad -el cuidado efectivo de otro- (Luttrell, 2007). En este sentido, esta cita da cuenta de una actividad de cuidado (“portarse bien”) centrada en las necesidades de los padres, así como una “preocupación” que expresa sentimientos asociados a una ética de la responsabilidad, orientada a atender a las necesidades del otro (adulto). Esto desnaturaliza la obediencia como parte de lo que “naturalmente” corresponde a los niños, en el marco de relaciones asimétricas y dependientes entre adultos y niños. Asimismo, pone en juego una lógica de la reciprocidad que se desmarca del cálculo estratégico (costo-beneficio; conducta transgresiva-sanción; conducta ajustada-premio), con el que suele interpretarse el ajuste de los niños y jóvenes a las demandas adultas (Marshall, 2014).

A diferencia de las niñas, los niños varones articulan un discurso de carácter más “contractualista” en relación a la obediencia a los adultos, asociada a una lógica intergeneracional de la asimetría y la autoridad, propia de las relaciones entre adultos y niños. La obediencia aparece como una acción que se realiza en un marco normativo en el que los padres –como parte de su trabajo de cuidado-, distribuyen deberes y derechos, y estipulan prescripciones y prohibiciones que los niños deben obedecer, en función de su posición en el orden generacional de la familia (ser cuidados).

“N₁: Comer hasta donde te dejen, aunque no quieras comer más/ Investigadora: ¿Por qué?/ N₁: Porque a mi me dicen, ‘ya, no quiero más’ [*niño*], ‘ya, 3 cucharadas más’ [*madre*]/ N₂: Comerse toda la comida/ N₁: Dormirse temprano, apagar la tele cuando es tarde, estudiar y...eso/ N₃: ¡Estudiar muchísimo!” (Niños, C1, E1, p. 2)

Otro tópico relevante expresado por las niñas del estrato C1, refiere al reconocimiento, valoración y preocupación, por el arduo trabajo que los padres realizan para mantener las condiciones económicas y estándar de vida de la familia. Al respecto, las niñas evidencian un conocimiento bastante detallado del consumo y gasto familiar, a partir del cual articulan una serie de reflexiones sobre la relación sacrificial de cuidado que sostienen sus padres (especialmente sus madres) con los hijos. Asimismo, dan cuenta de la importancia que tiene para ellas la realización acciones de retribución, compensación y colaboración, en la mantención de estos equilibrios y ajustes familiares.

“N: Por ejemplo, yo, yo en el banco de mi papá o de mi mamá, por las notas que uno se saca nos dan dinero/ Investigadora: En el banco, o sea tus papás trabajan en el banco/ N: Mi papá en el S y mi mamá en el C. Entonces, digamos que mi...yo gano la plata, entonces, a veces mi mamá me compra cosas y yo las voy a pagar, entonces, mi mamá no la acepta, entonces, yo pienso que mi mamá dice, así como piensa, ‘¿pa qué le compro esto?, pero ella va a ser feliz con esto’, entonces, a veces como ella no me deja, yo le pido la llave a mi papá de mi alcancía, entonces, saco 2 lucas más de lo que mi mamá me pasó y yo las meto en su cartera” (Niñas, C1, E1, pp. 18-19)

“Va a sonar así como, ‘¡ay, yo soy la hija perfecta!’, pero a veces como que vamos a comprar con mi mamá algo y hay un cuaderno, no sé -es un ejemplo-que está muy lindo y que yo necesito; porque a mi no me gusta pedir las cosas si no las necesito; entonces, como que mi mamá dice, ‘¡ay, mira X que lindo, ¿te lo compro?!’, y yo digo, ‘no mamá, tranquila si yo tengo’ y mi mamá me dice, ‘no X, tranquila’ y es como...estamos al frente de donde se paga y está la cajera y como que mi mamá le dice, ‘¡ay, esta niña, yo la tengo que convencer para que se compre algo!’ (...)” (Niñas, C1, E1, p. 21)

Como se puede observar en las citas anteriores, su acercamiento a la problemática del dinero y el consumo dista mucho de la imagen frívola de un niño “inconsciente”, inmaduro y desmesurado, centrado en la satisfacción de sus propias necesidades y deseos. En

oposición a la imagen social marketizada del niño “consumista”, cuya participación en la economía familiar se reduce a ser una potente influencia en las opciones de consumo de sus padres (Buckingham, 2013), las niñas ofrecen “contra-narrativas”¹³⁰ (Luttrell, 2007) a la imagen dominante de un “homo economicus” que opera en el mercado centrándose en el cálculo de costos y beneficios individuales. Estas “contra-narrativas” se articulan a partir de la valoración de una racionalidad moral, que se orienta al cuidado de aquellos que cuidan (sus padres).

De este modo, la atención y preocupación por el bienestar parental conlleva la realización de acciones que, incluso, contravienen la consideración de sus propias necesidades a favor de las de sus padres y sus familias. La sensibilidad a las necesidades de los demás constituye en sus relatos una preocupación primordial, que atraviesa las relaciones y responsabilidades que establecen con sus padres.

Así, a través de gestos cotidianos y acciones silenciosas de retribución, las niñas no sólo expresan gratitud, sino que también facilitan que sus padres sostengan la tarea social fundamental de posicionarse como “proveedores” y cuidadores de sus hijos, evidenciando un conocimiento de las sutilezas que este posicionamiento implica. Sus relatos encarnan la idea de que el trabajo de cuidado, aún en condiciones de gran asimetría –niños/adultos-, puede ser comprendido como un fenómeno “distribuido” –recíproco- entre los sujetos.

Ahora bien, este esfuerzo cotidiano realizado por las niñas no está exento de importantes sentimientos de malestar (tristeza, culpa), asociados a la empatía que despierta el constante trabajo de una parentalidad “intensiva” y sacrificial.

“(…) Sí, porque me da pena mi mamá o mi papá cuando ellos trabajan y todo eso, yo también me trato de esforzar para que ellos también puedan comprarse lo que ellos quieren” (Niñas, C1, E1, p. 19)

“Yo quería terminar. Lo que habíamos seguido hablando de eso, sobre los papás y toda la cuestión, es que cuando yo le pido las cosas igual me siento mal (...) por ejemplo, todos los peluches que yo me gano, me los gano en ferias y están mal hechos y toda la cuestión, a veces, algunos me los compro en competencias de

¹³⁰ La noción de “contra-narrativa”, refiere a “las historias que las personas viven y cuentan y que ofrecen resistencia, ya sea implícita o explícitamente, a las narrativas culturales dominantes” (Luttrell, 2007, p. 295).

Cheerleader, algunos me los compro con mi plata y algunos en juegos así de tirar la pelota y agarrarlo” (Niñas, C1, E1, pp. 21-22)

“por ejemplo, lo máximo que me pide [*la madre*] en la casa y me llama demasiado la atención, es ir a botar la basura, y yo trato como de ayudarla en la ropa, a colgarla, a sacarla de la lavadora, porque cuando uno saca la ropa de la lavadora se tiene que agachar y mi mamá tiene problemas en la columna, entonces, yo siempre le hago eso y como que se la trato de colgar. Después como que trato de poner la mesa, hacer lo mejor y después, como...ayudarla en todo lo que pueda” (Niñas, C1, E1, p. 20)

En el marco de aportaciones dispares entre niños y adultos en el trabajo de soporte cotidiano de la vida familiar, los relatos de las niñas transmiten una sensación de tristeza, culpa e impotencia, frente al imposible equilibrio o equivalencia de los cuidados y esfuerzos mutuos entre padres e hijas. Ahora bien, si se asume que los sentimientos (pena, tristeza, impotencia) son expresión de relaciones sociales sostenidas en contextos culturales y políticos particulares (Comas, 2014), los relatos de estas niñas estarían mostrando algunas consecuencias del cuidado familiar privatizado en nuestras sociedades neoliberales, el cual adquiere un formato predominantemente “sacrificial”. Esta forma sacrificial, hace que la reciprocidad del cuidado se haga imposible y redobla las distancias generacionales: la “deuda” contraída con sus padres –permanente, una y otra vez renovada- es imposible de corresponder desde su lugar de niñas, por más que lo intenten (“*me trato de esforzar*”, “*yo trato como de ayudarla*”). Así, la solidaridad y los anhelos de un “justo” intercambio en las relaciones con aquellos que se ama –valores morales centrales en su discurso-, resultan imposibles no sólo por la asimetría generacional constitutiva de la relación, sino, sobre todo, porque frente al sacrificio constante no hay equivalencia moral posible. Por otra parte, esto evidencia que la posición de “ser cuidado”, “sostenido” y “mantenido” emocional y materialmente, no es un lugar cómodo, fácil ni placentero de habitar para ellas: experiencia que hace estallar la imagen de la infancia como tiempo ideal, cerrado en si mismo, caracterizado por la libertad, felicidad, cuidados y ausencia de responsabilidades sociales. Desde otra perspectiva de análisis, en términos (macro)políticos, algunos autores sostienen que en nuestras actuales sociedades, el predominio de una dimensión afectiva individualizada, guiada por principios morales en relación al cuidado (dar-recibir-

devolver), promueve que los sujetos experimenten sentimientos asociados a una deuda individual y afectiva de cuidado. Esto podría interpretarse como expresión de la eficacia de los mecanismos de reproducción y control social, que favorecen que el sentido propiamente social y colectivo (no puramente individual) de dicha “deuda” en relación a los cuidados quede invisibilizado, en la medida en que la asunción individual de la “deuda” de los cuidados obtura el hecho de que ésta “atañe al conjunto de la sociedad más allá de su dimensión individual y familiar” (Comas, 2014, p. 343). El carácter social de la “deuda” de cuidado remite al hecho de que se trata de una práctica que afecta a la reproducción social y, por tanto, el conjunto de la sociedad debiese hacerse cargo de ella.

Por otra parte, los relatos de las niñas también invitan a revisar la complejidad y pluralidad del sentido del cuidado cuando la dimensión de género se intersecta con la problemática etaria. Así, por ejemplo, si la importancia del cuidado en las construcciones identitarias femeninas (Comas, 2014; Pérez, 2006)¹³¹ puede considerarse una expresión de la reproducción de las desigualdades de género, propias de la moderna división sexual del trabajo, desde una óptica etaria, la preocupación moral por el cuidado y reciprocidad en las relaciones establecidas con los padres (adultos), expresada en los relatos de las niñas, contraviene las visiones hegemónicas idealizadas de la infancia y puede verse como expresión de su capacidad de agencia y competencia moral como sujetos sociales. Ambas dimensiones coexisten de maneras complejas, planteando importantes desafíos al análisis crítico de los distintos ejes que estructuran el orden social y se expresan (se recrean y se subvierten), en los discursos de los sujetos.

Otro elemento central en los discursos de las niñas sobre su participación en el trabajo familiar de cuidado, es el carácter “invisible” para los adultos de sus acciones y esfuerzos cotidianos de retribución y cuidado.

“N₁: Sí. Ellos no saben que nosotros nos esforzamos para que ellos estén bien/ N₂: Entonces, después les devolvemos el favor haciendo cosas/ Investigadora: Cosas, ¿cómo?/ N₂: Lavándole el auto, poniéndole plata en la cartera, lavándole la ropa, cocinando con ellos, lavar la loza/ N₃: Acompañándolos” (Niñas, C1, E1, p. 19)

¹³¹ Como ya fue señalado, en el caso de las niñas que participaron en este estudio, esta importancia se expresa en una preocupación mucho más visible por la temática de la retribución de los cuidados en la familia, en comparación a sus pares varones.

“[Si] Yo estoy estudiando, así, sacándome buenas notas es por mi mamá, porque [si me saco buenas notas] va a tener menos problemas (...) entonces, digo, ‘ya, me tengo que sacar esta nota porque si no mi mamá tiene que venir’ [la llaman a la escuela]”(Niñas, D, E1, p. 8)

Al respecto, cabe señalar que ellas no expresan un discurso reivindicativo o de queja hacia aquellos que no logran ver este trabajo (los padres). Por el contrario, pareciera ser que su carácter silencioso, altruista, voluntario, orientado fundamentalmente al cuidado y bienestar del otro, es parte sustantiva del valor que ellas le otorgan. Ahora bien, esta “invisibilidad” resulta compleja, pues puede ser leída –en clave de género- como signo de la temprana “eficacia” de la transmisión de valores culturales hegemónicos, que asocian lo femenino a un cuidado que sería parte de su “naturaleza” afectiva y su orientación al cuidado, abnegado, naturalizado e invisibilizado de otros. Sin embargo, al mismo tiempo, sus relatos constituyen contra-narrativas a una lógica neoliberal que refuerza valores competitivos, individualistas e instrumentales en las relaciones sociales, dando cuenta de su participación en una economía relacional “alternativa” dentro de sus familias. Asimismo, contravienen las representaciones de los niños como seres pasivos, simples receptores de cuidado, y sometidos a un intercambio y socialización unidireccional.

En el caso particular de las niñas de estratos bajos, esta “invisibilidad” o naturalización del cuidado femenino podría verse en los relatos que ellas hacen de su participación en la realización de tareas cotidianas, como ayudar en la limpieza y aseo del hogar, acompañar a sus madres en las compras, cuidar de otros niños (primos, hermanos pequeños) cuando los adultos no están, etc¹³². Para ellas, estas tareas forman parte de sus responsabilidades en el trabajo cotidiano de cuidado, que es realizado fundamentalmente por redes de mujeres organizadas no sólo a través de la residencia, sino también del parentesco (madres, abuelas, tías). Asimismo, lo significan como una instancia de valioso aprendizaje del quehacer “femenino” de cuidado, propio del proceso de ir creciendo, más que como una carga o un simple aporte voluntario en el hogar.

¹³² En este punto, cabe señalar que los niños varones de este estrato también participan de la realización de estas tareas, aunque en menor medida que las niñas. La principal diferencia entre ambos es que los niños significan esta participación como una forma de “apoyar” a las mujeres en el cuidado y mantención del hogar, pero no como expresión de su posición de género en la familia.

Por otra parte, estas tareas se entienden como pequeñas responsabilidades de los niños que, puestas en la balanza de un cálculo moral, resultan menores en comparación a las responsabilidades adultas, y son parte de las acciones que los niños pueden ir realizando al crecer, evidenciando una mayor interdependencia entre adultos y niños en el enfrentamiento de las necesidades cotidianas.

“Al tener una hermana o hermano tienes que cuidarlos y si otro, tení que cuidar a los dos y me dejan a cargo... cuando yo tenía como ocho años vivía en otro lado, en Viña y me dejaban a cargo de mis hermanos cuando no estaban mis papás o salían, pero... al ir a comprar al supermercado me dejaban con mi hermano, y mi hermano era chico y se quedaba llorando”(Niñas, D, E2, p. 7)

“(...) ella [*prima mayor*] ya trabaja y [*la hija pequeña de su prima*] nunca ve a la mamá, nunca la ve. Ella la puede ver en mañana una hora y listo, nada más y en la tarde la ve y nunca más. Y después... yo la estaba cuidando porque yo a ella la cuido, porque ella es como... ya es como mi hermana, ella sabe que yo soy como su hermana. Y después nació mi otra primita y cuando la llevan pa' la casa yo la cuido, yo sé como cambiarla, como vestirla, se ya como hacer eso porque cuidando mi otra prima yo ya aprendí todo ese proceso”(Niñas, D, E2, p. 7)

“Entonces, cuidar a la guagua, tener un primo; yo también tengo un primo uno chiquitito que, a veces, me lo dejan a mi y mi papá con mi prima salen a, no sé poh', divertirse, y yo me quedo con él y yo digo que es como un hermanito chico que tengo yo, o sea, yo tengo un hermano, pero diciendo que este es mi hermano chico, pero eso no es tanta responsabilidad como tener que pagar las cuotas”(Niñas, D, E1, p. 5)

En las citas anteriores, podría entreverse una naturalización del cuidado como trabajo y “capacidad” básicamente femenina (son las mujeres las que cuidan y también ayudan a otras mujeres en el cuidado), así como una desigualdad estructural determinada por la pertenencia de las niñas a un estrato socioeconómico bajo, que redobla la injusticia en la distribución social del trabajo de cuidado. Ahora bien, esto podría orientar la interpretación de sus relatos sobre las estrategias relacionales e intergeneracionales de apoyo y cuidado familiar, a visibilizar críticamente los efectos y reproducción de la precarización e individualización neoliberal en el trabajo cotidiano de cuidado y subsistencia de estos grupos familiares. Sin embargo, sin negar el sentido y la relevancia de esta lectura, la consideración de la dimensión etaria (se trata de discursos producidos por niñas),

nuevamente pone en juego la multidimensionalidad de la problemática del cuidado y la complejidad de su interpretación, cuando ésta incorpora la perspectiva de sujetos socialmente invisibilizados en su agencia.

Así, los discursos de estas niñas ofrecen una serie de matices que desafían las representaciones convencionales de la infancia y el cuidado. Por una parte, en contraposición al mito liberal del sujeto autónomo, evidencian que “el sujeto femenino del trabajo doméstico no [es] un sujeto individual, sino colectivo” (Pérez, 2006, p. 19), cuestión que, adicionalmente, no sólo da cuenta de una “ética del cuidado” y preocupación *del* otro (al modo de la ética feminista), sino también de una ética del cuidado *con* otros. Esta reciprocidad, que se juega en un escenario moral concreto de responsabilidad y enfrentamiento colectivo de las situaciones que impone una realidad hostil, muestra que para ellas “las metas y las acciones personales sólo pueden entenderse dentro de un tejido social de interdependencias mutuas” (Zabludovsky, 2013, pp. 44-45).

Este énfasis en la interdependencia mutua tiene importantes implicaciones éticas y políticas, en tanto rompe con la dicotomía dependencia/independencia, actividad/pasividad, con la que se suele interpretar la posición de los sujetos en las relaciones de cuidado. En otras palabras, muestra que “las personas no somos autónomas o dependientes, sino que nos situamos en diversas posiciones en un continuo de interdependencia (y, así, por ejemplo, no nos sirven las categorías cerradas de personas activas o inactivas)” (Pérez, 2006, p.14).

Otro elemento que aparece en el discurso de estas niñas se relaciona con el valor de su trabajo en el cuidado de niños menores (hermanos, primos). Si bien es cierto que esto da cuenta de que ellas asumen trabajos que no tienen una cobertura social adecuada en nuestro país, no es menos cierto que estas actividades productivas de cuidado, asumidas con responsabilidad y compromiso afectivo, reivindican la agencia y competencia moral de las niñas en sus vidas presentes, cuestionando la imagen convencional de los niños como sujetos carentes de responsabilidades, destinados a alcanzar un estatus moral reconocible, sólo al llegar a la edad adulta (Britton, 2014).

De este modo, las niñas no sólo son objeto de cuidado: ellas también cuidan de otros niños y participan de su socialización. Esto se contrapone a la consideración socialmente

extendida del lugar de los niños en las familias, centrada en sus limitaciones etarias estructurales, que determinan la dependencia cultural, afectiva y económica de los niños respecto a sus padres.

El énfasis en la orientación hacia el futuro en el acercamiento y comprensión de la infancia, esto es, una predominio de la “futuridad” (Cockburn, 2005) como tiempo desde donde se piensa la niñez (lo que los niños “pueden” y “deben” llegar a ser), dificulta la comprensión de la complejidad de sus contextos presentes, en el marco de los cuales los niños no operan como un puro “devenir” (algo que aún no “es”, pero que llegará a “ser” en la edad adulta). En este sentido restringido, las actividades que ellos realizan en la escuela o el hogar son significadas sólo como un “capital” que llegará a ser parte de sus vidas futuras y no como un *trabajo* que también forma parte, configura y da sentido, a sus vidas presentes. Así, su trabajo forma parte de lo que ellos serán en tanto adultos (quedando del lado de la pura reproducción social), excluyendo los sentidos, relaciones, producciones y capacidad de agencia en sus presentes. Este predominio de la “futuridad” como tiempo en el que se representa a la infancia, junto con una imagen restringida de la noción de trabajo (como trabajo asalariado adulto), conlleva, entre otros efectos, que el trabajo cotidiano realizado por los niños en la casa o la escuela sea considerado como una suerte de “como sí”, como una “imagen virtual del trabajo “real”, [*es decir*] sólo una preparación” (James & Prout, 1997b, p. 241), para el “verdadero” trabajo (asalariado adulto). De esta manera, se refuerza la segregación socioespacial y simbólica de los territorios de la infancia (escuela, hogar) y la adultez (trabajo).

Ahora bien, lo que las niñas despliegan en sus relatos, no es sólo una preparación para el futuro “esperado” para una niña de su estrato. La manera como enfrentan y significan el trabajo de cuidado de otros y el valioso aporte material –no sólo afectivo- que esto significa para sus familias, en tanto se trata de actividades que “involucran la producción, administración y conversión de recursos –(...) materiales, ideas o personas” (p. 241), resultan evidencias suficientes para considerarlo un trabajo “en serio”, que forma parte importante del cuidado de sus vidas y las de sus familias. Desde esta perspectiva, siguiendo a Oldman (1994/2003), es posible sostener que el papel económico de los niños no sólo se reduce a ser el objeto que permite la creación del campo del trabajo adulto asociado a la

infancia (“childwork”), es decir, el trabajo (formal, informal, doméstico, público, remunerado, no remunerado) realizado por los adultos sobre la organización, cuidado y control de las actividades infantiles –que proporciona los medios de subsistencia de un porcentaje significativo de la población adulta-. También, al mismo tiempo, los niños son sujetos activos de un trabajo que queda invisibilizado (“children’s work”), o traducido sólo en términos de actividades que se convierten en el objeto del trabajo adulto¹³³.

Un matiz algo diferente es el que ofrecen las niñas del estrato C2. Al igual que en otros tópicos, ellas articulan una posición crítica del cuidado realizado por los adultos, en términos de los “costos” que esto conlleva para los receptores de dicho cuidado (por ejemplo, dependencia, obediencia). De este modo, introducen un contrapunto que da cuenta de la naturaleza controversial del cuidado en su dimensión normativa. Un ejemplo de esta dimensión sería el establecimiento de relaciones de “sobrepotección” de los adultos hacia los niños, lo que se significa como una falta de reconocimiento de su capacidad para tomar decisiones propias y ejercer su autonomía.

“N₁: Es que los papás son muy sobreprotectores/ Investigadora: ¿Son sobreprotectores?/ N₂: Sí. A mi no me dejan hacer nada, con la ropa, ya, me dicen, ‘cómprate lo que querai’, pero, después, ‘¡no, no me gusta el color!’, no me dejan ponerme nada” (Niñas, C2, E1, p. 14)

Las niñas evidencian cómo, aquel que queda ubicado como objeto de cuidado, puede constituirse también en sujeto “incompetente”, atrapado en relaciones de dependencia y control, en la medida en que los cuidadores (padres, expertos) establecen relaciones de poder basadas en la definición unilateral de las “necesidades” de cuidado apropiadas para los niños (necesidades propias de la “naturaleza” de la infancia).

De este modo, sus discursos dan cuenta de los potenciales efectos negativos de la utilización de un discurso basado en las “necesidades” del otro, en el marco de las relaciones entre adultos y niños.

¹³³ A partir de esta consideración, el autor dan un paso más, hablando incluso de “plusvalía” que los adultos obtienen del trabajo de los niños, el cual, al no ser reconocido como trabajo, sino como pura actividad dependiente y necesitada de control y de cuidado (en coherencia con las construcciones sociales modernas de la infancia), sirve de base para la organización del mercado económico del “childwork” (trabajo adulto de cuidado, control, educación, etc. de los niños).

Asimismo, las niñas visibilizan y evalúan negativamente los elevados costos que el trabajo de cuidado familiar implica para las mujeres/madres, en distintos ámbitos de su vida. Esto es coherente con la evidencia empírica, que muestra que estos costos afectan la “salud, calidad de vida, oportunidades de empleo, desarrollo profesional, impacto económico, relaciones sociales y disponibilidad del propio tiempo” (Krmpotic & De Ieso, 2010, p. 97).

Finalmente, en el caso de los niños varones, como ya lo hemos analizado, se observa una alta valoración del trabajo de cuidado que realizan sus padres, significado como gesto de amor hacia los hijos y como evidencia de su competencia moral en tanto adultos. Así, el cuidado, como dimensión afectiva y moral de la relación padres-hijos, en sus diversas expresiones (preocupación, amor, atención, normas, responsabilidad por los hijos), constituye un núcleo semántico fundamental en la definición y valoración del trabajo parental de “crianza” o soporte de la infancia.

A diferencia de las niñas, ellos se sitúan fundamentalmente como receptores de cuidado familiar y parental, tematizando en menor medida los aspectos relativos a su agencia en este campo relacional. Por otra parte, la forma en que se sitúan dentro de sus mundos familiares de cuidado refuerza ciertos estereotipos de género. Así, el trabajo femenino de cuidado aparece, en buena medida, como parte de la “naturaleza” o “personalidad” de las mujeres, lo que se expresaría en una mayor capacidad femenina para establecer relaciones íntimas de amor y atención, así como una mayor competencia práctica para gestionar cotidianamente este compromiso emocional.

“O sea, eso de los niños, yo creo que la mamá se preocupa más del niño porque ella es la que como nueve meses lo tuvo en la guata, entonces, para ella es como más importante” (Niños, C1, E1, p. 9)

Otra diferencia importante entre niños varones y niñas, es que los primeros articulan un debate en relación a su participación en las tareas domésticas del hogar. Algunos niños sostienen que la realización de estas tareas constituye una “contribución” (ayuda, colaboración) al trabajo parental (fundamentalmente materno), pero no es visto como parte de sus responsabilidades en el orden familiar, pues más bien se trata de tareas delegadas por los padres. Por otra parte, sus relatos muestran que si bien las tareas de cuidado familiar

también son realizadas por padres varones e hijos, la organización, control y gestión de estas tareas se encuentra generizada, siendo realizada fundamentalmente por sus madres.

“A veces, igual, mi mamá interviene, de repente, me pone horarios cuando está muy desordenada la casa y...no sé poh, ‘ya, después de almuerzo tú lavai los platos, mañana le toca a tu papá y pasado me toca a mi’, y así nos vamos...turnando por semana” (Niños, C2, E1, p.19)

Otros niños evalúan críticamente la imposición paterna de realizar labores domésticas en tanto esto les “quita” tiempo de su infancia, entendido como tiempo de libertad. Al respecto, denuncian una suerte de “olvido” de los padres de su propia infancia (de las cosas que entonces les desagradaban), lo que explicaría, en parte, su falta de “razonabilidad”.

“Van y dicen, ‘ya, seca la loza’ [*padres*], y yo le digo, ‘pero, mamá estoy cansado’, y me dice, ‘sécala no más, altiro’, y si no me castiga. Entonces, yo creo que esa es una parte que a los adultos tampoco les gustaba cuando eran chicos, que les hicieran. Entonces, yo pienso que si a ellos no les gustaba eso porque nos tienen que hacer eso a nosotros ahora” (Niños, C2, E1, p.7)

Ahora bien, algunos estudios han evidenciado que en el caso de los niños varones, sus relatos sobre el cuidado en el contexto familiar tienden a la reproducción de patrones de género y a cierta invisibilización de sus complejas redes relacionales. Sin embargo, cuando se les permite *explayarse* sobre otros espacios relacionales (escuela, relaciones entre pares), la problemática de la reciprocidad del cuidado, la protección y el apoyo emocional, aparece teñida de muchos más matices y distinciones (Luttrell, 2007, 2012). De esta forma, el desafío es no clausurar la interpretación de sus discursos sobre el cuidado, basándose sólo en lo expresan a propósito de las relaciones establecidas con los adultos en el contexto familiar.

En este último apartado, se ha analizado cómo la temática del cuidado entre padres e hijos, permite el despliegue de una serie de representaciones sobre la agencia y competencias morales de los niños, que constituyen “contra-narrativas” a los discursos modernos sobre el lugar de la infancia en el orden generacional de las familias. Asimismo, los discursos de los niños dan cuenta de la complejidad de este análisis cuando se considera la intersección de dimensiones de género, etarias y de clase social.

Por otra parte, sus relatos permiten ver cómo los padres cuidan que esta infancia ideal (protegida) se sostenga, así como el aporte que los niños hacen a la mantención de este ideal de una “buena infancia”. De diversas maneras, los niños realizan un trabajo silencioso de retribución al esfuerzo paterno, lo que puede entenderse en el marco de una ética del cuidado, esto es, de una responsabilidad orientada al cuidado de otros, una lógica de la justa retribución y un marco relacional de reciprocidad. Esta suerte de “alianza” entre padres e hijos para mantener un espacio social de la infancia que sea “habitabile”, lleva a pensar las relaciones entre adultos(padres) y niños(hijos) en una lógica de la interdependencia, desmarcándose de las coordenadas tradicionales de la dicotomía “independencia-dependencia”, con la que se ha pensado al sujeto moderno, dejando a los niños del lado de la dependencia y la pasividad.

Por otro lado, si en gran medida lo que se sostiene a través de este trabajo parental de cuidado son *modelos o ideales culturales* de infancia y de “hijidad” (y en términos relacionales, también a su contraparte, modelos de adultez y la parentalidad), el sentido de este trabajo de soporte es, precisamente, que dichos modelos se sostengan y sean viables, aún cuando las condiciones materiales, sociales y políticas dificulten y tensionen enormemente este trabajo. De este modo, las relaciones entre padres e hijos –en tanto relaciones sociales- no se juegan sólo en una dimensión “experiencial” concreta (padre-hijo concreto), sino también en el ámbito de cierta idealización, o de modo más preciso, en el trabajo de sostén de una representación cultural-histórica idealizada de la infancia, que ya sea romántica o evolucionista, sitúa a los niños como seres dependientes, inmaduros, receptores unilaterales de cuidado y socialización. Vemos entonces, que en las relaciones entre padres e hijos también se pone en juego la dicotomía constitutiva de los discursos de los niños en relación a la infancia¹³⁴: esto es, la tensión entre la *idealización* de la infancia (y los modelos de relación padres-hijos que implica) y la *experiencia* concreta de la niñez (y la parentalidad), que se le contrapone.

Así, los niños entendidos como sujetos sociales están visibilizando el carácter problemático de este trabajo social de reproducción de modelos y discursos que han sostenido el ideario moderno de la infancia, la familia y la parentalidad, en escenarios materiales, políticos y

¹³⁴ Analizada en el punto II. de esta presentación de resultados.

culturales en los que, gradualmente, se han ido erosionando las certezas que permitían sostener este trabajo en relativa invisibilidad. De este modo, sus discursos encarnan los efectos que las prácticas sociales –discursivas y no discursivas-, han generado sobre el orden normativo moderno (familiar, inter-etario, de género), evidenciando así la “incompletitud” (los límites) de este régimen de dominación.

Desde esta perspectiva, sus discursos constituyen un trabajo activo de articulación entre “lo objetivo” (sistemas, estructuras, instituciones) y “lo subjetivo” e “intersubjetivo” (representaciones, identidades, relaciones y prácticas cotidianas), en el marco de un mundo social que parece estar en un momento de importante transición. Por otra parte, la complejidad y polifonía de sus discursos, da cuenta de que los niños no operan como simples “receptáculos”, más o menos ajustados o adaptados a los contenidos de este mundo social que les preexiste y les es heredado, antes bien, se posicionan como productores activos del sentido de un orden social que no sólo reproducen y “padecen”, sino que también, desde su particular lugar de subordinación -y de maneras más o menos visibles o evidentes para la mirada adulta-, cuestionan, resisten y transforman.

VI.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue conocer y analizar los discursos que niños y niñas están generando sobre las relaciones entre padres e hijos, en un contexto social y cultural caracterizado por fuertes tensiones y ambivalencias, que recaen sobre los escenarios cotidianos en los cuales estas relaciones se despliegan y sostienen.

Estas tensiones se relacionan de manera importante con la coexistencia de continuidades y rupturas en el orden que tradicionalmente, a partir de la modernidad, se instala y consolida como marco social regulatorio de las relaciones familiares intergeneracionales y de género, y como matriz cultural que sostenía las certezas respecto a la infancia como espacio social universalizado, unitario y homogéneo. La erosión de las certezas que tradicionalmente sostenían una imagen idealizada de la infancia, la desazón respecto a sus condiciones sociales actuales de posibilidad y continuidad, así como los efectos de todo ello en las relaciones entre adultos y niños, constituye el territorio social en el cual los niños articulan sus discursos.

Estos discursos portan las huellas de procesos sociales e históricos de los cuales los niños, en tanto actores sociales, no han sido simples espectadores, receptores pasivos, objetos o “víctimas”. Desde su particular (y paradójica) posición de subordinación y negación de su agencia, y al mismo tiempo, de alta visibilización social dada su centralidad en el proyecto histórico de la modernidad, los niños también (re)producen, resisten y participan de la transformación del orden social a través de prácticas y “tácticas” cotidianas que, sin implicar necesariamente una confrontación directa ni espectacular con el poder (más bien operando en su territorio y bajo sus reglas), ponen en juego un trabajo activo de redefinición de las experiencias y las relaciones establecidas entre niños y adultos; trabajo que constituye y eventualmente también transforma dichas relaciones y las posiciones sociales en ella implicadas (niño/adulto).

Ahora bien, afirmar la capacidad de agencia de los niños, esto es, su participación no sólo en la reproducción pasiva (discursiva y no discursiva) del mundo social, sino también en su transformación, implica para el analista el desafío de generar herramientas metodológicas y

modelos interpretativos que permitan dar cuenta que las transformaciones sociales no están automáticamente vinculadas a cambios radicales, globales y altamente “visibles”, como si en ausencia de “proyectos o movilizaciones conflictivas de grandes actores organizados [*estuviésemos*] ante la presencia de un tipo de conformidad (más o menos activa), consenso e identificación con el orden establecido” (León, 1999, p.126)¹³⁵.

El enfoque discursivo crítico al que adscribe este estudio, así como los valiosos aportes teóricos y empíricos de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, nos han permitido hacer inteligibles los discursos de los niños como *discursos sociales*. Esto significa, en primer lugar, que sus discursos no constituyen simplemente un “habla” individual, que se reduce a “exteriorizar” sus pensamientos internos o a describir y comunicar sus experiencias personales, al modo de expresiones naturales o “auténticas” de procesos psicológicos o cognitivos individuales. En este sentido, el material discursivo analizado no trata de meras descripciones que los niños hacen de las relaciones entre ellos y sus padres (aunque efectivamente, entre sus actos de habla, ellos realicen descripciones).

Dicho de otro modo, las citas textuales ofrecidas en este documento, no constituyen simplemente lo que los niños “dicen” sobre los adultos, sino que deben entenderse como parte de su participación en el trabajo de producción social de la infancia, en el marco de discursos sobre las relaciones entre padres e hijos. Esto implica que en este estudio la “relación padre-hijo” opera como categoría analítica (no simplemente descriptiva), que permite dar cuenta de cómo los niños, en tanto actores sociales, participan de la producción/trasformación de la institución social e histórica de la infancia, desde sus particulares posicionamientos etarios, generacionales, de clase, género, etc., en el marco de un encuentro social particular, con investigadoras adultas, también posicionadas desde su género, clase social, generación, clase de edad, etc.

Por otra parte, entendiendo que, en un sentido relacional, “la categoría de la infancia es un almacén de representaciones sociales que funciona solamente en virtud de la relación con otras categorías de edad y de estatus: la niña(o) existe en relación con la categoría «persona

¹³⁵ Adicionalmente, esta idea pone en juego la noción de que los individuos “en solitario” estarían del lado de la pasividad, pues sólo al formar parte de un colectivo se volverían “actores sociales” (activos), lo que presupone que la actividad o pasividad estaría determinada por la “densidad social (individuo vs colectivo)” (León, 1999, p. 93).

adulta»” (Burman, 1994/1998, p. 69), sus discursos sobre las relaciones entre padres e hijos, también participan de la producción/transformación de la institución social e histórica de la adultez, la parentalidad y la “hijidad”.

De este modo, así como sus discursos no se reducen a un habla individual, las relaciones entre padres e hijos tampoco se reducen a las experiencias concretas entre adultos y niños, en tanto constituyen particulares relaciones sociales, históricamente producidas en contextos culturales y temporales específicos, caracterizados por una desigualdad posicional que ha de entenderse en el marco de las vicisitudes de los procesos de construcción de la infancia moderna. Ahora bien, en la medida en que estos procesos de construcción han implicado, en lo central, la ubicación de los niños en un lugar de pasividad y necesidad de cuidado y protección, ellos han resultado invisibilizados en su agencia y su condición de sujetos sociales, siendo representados de manera predominante como meras “estaciones transitorias” de reproducción del orden social de una generación a otra. Esto no implica negar que los niños efectivamente necesitan del cuidado y protección adulta. Se trata más bien de evidenciar cómo, los supuestos ideológicos que se ponen en juego en esa relación de cuidado y protección, afectan la experiencia de la infancia. En palabras de Zhao (2011):

No es una cuestión de si los niños necesitan ayuda, orientación o restricción. Seguro ellos lo necesitan. El problema tiene que ver con las prácticas y teorización sistemática sobre su naturaleza, que niegan sus voces y sofocan su agencia. (Zhao, 2011, p. 255).

La comprensión de los niños como actores sociales también supone considerar que los diversos discursos sociales acerca de la infancia, disponibles en nuestra cultura (tradicionales, emergentes, científicos, psicológicos, jurídicos, pedagógicos, etc.), forman parte de las experiencias constitutivas tanto de los niños como de los investigadores adultos, de modo que la palabra de ambos da cuenta de las perspectivas socialmente disponibles al respecto, reproduciendo, o bien subvirtiéndolo, desnaturalizando o resistiendo, las relaciones de poder implicadas en dichas perspectivas y los lugares socialmente asignados a niños y adultos, que ellas implican. De este modo, tanto los discursos innovadores respecto a la infancia, como aquellos de carácter conservador, están presentes

en la palabra de los niños y en la de los adultos, a veces incluso en una misma alocución. Por este motivo, sería muy simplista que asociáramos, como a veces se hace, a los niños con la innovación y a los adultos con el conservadurismo en materias de infancia o en temáticas como los consumos culturales, tecnológicos, la sexualidad, etc. En otras palabras, no hay, necesariamente, una equivalencia entre determinados actores sociales y determinados tipos de discurso. En este sentido, los discursos de niños y adultos dan cuenta de procesos de reproducción de la infancia y su condición de subordinación y, al mismo tiempo, de la capacidad de agencia de los actores en la transformación de la infancia y las condiciones estructurales que los limitan.

Asimismo, es fundamental considerar que los discursos de los niños se constituyen en el contexto específico de enunciación ofrecido por la investigación, en el marco de una relación desigual con el investigador adulto. En tal sentido las “voces” de los niños no son estáticas, intrínsecas, ni independientes de las condiciones de investigación. Como todo discurso social, tienen un carácter dialógico y responden a las expectativas que el niño percibe o imagina en el investigador adulto, a las nociones de infancia que éste manifiesta implícita o explícitamente y a las modalidades de relación establecidas entre ellos. En tal sentido, analizar los discursos de los niños es también analizar las posiciones sociales de los actores presentes en la escena investigativa y los modos de relación entre el mundo adulto y el infantil.

La comprensión de los discursos de los niños como discursos sociales, fue lo que nos llevó a tomar la decisión de realizar entrevistas abiertas no directivas con grupos de niños y a analizar el material producido desde una perspectiva crítica. Esto, que en el caso de la investigación cualitativa con otros grupos sociales puede considerarse una banalidad, en el campo de la investigación en infancia constituye una apuesta que implica una posición crítica frente a la idea, muy extendida en los circuitos académicos, de que las metodologías discursivas son de difícil (o imposible) aplicación en el caso de los niños. Esto bajo el supuesto teórico de que, por razones vinculadas a las particularidades de su etapa evolutiva, los niños son incapaces de sostener un diálogo que produzca un material que sea analizable discursivamente (por ejemplo, por su carácter excesivamente concreto o breve). Por esta razón, en la mayoría de los casos se opta por otro tipo de metodologías más “lúdicas”. Sin

desmerecer el valor metodológico e innegable aporte y originalidad de algunas de estas metodologías (visuales, etnográficas, etc.), nos hemos encontrado con que, lamentablemente, en muchos casos, estas herramientas se utilizan como dispositivos que operan irreflexivamente en cuanto a sus supuestos sobre la infancia y terminan aportando a la naturalización y “marginalización discursiva” de los niños (Wodak, 2003a).

Otro grupo de argumentos, de carácter crítico, apunta a denunciar que la escena de la entrevista redoblaría las asimetrías entre niños y adultos, por lo que terminaría siendo simplemente un dispositivo en el que –una vez más- el investigador ejerce un poder, “obligando” a los niños a ajustarse a un modelo de relación “pedagógica” en un escenario en el que el adulto tiene una excesiva ventaja por sobre el niño (adulto, investigador, competente lingüísticamente – niño, investigado, menos competente lingüísticamente). Esto impediría que los niños desplieguen sus propias perspectivas, limitándose a hacer lo que los adultos esperan de ellos en una situación de conversación: responder, escuchar, obedecer o callar. Por esta razón, se opta por metodologías menos “intrusivas” o invasivas y menos directivas, de modo de disminuir al máximo la asimetría de poder entre niños y adultos.

En el caso de la presente investigación, nos hemos encontrado con sujetos que se involucran activamente en el diálogo producido en un contexto grupal (no resultando simplemente una sumatoria de opiniones individuales), capaces de generar y sostener la “escena discursiva” desplegando discursos complejos y teñidos de matices, y articulando referentes abstractos así como experiencias concretas de vida. El carácter no directivo del primer encuentro y la naturaleza abierta de las preguntas, posibilitaron un rango amplio de movimientos discursivos por parte de los niños, quienes se tomaron la palabra sin mayores dificultades, expresando con confianza sus universos de sentido y sus reflexiones acerca de su entorno y sus experiencias. Esto nos hace pensar que muchas de las dificultades en la aplicación de dispositivos conversacionales con niños tienen una fuerte relación con los enfoques de investigación y las representaciones que los investigadores tienen de la infancia, más que con los niños mismos. En la medida en que los equipos desarrollan una capacidad reflexiva respecto a la infancia (y a las inevitables asimetrías con el mundo adulto), analizan experiencias investigativas similares y logran operar como “aprendices” en los mundos de la infancia –flexibilizando las relaciones usualmente “pedagógicas”

establecidas con los niños-, se facilita la emergencia de los discursos de los niños en toda su complejidad y sutileza, permitiéndoles desplegar sus propias “soluciones” a la demanda de “definición social de la situación” (Goffman, 1981).

Para cerrar este punto, cabe señalar que en relación a los dispositivos de investigación con niños, hay una serie de inquietudes que quedan abiertas y que son de difícil resolución, pero que tiene sentido plantear en este apartado final. Una de ellas se relaciona ya no con la producción de textos por parte de los niños, sino con el control que ellos tienen sobre el uso y circulación del conocimiento, como es el caso de las publicaciones e informes de investigación. Desde una lógica participativa, coherente con la propuesta crítica de este estudio, los productos investigativos deberían hacer sentido tanto a los niños como a los adultos, y más importante aún, el control sobre su circulación debería ser más compartido. Sin embargo, ello se hace especialmente difícil en un momento en que la investigación social se ha instrumentalizado y estandarizado, entendiéndose y evaluándose meramente como la expresión de una productividad individual. Una segunda inquietud se relaciona con cierta ingenuidad de pensar que investigaciones particulares pueden, por sí mismas, generar mayores condiciones de igualdad y de escucha de la palabra de los niños. Una alternativa posible, aunque no necesariamente viable en el contexto de producción académica actual, puede ser la realización de procesos investigativos de más largo plazo, como aquellos propuestos en su momento por la investigación acción, aunque ahora en contextos históricos distintos. Procesos graduales y consistentes, orientados a disminuir la división del trabajo intelectual entre adultos y niños, y a potenciar la reflexividad tanto de niños como de adultos, respecto al estatus social, histórico y político de la infancia.

Ahora bien, pasando a la revisión de los distintos tópicos articulados por los niños, analizados en la exposición de los resultados, se observa que en un primer momento o movimiento discursivo, los niños ofrecen una serie de referentes organizados dicotómicamente, según un criterio de oposición entre infancia y adultez (juego/trabajo, libertad/responsabilidad, creatividad/ racionalidad instrumental, etc.), constituyendo así un discurso sobre la segregación etaria (simbólica, espacial, funcional) entre el mundo de la infancia y el mundo adulto.

En el marco de este discurso, se presenta una imagen romántica e idealizada de la infancia,

que responde a las construcciones modernas de una niñez protegida, como tiempo o época de “felicidad” que pareciera estar fuera de las coacciones e imperativos del mundo social adulto. Este último, por su parte, es representado como tiempo de trabajo incesante que implica una serie de exigencias, deberes y responsabilidades parentales (económicas y afectivas), orientadas al cuidado y mantenimiento de otros (hijos, familia), lo que conlleva una serie de pérdidas (de vitalidad, tiempo propio, libertad).

En este punto, cabe señalar que se observan diferencias importantes entre los discursos de los niños del estrato D y C1. En el caso de los primeros, se aprecian menos referencias a representaciones románticas e idealizadas de la infancia, así como una menor especialización de los espacios de la niñez/adulthood, lo que transmite la idea de que no se trataría de mundos simbólica y fácticamente tan separados. A diferencia de ellos, los niños del estrato C1 (particularmente las niñas), constituyen un discurso fuertemente atravesado por representaciones románticas de la infancia, a partir de las cuales “lo infantil” queda significado como reducto íntimo de “autenticidad y felicidad”, exaltando la condición infantil como algo que es importante y posible conservar.

Ahora bien, esta configuración “infancia idealizada /adulthood como pérdida” está estructurada, en buena medida, en base a una valoración negativa del mundo del trabajo asalariado y del trabajo doméstico de cuidado, sostenida a partir de la consideración de las experiencias concretas y cotidianas de sus padres y madres.

Así, si la *idealización* es el mecanismo que permite sostener una “infancia protegida” propia de las construcciones románticas del siglo XIX (Lavalette & Cunningham, 2002), la *visibilización* del desgaste que genera el trabajo adulto como actividad que “consume” la vida y que reporta, a lo sumo, una compensación económica (pero en ningún caso, un espacio social de autorrealización), es la estrategia discursiva que permite situar a la adulthood como pérdida. De esta manera, no se observa en sus discursos esas ansias de crecer que el mundo adulto occidental ha creído percibir e intentado alimentar en el mundo infantil. En principio, al parecer, no habría nada deseable en la adulthood.

Esta mirada crítica y desesperanzada sobre el mundo adulto se expresa de manera predominante en los grupos de niñas, con mayor preeminencia en el grupo de niñas del estrato C2, quienes evidencian una mayor “mentalidad de resistencia” (Thornberg, 2008)

que los niños varones y las niñas de los otros estratos. La expresión de una postura crítica y reivindicativa respecto a los adultos, fue articulada desde un posicionamiento etario-generacional y de género, en el caso de sus críticas a los modelos de vida familiar de sus madres, quienes aparecen agobiadas por el trabajo doméstico y “atrapadas” en una cotidianidad “aburrida”, asfixiante, totalmente volcada al cuidado de los hijos y el hogar. Esto resulta coherente con los estudios nacionales que destacan que las mujeres de nivel socioeconómico medio “manifiestan mayor presencia de los factores asociados con el malestar que otros grupos socioeconómicos de la población” (PNUD, 2012, p. 206).

Ahora bien, en un segundo momento o movimiento discursivo, centrado ya no en la calificación discursiva de la infancia y la adultez, sino en las relaciones establecidas entre adultos y niños, sus discursos incorporan elementos que permiten matizar y tensionar estas representaciones de la infancia más convergentes con la modernidad clásica. Uno de los más importantes, refiere al peso del trabajo escolar en sus vidas cotidianas. Las demandas del mundo escolar y su respectivo eco en las relaciones con los adultos, rompen con la infancia como tiempo idealizado de ausencia de responsabilidades, deberes y coacciones. Asimismo, diversas experiencias de vida (cambios de casa, separaciones de los padres, cambios de colegio, dificultades económicas y familiares, etc.), hacen muy difícil seguir sosteniendo la imagen de una infancia como territorio de “excepción”, situado más allá de la “dureza” del mundo “real” (mundo adulto).

En este segundo momento de “desmontaje” de la configuración discursiva “infancia idealizada - adultez como pérdida”, los niños también reconocen el carácter relacional y moralmente orientado del esfuerzo y el trabajo parental de cuidado, que aparece como elemento fundamental en la producción y sostén de la infancia, determinando la posibilidad no sólo de una “buena” infancia (infancia protegida), sino también del éxito o fracaso adulto. Esta noción expresa la idea de que las experiencias y relaciones intergeneracionales que se tienen en la infancia irían “moldeando” la niñez, así como también —en un tiempo futuro- el “tipo” de persona adulta que uno llegará a ser.

La “crianza” se ofrece como significante que permite dar cuenta de este trabajo adulto de cuidado, sostén o soporte de una infancia protegida, en sus distintas dimensiones (afecto, sostén económico, límites y normas). La metáfora de la crianza, que refiere al trabajo

parental de generar y mantener el “soporte” de una “buena” infancia –idealizada, especializada y segregada del mundo adulto-, que sea “habitable” por los niños, es un eje estructural de sus discursos. Alrededor de este eje relacional se organizan las representaciones expuestas por los niños respecto a la infancia y la adultez. De este modo, se observa un vínculo profundo entre esta metáfora del soporte y la posibilidad de “hacer” – producir, habitar- infancia y “ser” niño (y como su contraparte, ser adulto cuidador y responsable). La profundidad de este vínculo se expresa en la idea de que cuando los padres no pueden dar ese soporte, el niño simplemente es destituido de la infancia y “deja” de ser niño. Las figuras de este niño destituido de la infancia varían dependiendo del estrato socioeconómico: niño desatendido por sus padres, que trabaja, que no puede acceder al consumo, que asiste a escuelas públicas y no recibe buena educación, en el caso de los niños del estrato C1; y niños de la calle, desescolarizados, sin hogar, familia ni alimento, en el caso de los niños del estrato D. Esto evidencia un reconocimiento de las condiciones socioestructurales que determinan el nivel de dificultad de este trabajo parental de sostén y mantenimiento de la infancia. A mayor dificultad, habría una mayor “visibilidad” de este trabajo de soporte, rompiendo así con la necesaria “invisibilidad” que éste debe tener, en la medida en que parte importante de su sentido es sostener la ilusión de que la infancia efectiva y naturalente *es* lo que los modelos de una infancia idealizada plantean.

Ahora bien, considerando la dimensión de “visibilidad/invisibilidad” del trabajo de producción y soporte de la infancia, se observa que de maneras sutiles y silenciosas, los niños también participan de este trabajo cotidiano, colaborando, por ejemplo, con acciones tales como, aparentar que no se dan cuenta del enorme cansancio y agobio de este trabajo parental, obedecer las normas adultas (aunque muchas veces no concuerden con su sentido), cumplir con sus deberes escolares (para que los padres no entren en conflicto con la escuela y para no generarles más problemas), comportarse de manera mesurada en relación a sus demandas de consumo (para no afectar los precarios equilibrios económicos de la familia), realizar algunas tareas domésticas (cuidar hermanos menores, ayudar al orden y aseo del hogar), entre muchas otras acciones, que dan cuenta de sus esfuerzos por retribuir el trabajo intensivo de cuidado de sus padres y mantener cierta justicia en la distribución y el intercambio familiar, desde su particular lugar de dependencia.

De este modo, sus discursos evidencian que las relaciones de cuidado y soporte de una infancia protegida, no se agotan en una dimensión de exclusiva dependencia niño-adulto, sino que se sostienen en una red compleja y sutil de interrelaciones o interdependencias.

El carácter relacional e interdependiente de la producción de la infancia en el marco de las relaciones entre padres e hijos, se expresa también en la problemática del ejercicio legítimo de la autoridad adulta. En sus discursos, los niños evidencian que esta legitimidad ya no estaría simplemente dada o garantizada por la distancia generacional entre adultos y niños. Antes bien, requiere de un ejercicio continuo de legitimación (reconocimiento) basado en un trabajo de cuidado adulto (como expresión de cariño y protección), que si bien, en principio, supone una “parentalidad responsable” y una niñez vulnerable y necesitada de protección, al mismo tiempo, debe sostenerse (legitimarse) en un respeto adulto a la capacidad (y derecho) de los niños de ejercer cierta autonomía. De esta manera, la autoridad aparece en sus discursos como un campo polémico, en el que no siempre coinciden con los criterios adultos y del cual participan activamente (aunque no se enfrenten de manera frontal con los adultos), como agentes reflexivos de las relaciones establecidas con sus padres. En este trabajo de producción discursiva, los niños incorporan y reinterpretan referentes sobre la parentalidad y la infancia disponibles en su cultura (parentalidad responsable, niño como sujeto de derechos, niño como sujeto de aprendizaje, infancia vulnerable y necesitada de protección, infancia competente, dependencia-interdependencia de la adultez y la niñez, etc.).

Ahora bien, la consideración histórica de las continuidades y rupturas en las concepciones modernas de la infancia expresadas en los discursos de los niños, permiten articular una interpretación que reúne los distintos elementos ofrecidos en este apartado final.

Al respecto, cabe recordar que en términos históricos, desde el siglo XVIII, el surgimiento moderno de la infancia se asocia a la noción de cuidado y protección, bajo la idea de una “infancia protegida” propia de las familias de las élites y, posteriormente, de las clases medias (Lavalette & Cunningham, 2002). Esta noción moderna de infancia está apoyada en una configuración triangular convencional, constituida por suposiciones sobre la naturaleza de la infancia que se sostienen sobre tres elementos estructurantes: primero, la noción de una separación radical entre niños y adultos, lo que siguiendo a Gillis (2009) hemos

denominado “segregación etaria”; segundo, la visión de la familia, definida como unidad nuclear compuesta por niños protegidos (con derecho a ser cuidados, heterónomos) y adultos protectores (responsables, autónomos), como contexto apropiado (propio) de la infancia y finalmente, en tercer lugar, la “socialización”, como concepto que designa el conjunto de procesos unidireccionales (de adultos a niños) que definen la experiencia de la infancia (Alanen, 1994), y sitúan a los niños en una posición pasiva, subordinada, reproductiva, opaca y apromblemática, en relación a la producción y transformación del orden social.

A partir del análisis de los resultados de esta investigación, hemos podido observar cómo, los discursos de los niños, están evidenciando que este triángulo conceptual (socialización -unidireccional-; familia -padres cuidadores-; infancia -receptora de cuidado, pasiva-), que ha servido para construir la infancia en su sentido convencional moderno y que afecta la experiencia concreta y cotidiana de niños y adultos, está siendo sostenido por los padres y los niños, con enormes esfuerzos y costos individuales para las familias. En el marco de un escenario social caracterizado por la precarización de las formas de vida en común, la individualización de la responsabilidad y el cuidado, la promoción de una parentalidad intensiva y defensiva, las imágenes contrapuestas de una infancia que oscila entre el reconocimiento de sus competencias y derechos, y prácticas cotidianas (familiares, escolares) que reafirman su subordinación y dependencia, las relaciones entre las generaciones al interior de las familias se ven atravesadas por importantes tensiones y ambivalencias.

Al no contar con un soporte social que apoye la gestión del trabajo de la parentalidad (que los niños denominan “crianza”), esta debe sostenerse -y sostener el ideal de infancia que históricamente le ha sido encomendado-, en el esfuerzo y “sacrificio” adulto individual. En este marco de producción y soporte cotidiano de la infancia, “la crianza” aparece para los niños como una práctica fundamental para enfrentar el mundo social y el futuro, como elemento que pareciera mediar todos los factores de desventaja social y económica entre los sujetos (Jensen, 2010).

Ahora bien, en la comprensión de estas significaciones, así como de las tensiones, malestares y ambivalencias culturales expresadas por los niños, resulta fundamental

considerar las particularidades de nuestra organización social, estructurada en base a una ideología neoliberal a ultranza, en el seno de la cual se articulan los discursos de los niños. Siguiendo a Garretón (2012), esta ideología neoliberal presupone y promueve la visión del mercado como eje que organiza la vida social y política (no se trata sólo de un modelo económico), la institución de la desigualdad como un motor económico inevitable, la valoración negativa de lógicas basadas en lazos comunitarios de solidaridad, vistas como expresión de “estadios inferiores de la evolución social” (p. 31) y la promoción de un ideal familiar, que aún responde al modelo de familia nuclear tradicional (valorando la división social y sexual del trabajo).

En este escenario, los niños, llamados a habitar una infancia “feliz”, “inocente” y “protegida” (sostenida por sus padres), están expresando las contradicciones estructurales y los límites de estos ideales normativos y de los modelos que los adultos hemos construido para organizar, educar, controlar, cuidar, en suma, para relacionarnos, con la infancia. Asimismo, sus discursos parecieran dar cuenta de una etapa o momento actual de transición cultural, sin que podamos avizorar aún, hacia dónde se orientará la parentalidad, la “hijidad” y las relaciones intergeneracionales entre adultos y niños.

En este contexto, repensar la infancia y las relaciones que establece con el mundo adulto bajo modelos que incorporen seriamente (no sólo retóricamente) la interdependencia y la posibilidad de agencia de los niños, resulta una tarea central para poder escuchar lo que ellos, en tanto sujetos sociales, tienen que decirnos. De otro modo, sólo seguiremos escuchando el eco de nuestros ideales históricos y nuestras ansiedades presentes.

Por otra parte, como en toda investigación, los límites del trabajo realizado así como las interrogantes que han quedado fuera del foco de estudio, plantean una serie de desafíos que consideramos podrían incorporarse en futuros trabajos investigativos.

En el presente estudio hemos hecho esfuerzos por desmarcarnos del “abstraccionismo” etario (Larraín & Vergara ,1998), que homogeneiza las experiencias de niños y niñas situándolas al margen de los procesos histórico-políticos y de las relaciones sociales con otros grupos (a partir de las cuales se configuran sus identidades sociales), al comprenderlas sólo a partir de su pertenencia a un grupo etario, desconociendo así la diversidad de dimensiones presentes en su experiencia como sujetos sociales (condición socioeconómica,

de género, étnica, estilos de vida, contextos relacionales, preferencias estéticas, políticas, culturales, etc.). Sin embargo, creemos que estos esfuerzos debiesen, a futuro, orientarse a conocer una diversidad mayor de experiencias de la infancia en nuestro país, en la medida en que desde esta diversidad, los discursos y representaciones ofrecidos en este trabajo investigativo pueden resignificarse, reformularse, enriquecerse y complejizarse.

De este modo, tiene pleno sentido preguntarse, por ejemplo, por los discursos de los niños pertenecientes a otras etnias, los discursos de niños inmigrantes, de aquellos que viven en zonas rurales, o aquellos que están institucionalizados, o han sido expulsados del sistema escolar, aquellos que participan del trabajo asalariado en negocios familiares, que tienen una pareja parental del mismo sexo, que son criados por sus abuelos o tíos, entre otras múltiples posibilidades.

Esperamos que, pese a las limitaciones y a las imágenes necesariamente parciales ofrecidas en este estudio, este trabajo pueda servir de apoyo a otros investigadores comprometidos con pensar a los niños desde su condición de actores sociales, que participan no sólo de los procesos de reproducción, sino también de redefinición y eventual transformación del orden social.

VII.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abal, P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 11(20), 1-11.

Aceituno, R., Miranda G. & Jiménez, A. (2012). Experiencias del desasosiego: salud mental y malestar en Chile. *Revista anales Séptima Serie*, 3, 89-102.

Asociación Chilena por Naciones Unidas (ACHNU) (1995). *Informe: Primeras 6.000 llamadas. Programa de asistencia telefónica Al Habla*. Santiago de Chile: ACHNU.

Acosta, W. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. *Pedagogía y Saberes*, 37, 89-101.

Agencia Mori (2006). *Informe de prensa: Estudio Mundial de Valores 2006* (World Values Survey). Recuperado de: www.worldvaluesurvey.org

Aguayo, F., Kimelman, E. & Correa, P. (2012). *Estudio sobre la Participación de los Padres en el Sistema Público de Salud de Chile. Informe Final*. Chile: CulturaSalud-MINSAL.

Aguirre, J. (1998). Niño y Poeta. La mitificación de la infancia en el Romanticismo. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 9. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero9/ninoroma.html>

Alanen, L. (1994). Gender and Generation: feminism and the 'Child Question'. En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Eds), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics Vol. 14* (pp. 27-41). Aldershot: Avebury Press.

Alanen, L. (2001). Childhood as Generational Condition: Children's Daily Life in a Central Finland Town. En L. Alanen & B. Mayall (Eds), *Conceptualizing Child-Adult Relations*, (pp. 129-43). London: Routledge/Falmer Press.

Alanen, L. & Mayall, B. (2001). *Conceptualizing Child-Adult relations*. London: Routledge/Falmer Press.

Allred, P. & Burman, E. (2006). Analysing children's accounts using discourse analysis. En S. Greene & D. Hogan (Eds), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp.175- 198). London: Sage.

Alvarado, M. B. (2012). Una propuesta de estudio para el humor en la conversación coloquial. *ELUA*, 26, 7-28.

Alvarado, S., Ospina, H. & Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 213-255.

Amador, J.C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*, 31, 241-256.

Ambrosio, V. (2005). Introducción. ¿Transformaciones, tensiones y nuevos sentidos?. En X. Valdés & T. Valdés (Eds), *Familia y vida privada. ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* (pp. 9-13). FLACSO-Chile: LOM ediciones.

Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. (2003). El análisis del discurso implica analizar. Seis atajos analíticos. *Atenea Digital*, 3, 1-22.

Apodaka, E. & Villareal, M. (2008). *El poder en busca de autoridad: las dinámicas psicosociales de la legitimación*. Editorial Club Universitario: España.

Araujo, K. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Araujo, K. & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Ardoino, J. (2009). Autoridad. En J. Barus-Michel, E. Enríquez & A. Lévy (Eds), *Psicosociología. Nociones y Autores Fundamentales* (pp. 79-84). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Ariès, P. (1960/1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Arriagada, I. & Todaro, R. (2012). *Cadenas globales de cuidados: El papel de las migrantes peruanas en la provisión de cuidados en Chile*. Santiago de Chile: ONU Mujeres.

Bajtín, M. (1979/1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Balardini, S. (2005, abril). *De los jóvenes viejos a la juvenalización del mundo. Jóvenes, juvenilismo cultural y adultismo político*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La escuela media hoy. Desafíos, debates y perspectivas”, Córdoba, Argentina.

Baker, E. & Newnes, C. (2005). The Discourse of Responsibility. En C. Newnes & N. Radcliffe, *Making and Breaking Children's Lives* (pp. 30- 39). UK: PCCS Books.

Baquero, R. & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Bs. As.*, 2(4), 61-67.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage.

Benjamin, W. (1936/2009). *El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nikolái Léskov*. Obras II, 2 (pp.41-67). Madrid: Abada.

Berberoglu, N. (2010). Children Talk: Children's Interpretation of Childhood. En L. Hopkins, M. Macleod & W. Turgeon (Eds), *Negotiating Childhoods* (pp. 13-21). UK: Inter-Disciplinary Press.

Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, 62, 145-176.

Bernstein, B. (1981). Codes, Modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society*, 10, 327-363.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Proposiciones*, 29, 52-74.

Bizama, M., Arancibia, B. & Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 25-39.

Bjerke, H. (2011a). Children as 'differently equal' responsible beings: Norwegian children's views of responsibility. *Childhood*, 18(1), 67-80.

Bjerke, H. (2011b). 'It's the way they do it': Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Childhood*, 25, 93-103.

Bolufer, M. (2007). Formas de ser madre: los modelos de maternidad y sus transformaciones (siglos XVI-XIX). En J. Méndez (Coord), *Maternidad, familia y trabajo: de la invisibilidad histórica de las mujeres a la igualdad contemporánea* (pp.61-79). Madrid: Fundación Sánchez-Albornoz.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977/1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

- Bradley, B (1992). *Concepciones de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bremner, R. (edit). (1970). *Children and Youth in America, Volume I: 1600-1865*. Nueva York: Harvard University Press.
- Bristow, J. (2014). Who Cares for Children?. The Problem of Intergenerational Contact. En E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth & J. Macvarish, *Parenting Culture Studies* (pp. 102-126). London: Palgrave Macmillan.
- Britton, J. (2014). Young People as Moral Beings: Childhood, Morality and Inter-Generational Relationships. *CHILDREN & SOCIETY*, doi:10.1111/chso.12085.
- Brownlie, V. & Sheach, V. (2011). Social bundles: Thinking through the infant body. *Childhood*, 18(2), 196–210.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Morata.
- Bujes, M. I. (2002). *Infância e maquinarias*. Río de Janeiro: DP&A.
- Burman, E. (1994/1998). *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.
- Burman, E. (1995). What is it? Masculinity and Femininity and the Cultural Representation of Childhood. En S. Wilkinson & C. Kitzinger (Eds), *Feminism and Discourse* (pp. 49-67). London: Sage.
- Burman, E. (1996). Local, Global or Globalized?: Child development and International Child Rights Legislation. *Childhood*, 3, 45-66.
- Burman, E. (2008). Beyond ‘Women vs. Children’ or ‘WomenandChildren’: Engendering Childhood and Reformulating Motherhood. *International Journal of Children’s Rights*, 16, 177–194.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E. & Ramos, M. (2012). “La infancia” en las representaciones de los maestros y las maestras: Avances de una investigación en proceso. *Perfiles educativos*, 34(135), 100-115.
- Calsamiglia, A. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Caputo, V. (1995). Anthropology's Silent Others. A Consideration of some Conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children Cultures. En V. Amit-Talai & H. Wulf (Eds), *Youth Cultures: A cross Cultural Perspective* (pp.19-42). London: Routledge.

Carli, S. (1994). Historia de la infancia. Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en la Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*, III(4), 3-11.

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp.11-39). Buenos Aires: Santillana.

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis Crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.

Castel, R., Rendueles, G., Donzelot, J. & Álvarez- Uría F. (2006). *Pensar y resistir: la sociología crítica después de Foucault*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Catalán, J. (2014). Elaboración de teorías subjetivas de preescolares en el aula. *Polis*, 13(37), 41-62.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dirs) (2002/2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: University Press.

Christensen, P. & James, A. (eds) (2000). *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer Press.

Cillero, M. (1997). Infancia, Autonomía y Derechos: una cuestión de principios. *Revista Infancia*, 234. Recuperado de: https://www.iin.oea.org/Infancia_autonomia_derechos.pdf.

Cockburn, T. (2005). Children and the feminist ethic of care. *Childhood*, 12(1), 71-89.

Code, L. (1991). *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Coloane, F. & Madariaga, H. (1998). *Temas de Infancia y juventud en el análisis social*. Santiago: Universidad de Chile y UNICEF.

Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista signos*, 47(84), 3-20.

Comas, D. (2014). La crisis de los cuidados como crisis de reproducción social. Las políticas públicas y más allá. En *Periferias, fronteras y diálogos. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE* (pp. 329-349). España: Publicacions Universitat Rovira I Virgili.

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.

Cornejo, A. (1994). *The multiple voices of Latin American literature*. Berkeley: University of California.

Cornejo, A. (1997). *Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio & G. Diker (Comps), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp.27-37). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Forge Press.

Cortés, J. (2008). ¿Cómo entender la Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes dentro de las transformaciones históricas globales del control social punitivo?. Algunas reflexiones críticas y propuestas de acción. En A. Benavente, S. Briceño, M. Cillero, J. Cortés & N. Espejo (Eds), *Justicia y Derechos del Niño N° 10* (pp.147-180). Colombia: UNICEF.

Cortés, S. (2011). *Al infinito, y más allá. Espacialidad y movilidad en la vida cotidiana de niñas y niños en Santiago, Chile*. Memoria para optar al Título de Antropóloga Social. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Cortina, A. (1992/2004). Ética comunicativa. En V. Camps, O. Guariglia & F. Salmerón (Eds), *Concepciones de la Ética, Vol. 2* (pp.177- 200). Madrid: Editorial Trotta.

Cruzat, C. & Aracena, M. (2006). Significado de la Paternidad en Adolescentes Varones del Sector Sur-Oriente de Santiago. *Psykhé (Santiago)*, 15(1), 29-44.

Cunningham, H. (1991). *The Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. Oxford: Blackwell.

Cunningham, H. (1995). *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London: Longman.

Cunningham, H. (2006). *The invention of childhood*. London: BBC Books.

Cunningham, H. (2007). Childhood and Happiness in Britain. *GRAAT 36, Histoires d'enfant, histories d'enfance*, 19–30.

Cunningham, H. (febrero de 2014). *What's Happen to Childhood?*. Lecture in Gresham College, UK. Recuperado de: <http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/whats-happened-to-childhood>

de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

de Gaulejac, V. (1987/2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.

de Gregorio-Godeo, E. (2008). Sobre la instrumentalidad del Análisis Crítico del Discurso para los Estudios Culturales. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 39-85.

de Mause, LI. (1974/1994). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.

Denegri, M., Keller, A., Ripoli, M., Palavecinos, M. & Delval, J. (1998). La construcción de Representaciones Sociales acerca de la pobreza y la desigualdad social en la infancia y adolescencia. *Pshyke*, 7(2), 15-24.

di Marco, G. (2005). Relaciones de género y de autoridad. En G. di Marco, L. Faur & S. Méndez (Coord), *Democratización de las familias* (pp. 53-68). Buenos Aires: UNICEF.

di Marco, G., Altschul, M., Brener, A. & Méndez, S. (2005). Módulo 4: Relaciones de género y de autoridad en las familias. *En Democratización de las familias. Guía de recursos para talleres* (pp. 79-86). Buenos Aires: UNICEF.

Donoso, C. (2014). Territorio de conflicto: lenguaje e infancia en dos filmes latinoamericanos. *Aisthesis*, 55, 137-154.

Donzelot, J. (1977/1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.

Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472.

Duek, C. (2006). Infancia, *fast food* y consumo (o como ser niño en el mundo Mcdonald's). En S. Carli (Coord), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 241- 264). Buenos Aires: Paidós.

Durán, G. & Kremmerman, M. (2015). *Los Verdaderos Sueldos de Chile. Panorama Actual del Valor del Trabajo Usando la Encuesta NESI*. Santiago de Chile: Fundación Sol.

Echeverri, D. (2010). Marcadores del discurso humorístico. Un análisis de caso. *Lingüística y literatura*, 58, 87-100.

Eckert, G. (2004). 'If I Tell Them Then I Can': Ways of Relating to Adult Rules. *Childhood*, 11(1), 9-26.

Elías, J., Crespo, N. & Góngora, B. (2012). El desempeño sintáctico de niños con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad: Perspectiva comparativa y ontogenética. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 95-117.

Escobar, A. (2005). Trabajo, desocupación y configuración de la subjetividad laboral en la región del Biobío-Chile. *Trabajo y Sociedad*, 7(VI), 1-19.

Espinoza, V. & Barozet, E. (2009). ¿De qué hablamos cuando decimos "clase media"? Perspectivas sobre el caso chileno. En A. Joignant & P. Güell (Coord), *El arte de clasificar a los chilenos. Enfoques sobre los modelos de estratificación en Chile* (pp. 103-130). Santiago-Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Espinoza, V., Barozet, E. & Méndez M. L. (2013). Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal maduro: el caso de Chile. *Revista Laboratorio*, 25(14), 169-192.

Faircloth, Ch. (2014). Intensive Fatherhood?. The (Un)involved Dad. En E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth & J. Macvarish, *Parenting Culture Studies* (pp.184-199). London: Palgrave Macmillan.

Fairclough. N. (1989). *Language and power*. London: Longman.

Fairclough. N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough. N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse & Society*, 4(2), 133-68.

Fairclough. N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.

Fairclough. N. (2000). Discourse, social theory, and social research: The discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 163-195.

Fairclough, N. (2001). The discourse of new discourse analysis. En M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Eds), *Discourse as data* (pp. 229-265). London: Sage.

Fairclough, N. (2003a). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2003b). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. En R. Wodak & M. Meyer (Eds), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.

Fairclough, N. (2004). Critical discourse analysis in researching language in the new capitalism: overdetermination, transdisciplinary and textual analysis. En L. Young & C. Harrison (Eds), *Systemic functional linguistics and critical discourse analysis. Studies in social change* (pp. 103-122). London: Continuum.

Fairclough, N., Jessop, R. D. & Sayer, A. (2004). Critical realism and semiosis (revised version). *Journal of Critical Realism*, 5(1), 2-10.

Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T. A. Van Dijk (Ed), *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction, vol 2: Discourse as interaction* (pp. 258-284). London: Sage.

Farkas, Ch. (2007). Comunicación gestual en la infancia temprana: Una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. *Psykhé*, 2(16), 107-115.

Fierro, J. & Barozet, E. (2011). *Clase Media en Chile, 1990-2011: Algunas Implicancias Sociales y Políticas. Serie de Estudios N° 4*. Santiago de Chile: KAS.

Filebaum, A. & Portales C. (2011) Inventar la monstruosidad Representaciones de indígenas en la industria cultural infantil chilena. *Revista Faro*, 14, 1-13.

Forrester, M. (2002). Appropriating Cultural Conceptions of Childhood Participation in Conversation. *Childhood*, 9 (3), 255-276.

Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa: Barcelona.

Friedmann, D. (1986). Homo psicológico. Entrevista a Robert Castel. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiquiatría*, VI(8): 456-462.

Furedi, F. (2002). *Paranoid Parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. Chicago: Chicago Review Press.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

Gaitán, L. (dir.) (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense.

Gallo, P. (2010). Mutaciones en las relaciones de autoridad parental y escolar: Un apunte sobre la 'crisis' de la autoridad en la escuela (Provincia de Buenos Aires-Argentina, 1940-1980). *Cuadernos Interculturales*, 8(14), 55-72.

Gallo, P. (2011). Vínculos intergeneracionales, familia, escuela y autoridad. Tandil, segunda mitad del siglo XX. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta & M. C. Zapiola (Eds), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, Siglos XIX y XX* (pp.235- 263). Buenos Aires: Teseo.

García-Méndez, E. (1991). Niño abandonado, niño delincuente. *Nueva Sociedad*, 11, 124 -135.

García-Méndez, E. (1999). Infancia, Ley y Democracia: una cuestión de justicia. En M. Beloff, M. Cillero, J. Cortés & J. Couso (Eds), *Justicia y Derechos del Niño* (pp. 23-43). Santiago de Chile: UNICEF- Ministerio de Justicia.

García, M. & Ibáñez, M. (2007). Apego e Hiperactividad: Un Estudio Exploratorio del Vínculo Madre-Hijo. *Terapia psicológica*, 25(2), 123-134.

Garretón, M. A. (2000). *La Sociedad en que vivi(re)mos*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Garretón, M. A. (2012). *Neoliberalismo corregido y Progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago de Chile: Editorial ARCIS - CLACSO-PROSPAL.

Garrido, M. del C. (2002). Análisis del Discurso: ¿Problemas sin resolver?. *Contextos XIX-XX/ 37-40*, 123-141.

Giannini, H. (2007). *La Metafísica eres tú. Una reflexión ética sobre la intersubjetividad*. Santiago de Chile: Editorial Catalonia.

Giberti, E. (1997). La niñez y el hacer política. En E. Giberti (Comp), *Políticas y niñez* (pp. 23-113). Buenos Aires: Losada.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University press.

Gillis, J. (2009). Transitions to modernity. En J. Qvortrup, W. Corsaro & M-S. Honing (Eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (114-126). London: Palgrave.

Girola, L. (2005). Tiempo, tradición y modernidad: la necesaria re-semantización de los conceptos. *Sociológica*, 20(58), 13-52.

Glenn, N., Knight, C., Holt, N. & Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185–199.

Goffman, E. (1959/1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gómez, A. (2009). Hadas, maquis y niños sin escuela: la infancia romántica y la Guerra Civil en El laberinto del fauno. *Vanderbilt e-journal of Luso-Hispanic Studies*, 5. Recuperado de: <http://ejournals.library.vanderbilt.edu/ojs/index.php/lusohispanic/article/view/3225/1430>

Gómez, J. (2009). *Una nueva lectura del testimonio desde el análisis crítico del discurso*. Informe de Investigación, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://dare.uva.nl/document/2/73276>

Gómez, A., Santelices, M., Gómez, D.; Rivera, C., & Farkas, Ch. (2014) Problemas conductuales en preescolares chilenos: Percepción de las madres y del personal educativo. *Estudios pedagógicos*, 40(2): 175-187.

Gordo-López, A. (2002). El estado actual de la psicología crítica. *Athenea Digital*, 1, 1–9.

Granada, P. & Domínguez, E. (2012). Las Competencias Parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 456-482.

Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. En S. Greene & D. Hogan (Eds), *Researching children's experience: approaches and methods* (pp.1-21). London: Sage.

Grossberg, L. (1996/2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?. En S. Hall & P. Du Gay (Comps), *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 148-180). Buenos Aires: Amorrortu.

Gubbins, V., Browne, F. & Bagnara, A. (2003). Familia: Innovaciones y Desafíos. Las familias chilenas en la última década 1992-2002. En INE, *Cuanto y Cómo cambiamos los Chilenos: Balance de una Década* (pp. 191- 248). Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas-Cuadernos Bicentenario.

Güell, P. (1999, diciembre). *Familia y Modernización en Chile*. Exposición ante la Comisión de Expertos en Temas de Familia, SERNAM. Recuperado de: <http://chitita.uta.cl/cursos/2011-1/0000439/recursos/r-8.pdf>

Gutiérrez, E. & Osorio, P. (2008). Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones. *Ultima década*, 16(29), 103-135.

Gutiérrez, I. & Acosta, A. (2014). El devenir de la representación política de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 91-102.

Guzmán, V., Barozet, E., Candia, E., Ihnen B. & Leiva, B. (2012). Capacidades y género: ¿Suma o sistema de desigualdades? El caso chileno. *Revista CEPAL*, 107, 51-65.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hanawalt, B. (1993). *Growing up in medieval London. The experience of childhood in history*. Oxford: Oxford University Press.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.

Heelas, P., Lasch S. & Morris P. (1996). *Detraditionalisation*. Oxford: Blackwell.

Hemrica, J. & Heyting, F. (2004). Tacit Notions of Childhood. An analysis of discourse about child participation in decision-making regarding arrangements in case of parental divorce. *Childhood*, 11(4), 449-468.

Hendrick, H. (1997). Constructions and Reconstructions of British Childhood: an Interpretative Survey, 1800 to the Present. En A. James & A. Prout (Eds), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 34-62). London: Falmer Press.

Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14, 81-95.

Herrera, S. (2008) *Estilos de crianza parental e impacto sobre las condiciones de desarrollo psicosocial de los niños residentes en campamentos de Santiago: un estudio empírico*. Santiago de Chile: Centro de Investigación social de Un Techo para Chile-Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica.

Hidalgo, R. & Iglesias, S. (2009). Humor e ironía una relación compleja. En Ruiz, L. & X. Padilla (Eds), *Dime cómo ironizas y te diré quien eres. Una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 423-456). Alemania: Peter Lang.

Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 65-91.

Hoyuelos, A. (2008). Los tiempos de la infancia. En *Temps per créixer, VIII Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil* (pp.15-33). España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Ibañez, J. (1986). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Ibañez, T. & Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada. En J. Álvaro, J. Torregrosa & A. Garrido (Eds), *Psicología Social Aplicada* (pp.57-82). Madrid: McGraw-Hill.

Iglesias, I. (2007). Estrategias de transgresión del discurso humorístico: decir, querer decir e interpretar. En E. Balmaseda (Coord), *Las destrezas orales en la enseñanza del Español, L2-LE, Vol 1* (633-649). España: Editores Universidad de la Rioja.

INE (2014). *Mujeres en Chile y mercado del trabajo: Participación laboral femenina y brechas salariales*. Santiago de Chile: INE.

Iñiguez, L. (ed) (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

James, A. (2013). *Socialising Children*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

James, A. & James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.

James, A., Jenks, Ch. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.

James, A. & Prout, A. (eds) (1997a). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.

James, A. & Prout, A. (1997b). Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood. En A. James & A. Prout (Eds), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 230-250). London: Falmer Press.

Jenkins, H. (1998). Introduction. Childhood Innocence and Other Modern Myths. En H. Jenkins (Ed), *The Children's Culture Reader* (pp.1-37). New York: New York University Press.

Jenks, Ch. (ed.) (1982). *The Sociology of Childhood – Essential Readings*. London: Batsford.

Jenks, Ch. (1996/2005): *Childhood*. London: Routledge.

Jensen, T. (2010). Warmth and wealth: Re-imagining social class in taxonomies of good parenting. *Studies in the Maternal*, 2(1), 1-13.

Jiménez, A. & Moyano, E. (2008). Factores laborales de equilibrio entre trabajo y familia: medios para mejorar la calidad de vida. *Universum (Talca)*, 23(1), 116-133.

Jones, O. (2000). Melting Geography. Purity, Disorder, Childhood and Space. En S. Holloway & G. Valentine (Eds), *Children's Geographies. Playing, Living, Learning* (pp.29-47). London: Routledge.

Jullien, F. (1999). *Tratado de la eficacia*. Madrid: Siruela.

Katz, E. (2013). Domestic Violence, Children's Agency and Mother-Child Relationships: Towards a More Advanced Model. *Childhood*, 29(1), 69-79.

Kelle, H. (2001). The Discourse of Development. How 9- to 12-year-old Children Construct 'Childish' and 'Further Developed' Identities within their Peer Culture. *Childhood*, 8 (1), 95-114.

Kelly, P. (2001). Youth at Risk: Process of Individualisation and Responsibilisation in the Risk Society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(1), 23-33.

Key, E. (1900). *El siglo del niño*. Barcelona: Henrich.

Krmpotic, C. & De Ieso, L. (2010). Los cuidados familiares: aspectos de la reproducción social a la luz de la desigualdad de género. *Revista Katálisis*, 13(1), 95-101.

Krumm, G., Vargas-Rubilar, J. & Guillón, S. (2013) Estilos Parentales y Creatividad en Niños Escolarizados. *Psicoperspectivas*, 12(1): 161-182.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lathrop, F. (2013). El derecho a la imagen de niños, niñas y adolescentes en Chile: una mirada crítica a la luz del derecho internacional de los derechos humanos y de los estatutos normativos iberoamericanos de protección integral de la infancia y de la adolescencia. *Revista chilena de derecho*, 40(3), 929-952.

Larraín, J. & Vergara, J. (1998). *Identidad cultural y crisis de modernidad en América Latina. El caso de Chile*. Informe Final Proyecto de Investigación, Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT), Santiago de Chile.

Lavalette, M. & Cunningham, S. (2002). The Sociology of Childhood. En B. Goldson, M. Lavalette & J. McKechnie (Eds), *Children Welfare and State* (pp. 9-28). London: Sage.

Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. UK: Open University Press.

Lee, E., Bristow, J., Faircloth Ch. & Macvarish J. (2014). *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan.

Leech, G. (1983). *Principios de pragmática*. Logroño- España: Universidad de La Rioja.

Leena, M. & Perälä S. (2008). 'Children Need Their Parents More Than a Pizza in the Fridge!': Parental responsibility in a Finnish newspaper . *Childhood*, 15(1): 74–88.

Legarreta, M. (2006). Sobre el trabajo y los trabajos (o las polisemias del trabajo): Reflexiones desde una perspectiva feminista. En Laboratorio Feminista (Ed), *Transformaciones del trabajo desde una perspectiva feminista: producción, reproducción, deseo, consumo* (pp.217-232). Madrid: Tierradenadie ediciones.

León, E. (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Leonard, M. (2003). Children's Attitudes to Parents, Teachers and Employers. Perceptions of Term-Time Employment. *CHILDREN & SOCIETY*, 17, 349–360.

Levey, H. (2009). Pageant Princesses and Math Whizzes. Understanding children's activities as a form of children's work. *Childhood*, 16(2), 195–212.

Lewkowicz, I. & Corea, C. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

L' Huillier, D. (2009). Trabajo. En J. Barus-Michel, E. Enríquez & A. Lévy (Eds), *Psicosociología. Nociones y Autores Fundamentales* (pp. 583-600). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 149-176.

Llobet, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairos: revista de temas sociales*, 28, 1-20.

Llobet, V. (comp.) (2013). *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.

Luttrell, W. (2007). Children's Counter-narratives of Care: Towards Educational Justice. *CHILDREN & SOCIETY*, 27, 295-308.

Luttrell, W. (2012). Boys' care worlds visible. *Thymos*, 6(1/2), 186-202.

Mackenzie, C. & Stoljar, N. (2000). Introduction: Autonomy reconfigured. In: C. Mackenzie & N. Stoljar (Eds), *Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency and the Social Self* (pp. 3-31). Oxford: Oxford University Press.

Mannheim, K. (1928/1952). The problem of generations. En K. Mannheim (Ed), *Essays in the Sociology of Knowledge* (pp. 276-322). London: Routledge and Kegan Paul.

Manzano, L. (2009). *Violencia en Barrios Críticos: explicaciones teóricas y estrategias de intervención basadas en el papel de la comunidad*. Santiago: RIL editores-CESC.

Marina, J.A. (2009). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona: Versátil.

Marré, D. (2013). De infancias, niños y niñas. En V. Llobet (Comp), *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 9-25). Buenos Aires: CLACSO.

Marshall, A. (2014) Who cares for whom?. Revisiting the concept of care in the everyday life of post-divorce families. *Childhood*, 21(4), 517-531.

Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H.Cubides, M. Laverde & C. Valderrama (Eds), "*Viviendo a toda*". *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades culturales* (pp.22-37). Bogotá: Universidad Central-DIUC y Siglo del Hombre Editores.

Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73, 127-152.

Martínez, J. & Palacios, M. (1996). *Informe sobre la decencia. La diferenciación estamental de la pobreza y los subsidios públicos*. Santiago-Chile: Ediciones Sur.

Martínez, S. (2009). *Percepción del taller “Mirando mi Árbol” y su incidencia en las competencias parentales de los asistentes*. Santiago: Fundación Integra- Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mayall, B. (1994). *Children’s Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press.

Mayall, B. (2001). Understanding Childhoods: A London Study. En L. Alanen & B. Mayall (Eds), *Conceptualizing Child-Adult Relations* (pp. 114–128). London: Routledge/Falmer Press.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.

McKee, L., Mauthner, N. & Galilee, J. (2003). Children’s perspectives on middle-class work-families arrangements. En A. Jensen y L. Mc Kee (Eds), *Children and the changing family. Between transformation and negotiation* (pp. 27-45). Londres: Routledge Falmer.

Mead, M. (1971/ 1997). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. México: Gedisa.

Melo, M. (2010). “Como el cangrejo”. *La construcción de un problema social: los discursos de la prensa bogotana (El Tiempo, El Espacio y el Nuevo Siglo) sobre el embarazo adolescente, 2000-2007*. (Tesis de Magister en Estudios Culturales). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Méndez, S. (2005). Niñez y adolescencia. En G. Di Marco, L. Faur & S. Méndez (Coord), *Democratización de las familias* (pp. 69-89). Buenos Aires: UNICEF.

Mieles, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: Un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 205-217.

Milanich, N. (2009). *Children of Fate. Childhood, Class, and the State in Chile, 1850-1930*. Durham: Duke University Press.

Ministerio de Planificación Nacional (MIDEPLAN) (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.

Ministerio de Salud del Gobierno de Chile (MINSAL) (2011) *Primera encuesta nacional de empleo, trabajo, salud y calidad de vida de los trabajadores y trabajadoras en Chile (2009-2010)*. Santiago: Ministerio de Salud, Instituto de Seguridad Laboral y Dirección del Trabajo.

Molina, R. (2011). El padre adolescente, su relación parental y de pareja. *Última década*, 19(35), 89-110.

Moran, J. (2002). Childhood and nostalgia in contemporary culture. *European Journal of Cultural Studies*, 5(2), 155-173.

Morrow, V. (2009). The global financial crisis and children's happiness: a time for re-visioning?. *Childhood*, 16(3), 293-298.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Narodowski, M. (2004). *El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente*. Buenos Aires: Prometeo.

Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. *Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR*, 14(2[35]), 191-214.

Neustadter, R. (1993). "Grow up!". The devaluation and stigmatization of childhood as a threat to progress in contemporary social thought. *Sociological focus*, 26(4), 301-314.

Neustadter, R. (1994). Back to the Future: Childhood as Utopia. *Extrapolation*, 35(2), 145-154.

Nudler, A. & Romaniuk, S. (2005). Prácticas y subjetividades parentales: transformaciones e inercias. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 22, 269-285.

Oldman, D. (1994/2003). Childhood as a Mode of Production. En B. Mayall (Ed), *Children's Childhoods: Observed and Experienced* (pp.153-166). London: The Falmer Press.

Olivier, B. (2009). Autonomía. En J. Barus-Michel, E. Enríquez & A. Lévy (Eds), *Psicosociología. Nociones y Autores Fundamentales* (pp. 63-78). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

OPECH (2006). Jornada escolar completa: la divina tragedia de la educación chilena. *Documento de Trabajo* N°3. Recuperado de: http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/JEC.pdf

Otaola, C. (1989). El análisis del discurso. Introducción teórica. *Epos Revista de filología*, 5, 81-98.

Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre las iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Palomar, C. (2005). Maternidad: Historia y Cultura. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 22, 35-67.

Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 41-62.

Parker, I. (1996). Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana. En A. Gordo – López & J. L. Linaza (Eds), *Psicología, Discursos y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (pp. 179-203). Madrid: Visor.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.

Pavez, I. (2013). Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, 12(35), 183-210.

Pedernera, L. (2010, septiembre). *A veinte años de su ratificación: Lecturas críticas sobre la Convención sobre los Derechos del Niño*, trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Peña, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 195-211.

Pérez, A. (2006). Amenaza tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, 5, 7-37.

Piaget, J. (1950/1978). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós

Pincheira, I. (2013). Entre el marketing empresarial y la política pública estatal: el gobierno de la felicidad en el neoliberalismo chileno. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 11(5), 7-20.

Platt, A. (1969/ 1997). *Los "salvadores del niño" o la invención de la delincuencia*. México: Siglo XXI.

PNUD (2002). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago de Chile: PNUD.

PNUD (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile. La manera de hacer las cosas*. Santiago de Chile: PNUD.

PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile. Género: Los Desafíos de la Igualdad*. Santiago de Chile: PNUD

PNUD (2012). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: PNUD.

PNUD (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago de Chile: PNUD.

Phoenix, A. (2002). Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar. *Nómadas*, 16, 28-39.

Pollock, L. (1983/1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos entre 1500 y 1900*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Portolés, J.(2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Practicum.

Postman, N. (1982/1988). *La desaparición de la niñez*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Potter, J. (1998). *La representación social de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. España: Paidós.

Poveda, D. & Carretero, R. (2004). La 'noche de las calabazas' en Cuenca. Algunas cuestiones en torno a la reproducción interpretativa de un ritual infantil. *Gazeta de Antropología*, 20, 1-19.

Prieto, L. & San Martín A. (2002). Diferencias de género en el empleo del discurso referido: aproximación sociolingüística y pragmático-discursiva. *Boletín de Filología* XXXIX, 269-303.

Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood?. Provenance, promise and problems. En A. James & A. Prout (Eds), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). London: Falmer Press.

Punch, S. (2001). Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. En L. Alanen & B. Mayall (Eds), *Conceptualising Child-Adult Relations* (pp. 23-36). London: Routledge Falmer.

Qvortrup, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de viena. *Infancia y sociedad*, 15, 169-186.

Qvortrup, J. (1994) Childhood Matters: An Introduction. En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (Eds), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Vol. 14 (pp. 1-23). Aldershot: Avebury Press.

Qvortrup, J. (Ed) (2005a). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Qvortrup, J. (2005b, julio). 2005 – *The Little “s” and the Prospects for Generational Childhood Studies*, ponencia presentada en International Conference, ‘Childhoods 2005’, Oslo.

Qvortrup, J. (2006). Are children subjects or a liability?. *Childhood*, 13(4), 435-439.

Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M.S. (Eds) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Inglaterra: Palgrave Macmillan.

Rabello de Castro, L. (2001), *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Humanitas.

Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 167-177.

Ramírez, M. & Contreras, S. (2012). Reflexiones en Torno a la Masculinidad Hegemónica en Niños de una Escuela Rural en Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 158-179.

Reboul, O. (1980/1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Redondo, J. (2005). El Experimento Chileno en Educación: ¿Conduce a Mayor Equidad y Calidad en la Educación?. *Ultima Década*, 22, 95–110.

Redondo, J. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. Buenos Aires: CLACSO.

Restrepo, E. (2007). Identidades. Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwa Pana*, 5(1), 24-35.

Rivera, A. (2002). Crisis de la autoridad: sobre el concepto político de «autoridad» en Hannah Arendt. *Daimon*, 26, 87-106.

Rocha, R. (2009). La influencia de la percepción espacial en la configuración del imaginario captado en torno a Santiago de Chile. *Revista Geográfica Despertando Latitudes*, 1, 55-62.

Rodríguez, F. (2013). Hibridación y heterogeneidad en la modernidad latinoamericana: la perspectiva de los estudios culturales. *Revista Comunicación*, 12(1, 23), 97-124.

Rojas, J. (1996). *Los niños cristaleros: trabajo infantil en la industria. Chile, 1880-1950*. Santiago de Chile: DIBAM.

Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la Historiografía. *Pensamiento crítico*, 1, 1-37.

Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago- Chile: Ocho Libros Editores.

Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263>.

Sabbettai, Z. (1952a). Discourse analysis, *Language*, 28, 1-30.

Sabbettai, Z. (1952b). Discourse analysis: a sample text, *Language*, 28, 427-494.

San Martín, A. & Guerrero, S. (2013). Una aproximación sociolingüística al empleo del discurso referido en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Revista signos*, 46(82), 258-282.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224.

Salazar, M. & Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En V. Llobet (Comp), *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 133-158). Buenos Aires: CLACSO.

Salazar, G. & Pinto, J (2002). *Historia Contemporánea de Chile Vol. V, Niñez y juventud*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Salcedo, R. (2007). Reflexiones en torno a los guetos urbanos: Michel de Certeau y la relación disciplina/anti-disciplina *Bifurcaciones*, 7. Recuperado de: <http://www.bifurcaciones.cl/007/DeCerteau.htm>.

Santelices, M., Farkas, Ch., Galleguillos, F., Carvacho, C., Fernández, A., Morales, L., Taboada, C. & Himmel, E. (2015). Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana. *Psicoperspectivas*, 14(1), 66-76.

Sanzana, A. (2011). Consumo, Endeudamiento y Vulnerabilidad a la Pobreza. *Documento de trabajo*. Proyecto Desigualdades, Universidad de Chile.

Sapiains, R. & Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización. *Última Década*, 15, 53-72.

Schonhaut, L., Maggiolo M., Herrera M., Acevedo, E. & García, M. (2008). Lenguaje e inteligencia de preescolares: Análisis de su relación y factores asociados. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(6), 600-606.

Scribano, A. & Vergara, G. (2009). Feos, sucios y malos: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elías. *Caderno CRH*, 22(56), 411-422.

Sederberg, P. (1984). *The politics of meaning: power and explanation in the social construction of reality*. Tucson: University of Arizona Press.

Selman , R. L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. Academic Press: New York.

SENAME (2004-2013). Consulta nacional “Mi opinión cuenta”. Santiago de Chile: SENAME (OPD, PPC).

Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.

SERNAM, Adimark & Pontificia Universidad Católica de Chile. (2011). Encuesta Familia, Maternidad y Crianza. Encuesta Nacional Bicentenario. Chile: SERNAM.

SERNAM & Demoscópica (2012). Informe final: Estudio sobre las principales preocupaciones y anhelos de las madres de hoy en Chile. Chile: SERNAM.

SERNAM & Opina (2012). Estudio de los padres: participación en la crianza de los hijos. Chile: SERNAM.

Singh, A. & Gupta, D. (2011). Contexts of childhood and play: Exploring parental perceptions. *Childhood*, 19(2), 235–250.

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyke*, 21(2), 35-46.

Smith, R. (2010). Total Parenting. *Educational Theory*, 60(3), 357-369.

Solberg A. (1997). Negotiating childhood: changing construction of age for Norwegian children. En A. James & A. Prout (Eds), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 127-144). London: Falmer Press.

Steinberg, S. & Kincheloe, J. (1997). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.

Stone, L. (1977/1990). *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra. 1500-1800*. México: Fondo de Cultura Económica.

Such, E. & Walker, R. (2004). Being Responsible and Responsible Beings: Children's Understanding of Responsibility. *Children & Society*, 18, pp. 231–242.

Szurmuk, M. & McKee, R. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores.

Thomson, R. & Holland, J. (2002). Young People, Social Change and the Negotiation of Moral Authority. *CHILDREN & SOCIETY*, 16, 103–115.

Thornberg, R. (2008). 'It's Not Fair!'—Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *CHILDREN & SOCIETY*, 22(6), 418-428.

Tollinchi, E. (1989). *Romanticismo y Modernidad. Ideas fundamentales de la cultura del Siglo XIX. Vol II*. República Dominicana: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Torche, F. & Wormald G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.

Trujillo, M. (2013). La maternidad como sacrificio: Experiencias de maternidad en mujeres que ejercen la prostitución. *III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación* (pp.267-286). España: Universidad de Vigo.

Tsukame, A. (2000). Seguridad ciudadana y derechos juveniles. *Revista de la Academia*, 5, 9-17.

Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 133-153.

ICSO-UDP (2012). *Encuesta Nacional UDP. ¿Hemos cambiado?. Representaciones sociales acerca de lo femenino y lo masculino*. Recuperado de: <http://encuesta.udp.cl/descargas/publicaciones/2012/Representaciones%20sociales%20acerca%20de%20lo%20femenino%20y%20lo%20masculino%202012.pdf>

UNICEF- Chile & Criteria Research (2008). La voz de los niños, niñas y adolescentes: “Lo que más le importa a mis padres“. Recuperado de: <http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=261>

Valdés, X. (2008). Notas sobre la metamorfosis de la familia en Chile. En A. Vergara & P. Barros (Eds), *Niñ@s y jóvenes en el Chile de hoy: su lugar en los nuevos contextos familiares* (pp. 19-40). Santiago de Chile: LOM ediciones y Universidad Diego Portales.

_____ (2009). El lugar que habita el padre en Chile contemporáneo. Estudio de las representaciones sobre la paternidad en distintos grupos sociales. *Polis*, 8(23), 385-410.

Valdés, X., Caro, P., Saavedra, R., Godoy, C.G., Rioja, T. & Raymond, E. (2005). Entre la reinención y la tradición selectiva: familia, conyugalidad, parentalidad y sujeto en Santiago de Chile. En T. Valdés & X. Valdés (Eds), *Familia y vida privada. ¿Transformaciones, tensiones, resistencias y nuevos sentidos?* (pp.163- 213). FLACSO-Chile: LOM ediciones.

Van der Gest, S. (1996). Grasping the children's point of view? An anthropological reflection. En P. Bush, D. Traks, E. Sanz, R. Wirsing, T. Vaskilampi & A. Prout (Eds), *Children, medicines and cultures* (pp. 337-346). Nueva York: Haworth Pres.

Van Dijk, T. A. (2003). Prólogo. En L. Iñiguez (Ed), *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales* (pp. 11-16). Barcelona: UOC.

Van Dijk, T. A. & Athenea Digital (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1, 18-24.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1997). *Genealogía y sociología (materiales para repensar la modernidad)*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

Vargas, M. & Correa, P. (2011). La voz de los niños en la justicia de familia de Chile. *Ius et praxis*, 17(1), 177-204.

Vargas, N., López, D., Pérez, P., Zúñiga, P., Toro, G. & Ciocca, P. (1993). Características del castigo físico infantil administrado por padres de tres colegios de Santiago. *Revista Chilena de Pediatría*, 64(5), 333-336.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I: los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (1997). *La construcción de representaciones sociales: Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.

Vergara, A. (2003). Infancia en el Chile actual: conflictos culturales e investigación social. En A. Vergara, J. Bustos (Comp), *Esa oscura vida radiante. Juventud, Infancia y Nuevas Identidades Culturales* (pp. 125-158). Santiago- Chile: Ediciones Escaparate y Universidad Diego Portales.

Vergara, A. (2008). La Negociación de la Infancia en la Relación entre Padres e Hijos: Vinculando Ciencias Sociales y Vida Cotidiana. En A. Vergara & P. Barros (Eds), *Niñ@s y jóvenes en el Chile de hoy: su lugar en los nuevos contextos familiares* (pp. 73-87). Santiago- Chile: LOM ediciones y Universidad Diego Portales.

Vergara, A. (2014). The Cultural Politics of Childhood: Public Policies in Post-authoritarian Chile. *CHILDREN & SOCIETY*, 29(4), 288-298.

Vergara, A., Chávez, P. & Vergara E. (2010). Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago. *Polis*, 9(26), 371-396.

Vergara, A., Peña, M. & Chávez P. (2012). Childhood in Children's Eyes: Analysis of a Discourse among Middle-Income Sectors in Santiago de Chile. *Children & Society*, 17(1), 1-12.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

Vergara, E. & Vergara, A. (2012). Representación de la infancia en el discurso publicitario. Un análisis de caso de la publicidad en Chile. *Comunicar*, 38, 167-174.

Vergara, E., Vergara, A. & Chávez, P. (2014). Televisión e infancia: Una aproximación comparativa y etnográfica al consumo televisivo en niños chilenos de estratos socioeconómicos medio-alto y bajo. *Cuadernos.info*, (35), 177-187.

Vergara, J. (1999). ¿La voz de los sin voz? Análisis crítico del uso de testimonios en investigación social. *Estudios Atacameños*, 17, 7-23.

Vergara, J. (2003). Aproximaciones al concepto de identidad cultural. En A. Vergara & J. Bustos (Eds), *Esa oscura vida radiante. Juventud, infancia y nuevas identidades culturales* (pp.17-41). Santiago de Chile: Escaparate y Universidad Diego Portales.

Vygotsky, L. S. (1930/1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wells, K. (2005). Strange Practices. Children's discourses on transgressive unknowns in urban public space. *Childhood*, 12(4), 495-506.

Wetherell, M. (2001). Debates in Discourse Research. En M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Eds), *Discourse Theory and Practice. A reader* (pp. 380-399). London: Sage.

Wilks, A. (2014). Sociología del crédito y economía de las clases populares. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(2), 225-252.

Wodak, R. (2003a). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak & M. Meyer (Eds), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.

Wodak, R. (2003b). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (Eds), *Métodos de análisis crítico de discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.

Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In P. Christensen & A. James (Eds), *Research with children, perspectives and practices* (pp.9-35). London: Falmer Press.

Wyness, M. (2012). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442.

Zabludovsky, G. (2013). La individualización en la obra de Norbert Elias. En C. Charry & N. Rojas (Eds), *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual* (pp. 23-50). Santiago de Chile: LOM ediciones.

Zelizer, V. (1985) *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books.

Zhao, G. (2011). The Modern Construction of Childhood: What Does It Do to the Paradox of Modernity?. *Studies in Philosophy and Education*, 30(3), 241-256.

Žižek, S. (1994/2003). Introducción. El espectro de la ideología. En S. Žižek (Comp), *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp-7-42). Argentina: Fondo de Cultura Económica.