

Ser niño y niña en el Chile de hoy

*La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia,
la adultez y las relaciones entre padres e hijos*

Paulina Chávez Ibarra / Ana Vergara del Solar

Prólogo de Valeria Llobet

Colección Ensayo

CEIBO
ediciones

Santiago de Chile, 2017

Ser niño y niña en el Chile de hoy

*La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia,
la adultez y las relaciones entre padres e hijos*

Paulina Chávez Ibarra / Ana Vergara del Solar

Prólogo de Valeria Llobet

© Paulina Chávez Ibarra / Ana Vergara del Solar

© 1ª edición, Ceibo Ediciones.

Santiago-Chile, octubre 2017.

Ceibo Ediciones

Máximo Jeria 455, dpto. 207. Ñuñoa, Santiago de Chile.

<http://ceiboediciones.blogspot.cl/>

Ilustración de portada: Diana Becker del Solar

Diseño: Eugenia Prado Bassi

I.S.B.N.: 978-956-359-098-2

Impreso por Productora ANDROS Ltda.

Colección Ensayo

CEIBO
ediciones

Santiago de Chile, 2017

Agradecimientos

A los niños y niñas que accedieron a contarnos sus visiones y experiencias y que lo hicieron de una forma comprometida, abierta y generosa.

A los colegios, los padres y adultos responsables de los niños y niñas que participaron en las investigaciones que hicieron posible este libro, por su colaboración y confianza en el equipo de investigación.

A Mónica Peña, académica de la Universidad Diego Portales, y Enrique Vergara, académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes formaron parte del equipo que llevó a cabo el estudio que dio origen a este libro.

A la Facultad de Psicología y la Universidad Diego Portales, por su colaboración en la edición de este libro.

Al Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT) por el apoyo prestado a las investigaciones que dieron origen a este libro.

PRÓLOGO

Escribir un prólogo es una invitación maravillosa a escribir como lectores. La escritura es –siempre lo es– la heredad de la lectura, y un prólogo es, así, la visibilización de esas marcas, del diálogo con un libro escrito por otros, otros con los que unen a quien escribe relaciones intelectuales y afectuosas.

Este libro, que se inscribe en el cruce entre los estudios de infancia, la sociología y la mejor tradición de la psicología social crítica, de la cual Chile es tal vez la fuente más rica en nuestro continente, resulta un punto de partida para un diálogo investigativo y político transformador. En efecto, vincula las líneas de trabajo en español con los trabajos en lengua portuguesa e inglesa. Al hacerlo, elude las limitaciones de muchos trabajos que, con un foco también en narrativas y discursos, no escapan a las premisas morales que pesan sobre la producción intelectual acerca de los niños¹.

Los niños como motores de cambio histórico (Fass, 2008), o la infancia como construcción social (o ese plural que tanto se utiliza y que tristemente nos evita un debate serio sobre la desigualdad y la diversidad) pueden ser, y muchas veces se constituyen de hecho como ortodoxia antes que como punto de partida para la reflexión (Heinich, 2010 y Alanen, 2015). ¿De qué modos evitamos el implícito naturalismo que advertía Heinich, que permite las apelaciones románticas *à la* Rousseau de “recuperación” de lo infantil? A su vez, ¿qué consecuencias teóricas tiene considerar tal construcción?

Las autoras de este libro parten de un posicionamiento teórico-metodológico que atraviesa inteligentemente estas limitaciones. Así, debaten el concepto de agencia y, consecuentemente, el de sujeto, y el posicionamiento ético y metodológico que, retomando el planteo

1 Para facilitar la lectura del libro, en adelante se usará la palabra *niño* o *niños* para referirse a individuos o grupo de individuos tanto de sexo masculino como femenino (N.del E.)

de Lee (1998), propone la revisión de los postulados de la teoría social para que la incorporación de los niños como sujetos de estudio permita la transformación de la sociología.

El análisis de lo infantil implica una revisión de las mutaciones históricas, culturales y sociales, y en cierto sentido lo permite. Considerar las transformaciones del lugar de los niños en las familias y en las instituciones, su papel en las prácticas de consumo y de producción cultural, en fin, su lugar en la vida social, permite un punto de mira peculiar para la comprensión del cambio histórico y el reordenamiento de la vida cotidiana y de los dispositivos de control y poder. Tempranamente, la historia mostró cómo analizar lo infantil es analizar también los regímenes de autoridad que articulan el orden social. A su vez, el campo de estudios sociales y culturales de infancia ha permitido situar las interrogaciones que “un pequeño objeto marginal” dirige a las categorías clásicas de los estudios sociales (Sirota, 2012). Así, analizar prácticas y representaciones infantiles y sobre la infancia permite conocer la redefinición y transformaciones contemporáneas de instituciones y relaciones sociales: “la infancia (...) no deja de ser a la vez constitutiva y el reflejo de las contradicciones de lo social, cuyo examen deviene indispensable tomar en cuenta para comprender la evolución de la sociedad” (Sirota, 2012, p.15)².

Ahora bien, estas preguntas generales se han desplegado y, por así decir, vernaculizado (Engle Merry, 2003), en los distintos países de América del Sur con tonos específicos, aunque la preocupación general por los derechos de niños y niñas, en particular aquellos más pobres, atraviesa el continente. Si la centralidad del Estado hace que en Argentina dominen las preguntas por los modos de reproducción de desigualdades y poder asociados a la administración de la infancia y las políticas de protección de derechos, este foco compartido se

2 Traducción propia de: “L'enfance ... reste à la fois constitutive et reflet des contradictions du social, dont la prise en compte devient incontournable pour comprendre l'évolution de la société”.

racializa en Brasil, para incluir el peso de la esclavitud y la negritud en la construcción de la infancia como objeto de intervención. A su vez, Colombia está dominada por preguntas sobre las condiciones de producción de sujetos con valores morales y políticos capaces de superar el contexto de violencia política y construir la paz. En tal perfilamiento de preguntas por lo infantil en el ámbito de Sudamérica, en Chile se acentúan las preocupaciones que se vinculan con las transformaciones de la posdictadura y la legitimidad del neoliberalismo, cuyo enraizamiento en el sistema educativo ha sido el motor de gran parte del debate político en clave generacional. Este libro problematiza este contexto, a través de las reflexiones infantiles que lo hacen texto, para jugar con el viejo planteo bajtiniano. Así, la agencia infantil, “perturbado el modelo de auto-poseción”, se distribuye en redes de relaciones que incorporan la experiencia y las condiciones de vida, simbólica y materialmente, y se construye éticamente en esa distribución.

Los discursos de los niños del estudio dieron cuenta de un relativo agotamiento de las concepciones convencionales e idealizadas de la infancia como período de inocencia, desconocimiento de la realidad y ausencia de libertad, así como también de la adultez como momento de realización personal y logro de autonomía. Sus discursos también expresaron las condiciones demandantes y contradictorias que los contextos neoliberales actuales ofrecen a los sujetos, además de los cambios y continuidades en las relaciones etarias y de género que se están manifestando en nuestra sociedad.

La fragilidad, mutabilidad y heterogeneidad del mundo adulto, percibida y tematizada por los niños, se acopla con las transformaciones de una subjetividad infantil entendida 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 sociohistóricos e institucionales”. La producción de la experiencia

subjetiva en la tensión entre patrones normativos y prácticas sociales, entre expectativas morales románticas sobre la infancia, es por lo mismo uno de los supuestos que articula el análisis. El libro presenta así una puerta de entrada a la comprensión de las transformaciones contemporáneas, avanzando con decisión en la problematización de las divisiones público-privado que han contribuido a la invisibilización de los niños, a partir de su incorporación moralizada y naturalizada en los propios procesos teórico-metodológicos.

La problematización del papel de los discursos sobre lo infantil en la experiencia de los niños muestra en este rico trabajo la esforzada producción de un territorio de infancia en el mundo contemporáneo, marcado por las presiones y expectativas que instauran la infancia como territorio romántico de la felicidad sin obligaciones, inocente, y, sobre todo, rotundamente diferente del mundo adulto. Construcción que los niños matizan y confrontan. En sus discursos, “la infancia se desdibujaba como una condición exclusiva de los niños, y ello la acercaba al territorio de la adultez”. Así, la lectura secuencial del proceso de investigación revela su importancia para la comprensión del modo en que las diferencias de poder se expresan, por ejemplo, en el despliegue del “oficio”: relatar, “en primera instancia, aquello que suponían que nosotras, como investigadoras, esperábamos: una imagen idealizada y romantizada de la infancia.” Los niños y niñas entrevistados mostraban la peculiar construcción de categorías etarias con que organizan la narración de la experiencia, las que se multiplican de modos mucho más inestables y menos lineales que lo que las aproximaciones sociológicas más tradicionales tienden a ver. Las categorías de edad, así, más que límites presentan una porosidad y una inestabilidad relevantes: “De este modo, la infancia como tiempo ideal de juego, diversión y mayor libertad, parecía durar muy poco, y exclusivamente, corresponder al momento de ser bebé o al período preescolar. En este marco, la distinción realizada entre los niños *más chicos* y los niños *más grandes* introducía un matiz semántico importante, evidenciando el carácter multívoco

de la noción de infancia. Esta aparecía, ahora, como un referente respecto del cual los niños tomaban distancia, identificándose, esta vez, con los “expulsados” de este territorio –niños “mayores”–, en tanto ya se habían incorporado al mundo del trabajo escolar, y a sus tiempos, regulaciones e imposiciones.”

El carácter transicional y tenso de lo infantil, del “habitar” la infancia, su carácter pragmático más que estable, es revelado en vinculación con la multitud de exigencias a que los niños responden y su peso en la vida cotidiana y en las modalidades de negociación de la experiencia propia frente a las perspectivas normativas sobre lo infantil. La hiper-escolarización y la productivización del tiempo de la infancia, vivenciadas como exigencias de responsabilidad y el fin de lo propiamente infantil, muestra, por un lado, hasta qué punto la vida cotidiana infantil está marcada por estrategias que Lareau (2011) señaló como correas de conducción para el enclasmiento de los niños. La centralidad de las agendas infantiles, antes que el vínculo entre niños y padres, configura el ordenamiento de la cotidianidad familiar contemporánea, y su percepción por parte de los niños como el “fin” de la infancia permite, a su vez, desestabilizar la atribución de la “infancia ideal” a las clases sociales acomodadas o a los países desarrollados. Esto es, la sobre-escolarización y la productivización, la reducción de los tiempos de juego, y, sobre todo, la exposición permanente de los niños a la supervisión y la vigilancia de los adultos en espacios altamente reglados, parecen constituir los ejes centrales de las transformaciones históricas que pueden ser percibidas al considerar el tiempo infantil y son, también, aspectos sustantivos del neoliberalismo.

“Los niños del estudio se posicionaban en una niñez ‘más grande’, escolarizada, en el contexto de la cual ya no era pensable, ni vivible, aquella infancia romantizada y “originaria”, vinculada al juego, la imaginación, la inocencia y la libertad y situada más allá de las responsabilidades que impone el orden social. En este punto, la distancia entre niños(as) y adultos se reducía (...) los discursos de los

niños(as) configuraron la imagen de un sujeto adulto “atrapado” en el malestar cotidiano de un tiempo laboral que aparece naturalizado en su rigidez y monotonía”. El trabajo investigativo muestra la heterogeneidad de la experiencia de sí de los niños, la coexistencia de autonomía, heteronomía, libertad, responsabilidad, y una distancia crítica con el contexto sociohistórico.

No obstante, los discursos sociales construyen unas fronteras más rígidas y unas distancias más amplias, y esta distancia es eficaz en la distribución de modos de gobierno. Convergentemente, las categorías hegemónicas y las normas morales que trazan los tópicos que connotan las relaciones entre padres e hijos, y adultos y niños, articulan el trabajo de reproducción del orden social.

En la tensión dialéctica entre la experiencia infantil y los discursos sociales, hallamos el movimiento de la historia. Este libro presenta, así, una riqueza que excede su calidad teórico-metodológica: es un libro que cuestiona, que interroga las fronteras.

Valeria Llobet, Buenos Aires, julio de 2017.

PRESENTACIÓN DEL LIBRO

La comprensión habitual de los niños como personas de racionalidad incompleta y de escasa competencia, en una serie de ámbitos, ha conducido a negar su condición de intérpretes sutiles de su entorno y de actores sociales que participan en la producción, reproducción y transformación de la infancia como espacio social (Vergara A., Peña, Chávez, y Vergara E., 2015). Esta visión ha llevado, además, a invisibilizar los aportes de los niños en sus hogares, escuelas y contextos locales y globales, a través de su trabajo productivo, de aprendizaje, doméstico, afectivo y moral. Algo similar ocurre con su participación en la legitimación y modificación de las prácticas de autoridad adulta y en la negociación de espacios de ejercicio de su autonomía personal.

Los nuevos escenarios socioculturales en los cuales niños y adultos están redefiniendo sus relaciones, así como los cambios que los primeros están experimentando en su manera de enfrentar el mundo que les rodea, imponen el desafío de generar investigaciones que permitan revelar 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 A. *et al.*, 2015, p. 59).

En este marco, el libro que presentamos da cuenta de un estudio acerca del modo cómo niños y niñas de Santiago de Chile están visualizando la infancia y qué significa, desde su mirada, ser niño en los contextos actuales. Las perspectivas de los niños fueron entendidas como discursos sociales, y los fundamentos de esta opción son desarrollados, en detalle, en el Capítulo II. En un inicio, realizamos publicaciones de los resultados del estudio en revistas científicas, pero su circulación resulta muy restringida y el material obtenido en la investigación es tan rico, complejo y sorprendente, que consideramos imprescindible preparar una publicación que llegara a un pú-

blico más extenso. Esto también nos fue sugerido por las personas que asistieron a las actividades de difusión que organizamos para dar a conocer tales resultados, entre ellas profesores, profesionales de organismos de infancia, tesisistas y otras.

El estudio se realizó en dos etapas (2010 a 2011 y 2012 a 2014)¹, y contó con financiamiento del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT) de Chile. La primera etapa fue definida como exploratoria, dada la escasa investigación nacional relacionada con el tema mencionado, y como forma de ir consolidando un acercamiento conceptual y metodológico que nos hiciera sentido. Por tal motivo, se incluyó sólo un estrato socioeconómico, correspondiente al *medio*, para, en la segunda etapa, ampliarnos a los demás estratos (*medio alto, medio bajo, bajo y de extrema pobreza*). Ahora bien, en este libro sólo nos referiremos a los estratos *medio alto, medio y bajo*, con el fin de profundizar, en mayor medida, en el material, además de permitir comparaciones de acuerdo con estrato, en un marco de mucha desigualdad socioeconómica, como es el caso de Chile.

La carencia relativa de estudios acerca de la perspectiva de los niños debe ser entendida en un escenario mayor en que ha habido, en Chile, escaso desarrollo de enfoques que entiendan a la infancia como una construcción sociohistórica e indaguen las transformaciones que le atañen. En palabras del historiador Jorge Rojas (2010):

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

1 “La infancia en la perspectiva de los niños y niñas. Un estudio discursivo en estrato socioeconómico medio de Santiago de Chile” (FONDECYT Regular N°1100811) y “La infancia en la perspectiva de los niños y niñas. Segunda Parte: Un estudio discursivo en distintos estratos socioeconómicos de Santiago de Chile” (FONDECYT Regular N°1120025), respectivamente.

difusión y circulan muchas percepciones sobre 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 escenario, es posible encontrar, en Chile, algunos estudios cualitativos centrados en los modos de comprensión o significación que los propios niños construyen en relación con diversos tópicos sociales, como son la pobreza y la desigualdad (Denegri, Keller, Ripoli, Palavecinos y Delval, 1998), el consumo televisivo y tecnológico (Vergara, A, Chávez, y Vergara E., 2010; Vergara, E., Vergara, A. y Chávez, 2014), la producción de conocimiento en el contexto escolar (Peña, 2010 y Catalán 2014), la condición de inmigrante (Pavez, 2013) y la masculinidad (Ramírez y Contreras, 2012), entre otros.

En el caso de las iniciativas institucionales en nuestro país, cabe destacar la línea de investigación desarrollada por UNICEF-Chile, denominada “La voz de los niños”. En el marco de esta última línea, se han realizado varias encuestas a niños sobre sus percepciones, opiniones y expectativas respecto del maltrato infantil, la reforma educacional, la situación de pobreza, los derechos infantiles y el trabajo infantil, entre otros aspectos².

Sin embargo, con excepción de los trabajos de Pavez (2013) y aquellos realizados por el equipo que conformamos y los tesisistas de

2 Ver, por ejemplo, “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>

pre y posgrado que nos han acompañado estos últimos años³, no se ha logrado identificar estudios cualitativos locales con niños que puedan definirse como un análisis de discursos sociales, es decir, como una comprensión del modo como se configuran sentidos y significados por parte de actores sociales, en el marco de procesos sociohistóricos.

Cuando el término “discurso” aparece para referirse a los niños, lo hace en un sentido psicoevolutivo individual, es decir, como un logro lingüístico y cognitivo que emerge durante el proceso de desarrollo y que puede verse retrasado por diversos motivos (Vergara A. *et al.*, 2015).

Adicionalmente, en las pocas ocasiones en que se indaga la palabra de los propios niños en nuestro país, se hace a través de instrumentos de respuesta cerrada, que limitan el rango de expectativas del investigador y el espacio de movimiento por parte de los niños, en el marco de diseños de investigación altamente estructurados y “adultizados”. La sutileza, complejidad y abstracción de las perspectivas de los niños no logra ser captada por este tipo de investigaciones, como sí se ha logrado en estudios llevados a cabo a partir de perspectivas emergentes y alternativas (Vergara, A., Peña, Chávez y Vergara, E., 2012). Muchas veces, y no sólo en Chile, los mismos investigadores cualitativos se muestran reticentes a desarrollar investigaciones basadas en la palabra de los niños, bajo el supuesto de que se trata de una palabra excesivamente fragmentada, escueta, concreta y despolitizada (Vergara A. *et al.*, 2015).

3 Ver varias tesis realizadas en la Universidad Diego Portales. Para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Social: Del Río, M.A. (2015). *La separación de los padres: un estudio discursivo con niños y niñas del estrato socioeconómico medio*. Para optar a grado de licenciado(a) en Psicología: D’Amico C., Marín, C. y Du Belloy, J. (2010). *Discurso sobre sexualidad de niños y niñas de Santiago*; Toval, V. (2011). *La escuela en la perspectiva de niños y niñas de quinto y sexto básico: estudio discursivo en un colegio de estrato socioeconómico alto de Santiago de Chile*; Castillo, D. y Lira, M. (2012). *La pobreza en la perspectiva de los niños: un estudio discursivo en niños de estrato socioeconómico medio-alto y bajo en Santiago*; Recabarren, G, Volpato F. (2012). *Abuso sexual infantil e infancia: un estudio discursivo con niños y niñas de estrato socioeconómico medio residentes en la Región Metropolitana*; y Quintana, J. (2013). *Consumo infantil y relación entre madres-hijos/as: un estudio discursivo en estrato socioeconómico medio en Santiago de Chile*.

En este contexto, decidimos realizar el estudio que mencionamos anteriormente, asentándonos en la experiencia que habíamos adquirido en investigaciones anteriores relativas a la cultura escolar y la cultura mediática, vistas desde la perspectiva de los niños. En estos estudios previos, los niños y niñas daban cuenta de competencias sociolingüísticas muy complejas, que la literatura convencional no suele mencionar, tales como la operación argumentativa con escenarios hipotéticos, el manejo de discursos polisémicos y el frecuente uso de recursos lingüísticos sofisticados como la ironía y la parodia. Por tal motivo, contábamos con la confianza necesaria para indagar aún más en la perspectiva de los niños, esta vez en aquello que justamente los definía como tales ante la sociedad: la infancia.

Los niños con que trabajamos en el estudio que presentamos en este libro tenían diez a once años, que es una edad que conocíamos bien a partir de nuestras investigaciones anteriores y que nos permitiría hacer comparaciones. Se encontraban cursando Quinto o Sexto Básico, en colegios laicos y mixtos que accedieron generosamente a colaborar con nosotros, como también lo hicieron los padres y los niños mismos. Los entrevistamos en sus propios colegios, en contextos grupales, mixtos y de un sólo sexo (niñas y niños varones por separado), aunque en este libro no hemos incluido los resultados de los grupos mixtos, con el fin de concentrarnos con mayor profundidad en un conjunto más limitado de material.

Trabajamos exclusivamente con niños residentes en Santiago debido a las limitaciones temporales y de recursos, que no nos permitían extendernos hacia otras ciudades de Chile. Los resultados, por tanto, deben leerse en ese contexto y, en consecuencia, entenderse como limitados. Debe señalarse, sin embargo, que la literatura muestra que muchas transformaciones emergentes se inician en las ciudades capitales, por lo que este material nos puede otorgar pistas acerca de procesos que se dan o pueden llegar a darse en otros lugares de nuestro país.

I. LA INFANCIA COMO UN ESPACIO SOCIAL EN TRANSFORMACIÓN

Los discursos de los niños del estudio dieron cuenta de un relativo agotamiento de las concepciones convencionales e idealizadas de la infancia como período de inocencia, desconocimiento de la realidad y ausencia de libertad, así como también de la adultez como momento de realización personal y logro de autonomía. Sus discursos también expresaron las condiciones demandantes y contradictorias que los contextos neoliberales actuales ofrecen a los sujetos, además de los cambios y continuidades en las relaciones etarias y de género que se están manifestando en nuestra sociedad.

En el primer capítulo (I) describimos, a grandes rasgos, las transformaciones más significativas que han acontecido en la infancia en distintos países occidentales y en Chile, como modo de facilitar la contextualización sociohistórica de los discursos de los niños. En el capítulo siguiente (II), profundizamos en las interrogantes que nos presenta la investigación discursiva con niños. Para ello, inicialmente, damos cuenta de la perspectiva teórica con que asumimos el estudio, desde la óptica los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, corriente que emerge en Europa pero que también presenta desarrollo en América Latina. Luego, analizamos el modo cómo este campo ha pensado e investigado las perspectivas de los niños, para finalizar con una propuesta conceptual para comprender tales perspectivas como discursos sociales. Posteriormente (capítulo III), damos cuenta del diseño del estudio, para luego presentar sus resultados, correspondientes a los discursos relativos a la infancia, la adultez, y la relación entre padres e hijos, respectivamente (capítulos IV, V y VI). Este último es un tema que los niños destacaron muchísimo y se constituye como uno de los principales espacios sociales donde se está construyendo y modificando la infancia actual. Finalmente (capítulo VII), desplegamos algunas conclusiones del estudio e invitamos a seguir profundizando en un tema apasionante e imprescindible.

Como mencionamos en la presentación del libro, este primer capítulo tiene por objetivo dar cuenta de las principales transformaciones sociohistóricas respecto de la infancia en las sociedades modernas occidentales. Ello implica, en primera instancia, comprender el modo como éstas han concebido la infancia y han desplegado prácticas sociales diversas en función de ella, considerado algunas particularidades de los contextos latinoamericanos y de las trayectorias de niños de estratos socioeconómicos diversos. En segundo lugar, significa identificar los cambios acontecidos en las últimas décadas, en una modernidad que hemos llamado “tardía” (Giddens, 1998), y que supone tanto relaciones de continuidad como de transformación respecto de esa infancia moderna que hemos denominado “clásica”.

Ahora bien, el tratamiento de la infancia como objeto de análisis sociohistórico es, desde un primer momento, una opción teórica nada evidente. Ello en un contexto en que la infancia ha sido dada por hecho, habitualmente, y entendida, exclusivamente, como una etapa de la vida de las personas, ahistórica, predefinida y universal. Aun cuando en algunos círculos académicos y de activismo pro derechos de la infancia se ha llegado a reconocer su condición sociohistórica, de todas formas la investigación en esta materia es aún fragmentada e insuficiente. Por ello, nos vimos obligadas a intentar componer una visión general a partir de retazos —nuestras propias investigaciones y las de otros autores— y zonas vacías de conocimiento.

Lo que nos orienta, en todo caso, no es la presentación de antecedentes relativos a un pasado, sino el proporcionar una perspectiva que facilite entender algunos fenómenos del presente como una expresión específica, pero no necesaria ni esencial. En palabras de Grossberg (2012): “si el contexto actual no tenía que ser como es, si no estaba garantizado de antemano, entonces podría haber sido de otra manera, y puede ser diferente en el futuro” (p.77).

1. La Infancia en la modernidad clásica

Nuestra actual concepción de infancia está estrechamente vinculada a la racionalidad y a las formas de vida modernas, y, en especial, a la escuela y a la familia modernas, para las cuales asegurar la supervivencia, formación e higiene física y moral de los niños se convirtió en uno de sus principales propósitos. Teniendo como referencia la imagen de un árbol que requiere ser apuntalado para su correcto crecimiento y para evitar que resulte desviado, la escuela y la familia debían “cultivar” a la infancia, con el apoyo de disciplinas como la puericultura, la pedagogía, la pediatría y la psicología modernas. Imaginados como personas de una racionalidad incompleta, los niños son concebidos como expuestos al riesgo del “contagio” higiénico y moral, especialmente cuando provienen de entornos que son vistos como precarios o nocivos en estos aspectos (Vergara A. *et al.*, 2015).

Los niños se convirtieron, entonces, en un foco central de preocupación, tanto estatal, como científico, familiar y educativo. En esa medida, corresponden a objetos preferentes de protección, control y estudio, condensando, simbólicamente, las potencialidades del progreso o de la decadencia de nuestras sociedades. Al mismo tiempo, sin embargo, se hicieron invisibles y opacos en lo que respecta al modo cómo interpretan su realidad e influyen en su entorno (Vergara A. *et al.*, 2015).

Una paradoja similar se expresa en las políticas sociales, ya que, si bien ámbitos como la salud y la educación los han tenido entre sus destinatarios preferenciales, tales sectores operan con base en la noción predominante de “beneficiarios”, teniendo una relación indirecta, compartimentalizada y fragmentada con la infancia. En contraste, el sistema sociojurídico de protección¹ ha actuado de manera

1 Que, en el Chile actual, corresponde a una enorme red de organismos públicos y privados, además de los Tribunales de Familia.

más directa respecto a aquellos niños entendidos como peligrosos o en peligro (García-Méndez, 1991), condiciones que habitualmente recaen en quienes pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos de la población.

Es en este marco que hace sentido una noción normativa de “infancia protegida”, de acuerdo con la que los niños deben ser resguardados de los influjos externos entendidos como inadecuados, sometidos a una supervisión personal e institucional permanente y alejados de los procesos de trabajo productivo y las responsabilidades públicas, de modo que puedan ir adquiriendo progresivamente las competencias necesarias para la vida social plena.

Como ocurre también con los patrones de la familia nuclear moderna prototípica², el modelo de “infancia protegida” nunca ha podido ser implementado completamente, existiendo diferencias regionales y locales relevantes, además de aquellas dadas por las desigualdades de clase que existen al interior de una misma sociedad. Sin embargo, aunque limitada histórica y globalmente, la “infancia protegida” se ha configurado como un patrón normativo que es una herramienta de devaluación de aquellas infancias entendidas como “anormales” o pobres y que pasan a representar un potencial factor de retroceso o peligro, no sólo de las trayectorias individuales o familiares, sino del orden social mismo. De este modo, cuestiones como la eliminación del trabajo infantil de carácter productivo y la expansión de la educación primaria se han articulado como parte de los relatos morales de los logros de la modernidad, aun cuando los ritmos históricos sean muy diferenciados entre los distintos países.

Este patrón normativo de “infancia protegida” ha supuesto, también, una “segregación etaria” que ha diferenciado progresivamente los espacios sociales en que se desenvuelven adultos y

2 Correspondiente a una pareja heterosexual legalmente casada y a sus hijos(as), que viven en el mismo hogar, sin otras figuras familiares, y que se caracteriza por una división del trabajo de acuerdo a género y edad.

niños, aunque con manifestaciones disímiles. El supuesto a la base es la especificidad sustancial de los niños, su diferencia cualitativa con los adultos, que hace que su particular inocencia y vulnerabilidad deba ser gestionada a través de espacios “infantiles” distintos. Este proceso de segregación etaria ha conllevado el desarrollo de “instituciones calibradas por la edad” (Gillis, 2009) y destinadas, en este caso, a los niños. Entre ellas, se incluyen ciertas especialidades médicas, una escuela cronologizada (organizada por edades), la creación de policías y cuerpos jurídico-administrativos destinados a los niños y, más tardíamente, el desarrollo de mercados y productos “infantiles” (muebles, comida, ropa, juguetes, libros y películas, entre otros). Evidentemente, la segregación etaria se ha gestado 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 edad, por sexo, por clase, destinados a ciertas “razas”, etc.

En el marco de este proceso histórico de construcción de una niñez prototípica, 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 de la supervisión del Estado, la aparición de trabajadores sociales y otros aspectos. Las oportunidades de trabajo para los niños decrecieron y el número de niños en las calles se incrementó.

Más tarde, la educación primaria obligatoria se constituyó en una actividad específica para los niños de clase trabajadora, “salvándolos” de la calle y del trabajo productivo, el que 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 y ausencia de responsabilidades–, los discursos y prácticas modernizadoras fueron construyendo una imagen de la niñez como etapa universal y específica de la vida, 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 (Cunningham, 1991). Como se mencionó anteriormente, el ajuste de los “hijos de los pobres” a esta infancia ofrecida por la modernidad occidental ha sido un proceso difícil y nunca del todo completado.

En el caso de América Latina, los historiadores han mostrado que la infancia moderna, más que producto de una burguesía emergente, ha sido el efecto de la influencia del Estado y de los sectores progresistas, articulados en torno a la moralización de las masas populares y apuntalados en discursos científico-higienistas. En esta línea, Rojas (2010) señala que, en los siglos XIX y XX, el interés social y político por la temática de la infancia apareció con mayor fuerza en Chile en momentos de crisis, convulsiones o quiebres sociales, y en aquellos otros en que se acentuaron los esfuerzos por modernizar el país y acercarlo al modelo civilizatorio europeo. 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 que “lo que se consideraba adecuado y esperado para el hijo del patrón, no lo era para el hijo del gañán” (Rojas, 2010, p. 107). En este marco, durante el Siglo XIX y principios del XX, 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 las condiciones materiales y simbólicas para encarnar estos procesos.

Rojas (2010) muestra, además, que, con la aceleración de los procesos de modernización, desde principios del Siglo XX, los niños se convirtieron en uno de los principales objetos de atención, sobre los que se volcó la mirada y las políticas sociales, con base en la idea romántica de que los niños “debían” ser felices, por sobre las diferencias de clase. Sin embargo, en los sectores populares, las condiciones de vida de los niños continuaron siendo muy diferentes a las de aquellos de las élites, mientras que no se fue perfilando una clase intermedia, ya avanzado el Siglo XX. Así, por ejemplo, en nuestro

país, hasta la década de los 70', con bastante frecuencia “el trabajo infantil era parte de las estrategias de subsistencia en la familia popular” (Gutiérrez y Osorio, 2008, p.114) y los niños varones aportaban al presupuesto familiar en su condición de “trabajadores infantiles”.

Por otra parte, la instalación social del modelo de familia nuclear prototípico moderno, con su concomitante vinculación entre matrimonio y familia, sus normativas generacionales y de género, y 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', operaron bajo el lema de “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).

2. Transformaciones de la infancia en la modernidad tardía

2.1. CAMBIOS GENERALES

Desde la segunda mitad del Siglo XX, el reconocimiento y valoración social de la infancia se ha ampliado de manera importante, acompañado de una expansión de los discursos y ámbitos en los que se legitima la competencia y participación social de los niños.

Como parte de estas tendencias, a partir de las dos últimas décadas del Siglo XX, en Chile y en otros países de América Latina se han impulsado cambios en las políticas para la niñez tendientes a incorporar una noción de infancia como “sujeto de derechos” (Giberti, 1997; Alvarado y Llobet, 2013; Marré, 2013 y Salazar y Botero, 2013). Ello ha implicado un tránsito difícil, pero sostenido, desde un enfoque estatal jurídico-tutelar de “situación irregular”, a uno de “protección integral”. El primer enfoque ha concebido a los niños como “menores” vulnerables y necesitados de tutela, y se ha orientado, primordialmente (aunque no de modo explícito), hacia la niñez pobre o desescolarizada, considerada como abandonada, inadaptada, peligrosa e infractora. El segundo enfoque ha intentado superar los enormes costos que, en materia de derechos humanos y ciudadanos, implicó la aplicación de la doctrina de situación irregular, además de sostener una noción mucho más amplia de infancia y de postular la titularidad e igualdad de derechos de los niños respecto de los adultos y entre ellos mismos (García-Méndez, 1991; Llobet, 2006 y Acosta, 2012).

Acorde con este cambio, ha existido también una demanda de reorientación de las intervenciones del Estado y de las instituciones y organizaciones vinculadas a la infancia. Junto a modificaciones en la legislación sobre la infancia en América Latina, se observan nuevas concepciones en políticas sociales, reformas educacionales e iniciativas incipientes de participación política y social de los niños (Vergara A. *et al.*, 2015), que han contribuido “de manera significativa a la visibilización de los niños y niñas en el espacio de lo público y lo privado” (Mieles y Acosta, 2012, p. 215).

En este marco, 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” (Pa-

vez, 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”–, sino que ha sido producto, más bien, de condiciones socio-históricas, políticas, económicas y culturales “no siempre homogéneas y en permanente transformación” (Bujes, 2002, p. 24).

De este modo, coexisten una serie de tensiones y contradicciones en lo que respecta a los espacios efectivos de participación que nuestra sociedad les ofrece a los niños. 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”.

En el caso de Chile, siguiendo a Méndez (2005), es posible sostener que estos cambios no han alcanzado aún su plena realización o aplicación sustantiva, de modo que, al parecer, su impacto sería más bien “declamatorio” y “ritualístico”. Así, puede afirmarse 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).

Adicionalmente, se observan tensiones crecientes entre la tendencia a posibilitar un rol más activo en los niños y un imaginario social que incita a controlarlos y a restringir sus márgenes de decisión, debido a la percepción de que ellos se enfrentan a múltiples, viejos y nuevos riesgos (abuso sexual, consumo de drogas, embarazo adolescente, delincuencia juvenil, violencia urbana, etc.). Tal imaginario social parece combinar fenómenos emergentes efectivos con una inducida sensación de pesimismo, ansiedad y amenaza ge-

neralizada (Tsukame, 2000 y Martín-Barbero, 1998), que representa a los niños y adolescentes como sujetos especialmente vulnerables, a la vez que peligrosos para la seguridad pública (Vergara *et al.*, 2015).

Al referirse a estas tensiones, Rojas (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).

Simultáneamente, en un escenario de relaciones asimétricas con los adultos, los niños están ejerciendo cierto poder en aquellos espacios en los que las convenciones del mundo adulto son susceptibles de ser subvertidas o negociadas (Giberti, 1997 y Mayall, 2001a). En tales espacios, los niños llevan a cabo acciones de carácter particular y contextual, que buscan, implícita o explícitamente, producir cambios y utilizar las oportunidades que ofrecen ciertas situaciones concretas. En esa línea, Giberti (1997) llama “políticas de la niñez”³ a los modos que los niños tienen de enfrentar la conflictividad inherente a las relaciones con el mundo adulto, destacando así el carácter político de estas prácticas. Para la autora, 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. Los niños, más bien, están sosteniendo activamente “legalidades transgresivas” (Giberti, 1997, p. 64), que corresponden a acciones que no están primariamente al servicio de la negación de la autoridad adulta, sino de la reivindicación de la capacidad de los niños de tomar decisiones y delinear sus propios modos de vida (Vergara A. *et al.*, 2015).

Por su parte, Mayall (2002) agrega que los niños, aún en situación de desventaja, se las arreglan para expresar con fuerza sentimientos de

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

injusticia, así como sus deseos de una repartición más justa de las labores y una 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 y Punch, 2001).

Además de los cambios descritos anteriormente, la infancia se está desplegando en un escenario sociocultural en que existe un creciente acceso, aunque diferenciado por clase social, a un mercado de “productos infantiles”, que era aún incipiente en Chile hasta los años 80’, así como a nuevas tecnologías de la comunicación e información. Ello ha perfilado a los niños como un nicho de consumidores indirectos, que influye en los comportamientos económicos de sus padres. Adicionalmente, este mercado creciente ha permitido que, a partir de los 90’, los niños hayan comenzado a configurar estilos estético-identitarios y grupales organizadas en torno a actividades de ocio y consumo cultural (música, ropa, series de TV e Internet, redes sociales, juegos de rol, video juegos, etc.), que hasta hace poco eran entendidas como exclusivamente “juveniles” (Vergara A. y Vergara E., 2008 y Vergara A. *et al.*, 2015).

Al mismo tiempo, el mayor acceso mediático les ha facilitado la incorporación de valores tendencialmente globalizados, como los derechos de los niños, además de informaciones y narrativas que ponen en cuestión la necesidad de una transmisión cultural unidireccional, mediada y controlada por el mundo adulto (Vergara, A. 2003; Vergara A. *et al.*, 2010). En un sentido similar, es interesante observar el debilitamiento de una condición de supuesta inocencia de los niños, sostenida previamente por el filtro que los adultos ejercían respecto de los contenidos culturales a los cuales accedían los niños y que resulta insostenible en el contexto comunicacional actual (Steinberg y Kincheloe, 1997; Duek, 2006; Duarte, 2013; Vergara A. y Vergara E., 2008 y Vergara A. *et al.*, 2012). Se trata de niños que ya no requieren de los adultos, necesariamente, para acceder a la

información y que, muchas veces, superan el saber adulto en el manejo activo de estas nuevas tecnologías (Narodowski, 1999 y 2004). Ello altera la imagen de la radical asimetría entre niños y adultos, y también llena de inquietudes y temores a los padres y profesionales, quienes suelen ver en estas prácticas mediáticas otro riesgo más para los niños (Vergara A. *et al.*, 2015). En relación con lo anterior, no se trata de presentar una imagen romántica de un “nuevo sujeto infantil”, como suelen hacer algunos estudios mediáticos. Como todos nosotros, los niños deben ser pensados como sujetos sociales activos y, al mismo tiempo, como objetos de estrategias publicitarias en sociedades cada vez más mercantilizadas, ante las que pueden verse muy impotentes (Vergara A. *et al.*, 2015).

Es importante mencionar, también, que en Chile y otros países se está apreciando una tendencia hacia la sobre escolarización de la infancia, por medio del aumento de jornadas escolares y de los deberes enviados al hogar, que, acompañada de la creciente privatización de la vida cotidiana, ha reducido los tiempos de ocio y transformado sustancialmente los espacios de sociabilidad y juego, especialmente en las grandes ciudades.

Además, en el marco de los procesos de neoliberalización de la educación en Chile, la labor pedagógica y familiar se orienta hacia el cumplimiento de niveles de desempeño medidos mediante pruebas estandarizadas que estimulan la competencia entre las escuelas y entre los individuos. Esto ha significado que el desempeño individual en la escuela (sobre todo en los estratos medios y bajos) adquiera, muchas veces, una connotación trágica, en la medida que tales resultados parecieran predecir el futuro de la persona, ya sea para estar destinada al “éxito” en el mercado laboral, o condenada a ser crecientemente marginalizada en una sociedad cada vez más desigual (Vergara A., *et al.* 2012 y Vergara, A., Chávez, Peña, y Vergara, E., 2016).

A la vez, los niños parecen reproducir, en sus espacios cotidianos, diversas formas de jerarquización y violencia que experimentan

nuestras sociedades. Ello ocurre, por ejemplo, con la creciente agresión entre pares al interior de las escuelas que expresan formas de violencia etaria, de género y de clase. Además, tal violencia da cuenta de la exigencia cultural más reciente, puesta en los sujetos, de aparecer como “atractivos”, “activos” y “populares”, y que es generada, en parte, por una creciente “norteamericanización” de la cultura. Ello debe ser comprendido en el marco de los procesos identitarios actuales de los niños y sus esfuerzos por procesar las tensiones socioculturales con las cuales se encuentran (Vergara A. *et.al*, 2015).

2.2. CAMBIOS EN LA RELACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS

Las relaciones entre padres e hijos constituyen unos de los espacios más relevantes en que se está construyendo la infancia contemporánea y respecto al que, muchas veces, resulta difícil pronunciarse, ya que hay señales diversas e, incluso, contradictorias. De modo similar a lo que ocurre con las relaciones de género al interior de las familias (Ambrosio, 2005; Valdés, 2008 y 2009), las relaciones etarias muestran continuidades y discontinuidades históricas. Por tal motivo, es posible sostener que se trata de un momento histórico y cultural de transición, en el que coexisten, no sin tensiones, concepciones y prácticas anteriores junto a nuevas formas de pensar la organización familiar y las relaciones que la constituyen. Ello es coherente con la aceptación intermedia, mostrada por las encuestas de opinión realizadas con adultos, de los cambios que afectan a las relaciones de género y etarias, siendo los sujetos más jóvenes y con mayor escolaridad aquellos que revelan, en general, mayor apertura en estos ámbitos (Agencia Mori, 2006; ICSO-UDP, 2012; SERNAM, ADIMARK y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011).

Las prácticas de maltrato físico y psicológico por parte de los padres, como un ejemplo de continuidades y cambios, se han mantenido en el tiempo, aun cuando las agresiones corporales más severas han tendido a disminuir, como muestran, para el caso de Chile,

los análisis comparativos de los estudios realizados por UNICEF (2015) desde el año 1994 en adelante. Otros estudios sostienen, a la vez, que los padres siguen esperando una obediencia bastante mecánica por parte de los niños, como es el caso de los estudios sobre intolerancia llevados a cabo por la Fundación Ideas y la Universidad de Chile (1997, 2002 y 2003). Asimismo, parecen existir muchas asimetrías innecesarias entre adultos y niños, más allá de aquellas que un ejercicio institucionalizado de autoridad requiere (Cunnigham, 1995; Berberoglu, 2010; Bjerke, 2011a).

Sin embargo, también existen pistas que muestran que la convivencia actual entre niños y adultos se despliega en el marco de un escenario social caracterizado por la fragilización de las bases más clásicas de sustentación de las normas y de la autoridad, no sólo a nivel microsocioal, sino también macrosocioal. Ello 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 moderno en su sentido más clásico. Más bien se presenta como un ambiente cambiante, de negociación permanente, en el que los roles de los actores sociales (adultos y niños) no son completamente rígidos, las convenciones existentes no siempre cubren todo el espectro de situaciones a sancionar, y las normas pueden ser relativas e incluso contradictorias.

En los niños se observa, al mismo tiempo, un cuestionamiento implícito o explícito a los principios de legitimidad de la autoridad adulta (Gallo, 2010), basados en la mera distancia generacional o etaria entre niños y adultos. Pareciera ser que, en el caso de la relación entre padres e hijos, 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” (Di Marco, Altschul, Brener y Méndez, 2005, p. 79). Estas transformaciones en el orden de las relaciones de autoridad entre las generaciones conllevan tensiones en las familias, como muestran Gutiérrez y 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).

Como relación formativa inserta en un contexto de intensos cambios sociales, la relación entre padres e hijos se ve enfrentada entonces 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 es evidente, sino que requiere ser, permanentemente sustentada.

Además, autores como Garretón (2000) y Mayall (2002) están observando, en las nuevas generaciones, el desarrollo de una “ética intersubjetiva” o “de compromiso moral” (Vergara E. y Vergara A., 2012), en la cual los niños están enfatizando la interdependencia y reciprocidad, así como el cuidado respecto del bienestar del otro y de sí mismos, de manera contextualizada, por sobre los principios rígidos o las concepciones convencionales de familia.

Las relaciones entre padres e hijos, a la vez, deben pensarse en el contexto de una transformación de los modelos familiares que predominaron entre los años 50’ y 70’, en el caso de Chile (Ambrosio, 2005; Gutiérrez y Osorio, 2008 y Valdés, 2008). Si bien la mayoría de

los niños, en nuestro país, todavía vive en familias nucleares biparentales⁴ –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 otra parte, la edad para formar pareja y tener el primer hijo está aumentando, como crecen también la tasa de separaciones matrimoniales, el porcentaje de hogares con un solo padre⁵, las familias reconstituidas, las uniones consensuales, las parejas sin hijos y los niños nacidos fuera del matrimonio (Gubbins, Browne y Bagnara, 2003 y Di Marco *et al.*, 2005).

Todo lo anterior indica una diversificación en la estructura y organización familiar, además de una disolución de la asociación estricta entre convivencia, matrimonio legal y parentalidad. Ello hace cada vez más visible, por ejemplo, no solo que los niños puedan desarrollarse perfectamente en hogares con un solo padre, sino también que la relación entre padres e hijos pueda darse en marcos no familiares, al menos en el sentido de familia utilizado en los estudios demográficos, que exige una cohabitación. La parentalidad puede sostenerse, y mantenerse, por ejemplo, en el caso de los vínculos entre padres varones e hijos en forma posterior a una separación de pareja, o en los casos en que no existió una unión erótico-sentimental sostenida o una convivencia entre los progenitores.

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 desplaza-

4 En el año 2002, de acuerdo al Censo, el 38,1% de los hogares en Chile era de tipo nuclear biparental con hijos, en contraste con el 41,6%, en el año 1992. Lo más probable es que este porcentaje sea aún menor en el nuevo censo.

5 Usamos el término “hogares con un solo padre” en vez de “familia monoparental” ya que este último término tiende a invisibilizar la independencia relativa de las relaciones de parentalidad con respecto a las relaciones de pareja y convivencia entre los padres. Los niños que conviven con uno de los padres sostienen, con frecuencia, relaciones de parentalidad material y emocional con aquel otro padre que no habita en el mismo hogar.

miento largos entre el hogar y el lugar de trabajo⁶. Ello genera una gran sensación de agobio, en el marco de un mundo laboral árido y amenazante, que lleva a intentar retraerse en la familia y que, al mismo tiempo, compite con los tiempos familiares, haciendo que las personas sientan que no tienen tiempo suficiente para compartir con los más cercanos (PNUD, 2002)⁷.

6 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 de 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.

7 Al respecto, algunos estudios europeos señalan que los niños están siendo críticos respecto de 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 y Galillee, 2003).

II. LA INVESTIGACIÓN SOCIAL DE LAS PERSPECTIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

El capítulo que presentamos a continuación está orientado a reflexionar acerca de la investigación discursiva con niños y sus interrogantes. Para ello, en primera instancia, describimos el campo de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, enfoque interdisciplinario en el cual nos situamos. Luego de ello, profundizamos en los modos a través de los cuales el campo ha indagado las perspectivas de los niños, destacando sus aportes en este ámbito y también algunas de sus limitaciones. Finalmente, desarrollamos la concepción de discursos sociales a partir de la que hemos llevado a cabo nuestro trabajo, incorporando tanto los aportes del campo antes mencionado, como de otras influencias, entre las que destacan el Análisis Crítico de Discursos y los Estudios Culturales.

1. Los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia: una visión general

Durante el Siglo XX, las Ciencias Sociales desplegaron numerosas herramientas de crítica a 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).

Al mismo tiempo, para las Ciencias Sociales, en general, el lugar de los niños ha sido más bien secundario, fragmentado e instrumental, no considerándose como una categoría de sujetos cuyo estudio y comprensión resulte relevante en función de dar cuenta de los procesos de desarrollo o transformación histórica y social (Coloane y Madariaga, 1998; Gaitán, 2006; Pavez, 2012; Vergara E. y Vergara A., 2012, Vergara A. *et al.*, 2015 y Vergara, A. *et al.*, 2016).

Por otra parte, el modo en que, habitualmente, se ha enfocado e investigado la infancia se ha caracterizado por un énfasis esencialista y naturalizador, así como por su universalización como una simple etapa evolutiva individual, definida por límites psicobiológicos (Burman, 1994 y Peña, Chávez, y Vergara, A., 2014). Ello ha dificultado comprender, como lo hizo Bourdieu (1990) para el caso de la juventud, que los límites entre las etapas de vida de las personas, más que naturalmente definidos, son configurados a partir de procesos históricos, sociales y políticos particulares (Vergara A. *et al.*, 2015).

En este contexto, la mayor parte de los esfuerzos desarrollados por la psicología, la sociología y la antropología han estado orientados a dar cuenta del lugar de los niños en los mecanismos de reproducción del orden social adulto, sus formaciones culturales y sus instituciones. Tales esfuerzos tienden a concentrarse en la descripción de los hitos, formas y etapas a través de las cuales los niños, como seres en formación, son modelados y “socializados” como adultos, es decir, 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 (Prout y James, 1997 y Vergara A. *et al.*, 2015).

Estas comprensiones han estado centradas ya sea en la adquisición individual de competencias lingüísticas, cognitivas, sociales o emocionales, o en la transmisión cultural y normativa entre adultos y niños, y han dificultado la comprensión de la complejidad social, histórica y política de la infancia en tanto institución (Jenks, 1996 y Prout y James, 1997). Esto es válido también para los enfoques constructivistas en la psicología, los que tienden a focalizarse en el desarrollo individual de los niños y en la adquisición de competencias por parte de ellos, a pesar de enfatizar su involucramiento activo y la importancia del contexto interaccional en que se desenvuelven (Corsaro, 1997 y James, 2013).

En el caso de la sociología y la antropología, los enfoques funcionalistas dominantes tendieron, durante mucho tiempo, a enfatizar el carácter unidireccional y determinista de la socialización o endo-

culturación de los niños (Vergara A. y Vergara E., 2008 y Vergara *et al.*, 2010 y 2015). Asimismo, enfatizaron la producción de una conformidad de los niños al mundo social adulto (a través de la “extinción” de sus respuestas y conductas infantiles), situando a los sujetos como meros receptores pasivos de la transmisión cultural adulta (Corsaro, 1997).

Varias perspectivas críticas al funcionalismo en Ciencias Sociales han permitido pensar una serie de procesos de reproducción social ya no como promotores de un necesario “ascenso en la escala evolutiva”, sino como mecanismos de control social o de preservación de desigualdades de clase, género, etnicidad y otras (Bourdieu y Passeron, 1996 y Bernstein, 1981). Estas visiones pueden resultar fructíferas en la comprensión de algunos mecanismos a través de los cuales la infancia se constituye como una institución social, pero es preciso tener conciencia de que suelen mantener una mirada unidireccional y determinista al momento de pensar el modo como los niños y los sujetos en general se relacionan con la sociedad.

Ahora bien, en el campo de las Ciencias Sociales y del pensamiento occidental moderno, resulta visible que las nociones más extendidas se asientan en perspectivas que transmiten una representación de la infancia como un tiempo más cercano a la naturaleza (pre-social y pre-racional) que a la cultura¹, un tiempo caracterizado por la dependencia y la necesidad de tutela para su “preparación” para el mundo social, que es, por definición, un mundo “no infantil”.

Como sostienen Prout y James (1997), no se trata de negar un cierto grado de 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 ello se desprenden, son construcciones sociales, lo que quiere decir que pueden deconstruirse, redefinirse y modificar-

1 Representación que también ha operado con otros grupos sociales subalternos, como las mujeres y los pueblos indígenas.

se. Existe ya bastante evidencia que los niños desarrollan competencias muy disímiles en contextos distintos, existiendo una estrecha relación entre las experiencias, demandas y posibilidades que el entorno provee y el desarrollo de tales competencias (James y James, 2008).

Esto hace pensar que, una vez finalizado un primer período de evidente dependencia física respecto de los adultos para movilizarse, alimentarse y realizar otras tareas, ingresamos a un terreno de enorme variabilidad histórica y cultural. En este marco, el acceso impedido de los niños a ciertas experiencias y escenarios sociales dificulta el desarrollo de competencias complejas y tiende a reforzar las visiones esencialistas que dominan el sentido común y disciplinario respecto de ellos. Por ejemplo, el desarrollo de competencias relativas a la participación social y política de carácter democrático, en sus escenarios más habituales, hace necesario formarse y expresar ideas, debatir y establecer consensos y respetar las visiones de otros, lo que resulta imposible si se les niega a los niños espacios para fortalecerlas (James y James, 2008 y Cockburn, 2013). Otro ejemplo dice relación con las particulares destrezas técnicas y sociales que desarrollan los niños trabajadores en distintos lugares del mundo, lo cual, más allá de la discusión relativa a si ese trabajo resulta o no deseable, pone en evidencia la variabilidad de las competencias de los niños en distintos contextos.

Las teorizaciones convencionales sobre la infancia han operado, también, con una suerte de “abstraccionismo” (Larraín y Vergara J., 1998), que comprende las acciones y trayectorias de los niños sólo a partir de su pertenencia a un grupo etario. Ello implica desconocer la diversidad de dimensiones presentes en su experiencia como sujetos sociales (en cuanto a clase, género, religiosidad, aspectos étnico-nacionales, posiciones políticas, etc.). De este modo, al pensar a los niños desde la óptica de un desarrollo humano entendido como universal, los niños pierden toda particularidad

(Vergara A., 2014 y Vergara A. *et al.*, 2015). Al mismo tiempo, y paradójicamente, el abstraccionismo etario hace pensar a los niños de maneras excesivamente específicas, como si se tratara de seres humanos cualitativamente distintos, que se sostienen al margen de las relaciones sociales y los procesos históricos y políticos que contribuyen a moldear las identidades sociales de todos nosotros (Vergara A., 2009).

En este marco, y desde la década de los 90’ en adelante, se ha constituido progresivamente el campo de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia² como un territorio amplio, heterogéneo e interdisciplinar (Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009), inicialmente denominado “nueva sociología” o “nueva antropología” de la infancia. Este campo emergió en Europa, primordialmente en el Reino Unido y en los países escandinavos, para luego ampliarse hacia Estados Unidos y, más incipientemente, hacia América Latina (Vergara, A. *et al.*, 2010)³.

En su emergencia como campo, 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). Por otra parte, la revalorización del lenguaje en uso y la vida cotidiana

2 También es denominado “Childhood Studies”, cuando se incluyen, además, los desarrollos relativos a infancia temprana (“Early Childhood Studies”).

3 Entre sus exponentes más reconocidos puede mencionarse a Allison y Adrian James, Alan Prout, Berry Mayall, Cris Jenks y Virginia Caputo, en el Reino Unido; 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, Alejandro Cussianovich, Valeria Llobet, Sandra Carli, Lucía Rabello de Castro, Ernesto García Méndez y otros, en el caso de América Latina (Vergara A. *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.

impulsó 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 acontecer diario (Prout y James, 1997).

Aunque inicialmente muy distanciado de la psicología más convencional, este campo ha ido incorporando aportes del psicoanálisis, la psicología social crítica y la psicología discursiva, lo que ha permitido el desarrollo de investigaciones orientadas a comprender las modalidades discursivas de producción de las infancias y su vínculo con procesos sociales más amplios (Burman, 1994 y 1996 y Vergara A. *et al.*, 2015). 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 sociohistóricos e institucionales” (Vergara, A. *et al.* 2015, p. 60).

Como se mencionaba anteriormente, en los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, ésta es considerada como un objeto de estudio “por derecho propio” y no simplemente como un aspecto secundario o un epifenómeno a incluir en los estudios de familia, género, educación, políticas públicas u otros. Ello no implica investigarla de modo aislado, sino, por el contrario, pensarla como una construcción sociohistórica compleja que se relaciona de modos diversos y contingentes con las dimensiones de clase social, género y etnicidad, entre otras, además de las transformaciones socioculturales y socioestructurales, en general (Vergara A. 2008; Vergara E. y Vergara A., 2012 y Vergara A. *et al.*, 2015).

Entre las distintas corrientes que existen en el campo, los desarrollos británicos tienden a poner especial énfasis en la articulación de las dicotomías teóricas presentes en las Ciencias Sociales, con el fin de configurar una aproximación que permita, de modo plástico, enfatizar distintos aspectos de la infancia. Este es el caso de la clásica dicotomía entre estructura y acción, es decir, entre los enfoques que privilegian el modo cómo la vida social y los sujetos estamos

determinados por los sistemas, relaciones y discursos sociales históricamente sedimentados, por una parte, y aquellos que destacan el papel activo de las personas en la reproducción y conformación permanente y cotidiana de lo social, así como en su transformación en virtud de “hacer historia” (Grossberg, 2003), de darle nuevos rumbos a la sociedad y a las relaciones sociales⁴.

Al respecto, James y James (2004 y 2008) establecen una diferenciación entre “la infancia” (childhood) como institución y espacio social configurado con base en las sedimentaciones de prácticas sociales discursivas y no discursivas en relación con los niños, en su polo estructural, y “los niños” (children) concretos como actores sociales, en el polo de la acción, los cuales contribuyen tanto a la reproducción de los modos de hacer infancia, a través del tiempo, como a su transformación. Para estos autores, pensar la infancia requiere estar simultáneamente atento a estas dos dimensiones, no como aspectos que devienen en forma paralela, sino de manera estrechamente interrelacionada.

En una línea similar, Mayall (2002) plantea que la infancia no debe pensarse sólo en relación con los niños, sino también con la adultez y los adultos y, particularmente, con las relaciones entre ellos. Tales relaciones han sido histórica y estructuralmente configuradas de modo simultáneo e interdependiente, además de estar marcadas por una desigualdad de poder. Ellas se despliegan no sólo en los espacios microsociales de interacción entre adultos y niños, habitados, reproducidos y transformados por los sujetos, sino también en los espacios macrosociales, es decir, en las disciplinas científicas, la prensa, las políticas públicas, las leyes y otras (Vergara A., 2008).

4 Cuando el énfasis está puesto en los aspectos creativos de la “acción” individual y colectiva, y, especialmente, en la capacidad transformadora de los sujetos respecto a la realidad social, las Ciencias Sociales suelen hablar de “agencia”. La “acción”, por su parte, es una noción más amplia, que considera, también, aspectos más rutinarios y reproductivos de la participación de las personas en tal realidad social y la vida cotidiana.

A partir de estos desarrollos, podemos afirmar que las relaciones entre adultos y niños involucran tanto aspectos etarios como generacionales⁵, y en ambos coexisten dinámicas estructurales y relativas a la acción desplegada por los sujetos. En cuanto a lo etario, vemos que los niños y adultos pertenecen a “clases de edad” (Bourdieu, 1990) distintas, establecidas con base en las distinciones simbólicas y materiales que las sociedades producen en función de la edad de las personas. De este modo, por ejemplo, las atribuciones que ambas partes tienen respecto de la toma de decisiones suelen ser muy diferenciadas, y los niños y adultos pueden aceptarlo así o intentar modificarlo. En cuanto a lo generacional, observamos que niños y adultos pertenecen a generaciones distintas, es decir, a cohortes históricas que han compartido hitos biográfico-sociales comunes y que pueden tener perspectivas, posiciones o identidades comunes, si las circunstancias y los procesos colectivos lo permiten (Mannheim, 1993). Así, niños y adultos pueden situarse de modos distintos y, a veces, contrapuestos, en relación con temas como la obediencia, la justicia, la participación, la responsabilidad, la individualidad, la sexualidad, el género, la tecnología, el consumo y otros (Vergara A., 2008).

Los desarrollos de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia han permitido alejarse, entonces, de las tradiciones que han asumido el estudio de la infancia como si operase en una suerte de externalidad respecto de los cambios socioculturales “que estructuran lo que será nombrado como infancia” (Llobet, 2011, p.12). De acuerdo

5 A diferencia de Mayall, estamos considerando que las relaciones etarias son distintas de las generacionales, aunque se entremezclen. Para mostrarlo, Martín Criado (2009), nos pide imaginar dos situaciones escasamente probables, pero analíticamente clarificadoras. Una sociedad hipotética en la cual no existieran transformaciones históricas sería una sociedad sin generaciones, ya que significaría lo mismo nacer en uno u otro momento. Sin embargo, esa sociedad podría contener clases de edad, estableciendo diferencias en los significados, privilegios, prohibiciones, atribuciones y expectativas relativas a niños y adultos. Una segunda sociedad hipotética que no estableciera ninguna diferencia entre niños y adultos, de modo que ellos vivieran de modo idéntico, de todas formas podría contener generaciones, las cuales darían cuenta del impacto de los procesos históricos diferenciados en las trayectorias de los sujetos (Vergara A., 2008).

con lo anterior, el reconocimiento del carácter intrínsecamente relacional de los vínculos entre adultos y niños, padres e hijos, profesores y alumnos, u otros, permite evitar las descripciones unilaterales, individualizantes y esencialistas que se realizan con frecuencia. Esto significa reconocer que, en palabras de Vergara A. (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 (...) 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 (pp.80-81).

Desde esta perspectiva, las vinculaciones entre adultos y niños pueden definirse como la particular condensación de una serie de relaciones sociales. En primera instancia, etarias y generacionales, como se describió anteriormente, pero también institucionales en un sentido amplio, como ocurre, por ejemplo, con la construcción social de la parentalidad y de la condición de hijo, de la pedagogía, de la figura del profesor y la del alumno, de la seguridad pública, de la figura del policía y del manifestante, etc. Estas posiciones etarias, generacionales e institucionales, están fuertemente sometidas a los imperativos y regulaciones propias del trabajo de reproducción del orden social, y se encuentran sostenidas por los discursos disciplinarios, médicos, psicológicos, pedagógicos y jurídicos, que han dado forma a la moderna representación de la infancia (Vergara A., 2008).

Adicionalmente, 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 de subordinación, son capaces de negociar algunos aspectos de su vida y tomar roles de responsabilidad como “diferentemente iguales” (*differently equal*) frente al mundo adulto (Bjerke, 2011a y 2011b y Peña *et al.*, 2014).

2. La investigación sobre la perspectiva de los niños en los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia

En las Ciencias Sociales, es cada vez mayor el reconocimiento de que el lenguaje en uso, como práctica social, es una dimensión central en la producción de la realidad social (Antaki, Billig, Edwards y Potter, 2003; Íñiguez, 2006 y Santander, 2011). Se ha generado, en este marco, una multiplicidad de propuestas teóricas y metodológicas para estudiar los discursos, a veces divergentes entre sí. Algunas de ellas se posicionan en lo que se suele definir como el campo interdisciplinario de los “estudios del discurso”, e indagan de forma específica su generación, circulación e interpretación, además de sus vinculaciones con otras prácticas sociohistóricas. Otros enfoques consideran a los discursos como un aspecto a incluir dentro de acercamientos más amplios a determinadas coyunturas o configuraciones materiales y culturales específicas, como es el caso de los estudios culturales, o algunas formas de etnografía e historiografía.

Este último es también el caso de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, para el que la comprensión de los discursos sociales respecto de la infancia, histórica y estructuralmente configurados, es uno de los desafíos relevantes, aunque no exclusivo, de la investigación social. Acorde con ello, el campo ha generado numerosas investigaciones sobre aspectos tales como los discursos de las políticas públicas, de los enfoques de intervención social, de los sistemas

pedagógicos y educativos, de los enfoques médicos y psiquiátricos, de la legislación, los medios de comunicación y otros.

Ahora bien, como Prout y James (1997) manifiestan, la idea de lo social no sólo incluye la construcción del significado, sino también de una materialidad heterogénea, en la cual las relaciones sociales de poder, en su sentido amplio, son fundamentales, y respecto de las que solemos ser poco conscientes. Los discursos son entendidos como vitales en la formación de la realidad social, lo que no implica que tal realidad esté conformada meramente por discursos. De acuerdo con los autores, la interpretación sobre-lingüística de la realidad social, presente en muchas investigaciones, ha conducido a la noción errónea de que no existen dimensiones extra discursivas, por mucho que ambos aspectos se entremezclen.

El análisis de los procesos de construcción social de la infancia, en distintos contextos históricos y culturales, debe considerar, entonces, de acuerdo con James y James (2004 y 2008), el modo cómo determinantes culturales diversas, incluyendo los discursos, se encarnan en las prácticas sociales, así como los modos en que los niños experimentan e influyen en tales determinantes.

A partir de este tipo de razonamientos, los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia han enfatizado, también, la importancia de conocer las perspectivas de los niños, en tanto actores sociales e intérpretes sutiles de su entorno, respecto de los distintos temas que les afectan. Tales perspectivas expresan, en conjunto con sus relaciones y posicionamientos en general, el carácter de la vinculación de los niños con el mundo adulto y la sociedad. Sin embargo, estas perspectivas han sido habitualmente invisibilizadas en el marco de una “marginalización discursiva” (Wodak, 2003a) de los niños, también presente en el caso de otros grupos subalternos, que deja a los niños fuera de los procesos de producción, circulación y legitimación de los discursos sociales, además de hacerles difícil incidir en la modificación de los estereotipos que circulan en torno a ellos (Vergara, A., *et al.*, 2016 y Vergara A. *et al.*, 2010 y 2015). De este modo, los niños

han tendido a ser “hablados”, en las sociedades occidentales modernas, por diversos discursos (científicos, jurídicos, de prensa y otros), y su palabra desincentivada por considerarse residual o irrelevante (Van der Geest, 1996 y Vergara *et al.*, 2015).

Los Nuevos Estudios Sociales han desarrollado, al mismo tiempo, una importante reflexión epistemológica y metodológica respecto de los modos más adecuados de generar conocimiento y aproximarse a la investigación de la perspectiva de los niños. En ese marco, por ejemplo, se está continuamente indagando acerca de diversas estrategias participativas de investigación, orientadas a transformar la condición habitual de los niños como objetos de estudio, para pensarlos como sujetos y como partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento.

Asimismo, el campo ha enfrentado la interrogante respecto de la atingencia metodológica de la investigación con niños y las habituales dificultades que los investigadores relatan para desarrollar estudios al respecto. Ante esta interrogante, la posición más común en el campo es que la atingencia metodológica responde a la necesidad de reducir las desigualdades de poder existentes entre los niños y los investigadores adultos, y no al requerimiento de adaptarse a una especificidad psicoevolutiva de los sujetos, que los haría, supuestamente, menos reflexivos, menos hábiles verbalmente o más concretos en su pensamiento. Como en el caso de la investigación feminista, además, el campo rechaza la pretensión de neutralidad investigativa y concibe el tema metodológico como un problema político y no meramente técnico, de modo que soslayarlo puede contribuir a reforzar la imagen desvalorizada de los niños como interlocutores válidos (Vergara A. *et al.*, 2015).

En una línea similar, se piensa que las dificultades metodológicas más comunes de la investigación con niños obedecen, primordialmente, a la rigidez de los diseños investigativos y las concepciones de infancia que portan los investigadores. Por este motivo, el campo ha enfatizado la necesidad de evitar establecer una relación “pedagógica” con los niños en la investigación, en la que ellos tienden a sentirse examinados por los adultos y a buscar responder a sus expectativas,

como ocurre con los estudios experimentales, las encuestas y los cuestionarios extensivos (Greene y Hill, 2005; Woodhead y Faulkner, 2000 y Vergara *et al.*, 2010).

Este tipo de acercamientos a las perspectivas de los sujetos ha sido ampliamente criticado por autores como Wright Mills (2000), por cuanto da cuenta de una visión esencialista, individualizada y fragmentada de la realidad social y del posicionamiento de los actores. Por otro lado, estos dispositivos de respuesta cerrada suelen resultar muy limitados en lo que respecta a su capacidad para contextualizar la palabra de los niños, así como para explorar, en mayor profundidad, las significaciones configuradas por ellos.

Estas reflexiones han inducido, en primera instancia, a explorar formas de investigación no directivas, flexibles y abiertas, con el fin de restringir lo menos posible el espacio de expresión de los universos de significación de los niños. En segunda instancia, han llevado a pensar la posición del investigador como la de un aprendiz en el mundo de la infancia (Shabel, 2014), como una forma de apertura a la competencia moral, social y lingüística de los niños, y a los modos, habitualmente ocultos en nuestras sociedades, a través de los que ellos organizan y conciben su entorno y sus prácticas (Vergara A. *et al.*, 2015).

Ahora bien, muchos de los estudios realizados han trabajado con una noción de “voz de los niños” o de “perspectiva de los niños” que resultan algo vagas e inespecíficas para comprender el modo cómo los sujetos configuran sus posicionamientos⁶. La idea de “darles voz” a los niños, por ejemplo, ha sido útil en función de relevar la importancia política de su palabra en distintos contextos de toma de decisiones, ya sean estos más íntimos o públicos (Vergara A. *et al.*, 2015). Sin embargo, esta noción conlleva riesgos similares a aquellos que han

6 Existen excepciones interesantes en el campo, que trabajan con un concepto de discursos sociales, tales como: 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; Forrester, M. (2002) *Appropriating Cultural Conceptions of Childhood Participation in Conversation. Childhood*, 9(3): 255-276 y Wells, K. (2005) *Strange Practices. Children's discourses on transgressive unknowns in urban public space. Childhood*, 12(4): 495-506.

sido observados en otros campos de investigación. Entre estos, que se entienda que la “misión” del investigador es constituirse en una suerte de intermediario directo entre “los oprimidos” y el mundo académico más formalizado. Ello lleva a invisibilizar el papel interpretativo del investigador(a) y la influencia de sus particulares localizaciones teóricas, éticas, y políticas, además de obviar el poder performativo de los dispositivos de investigación sobre aquello que es producido en su marco.

En palabras de Valeria Llobet (2011), es preciso “recuperar la idea de que la voz se construye en contextos institucionales, relacionales, e interaccionales que, como tales, son inherentemente conflictivos” (p. 14). En otros términos, evidenciar el modo cómo las palabras de los niños, entendidas como producciones sociales y no como una 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’” (Fairclough, 2008, p. 172). Como señala Llobet (2011):

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).

La idea de “voz de los niños” supone también una suerte de posición privilegiada de ellos por sobre otros sujetos sociales, al momento de observar la realidad social (Laclau y Mouffe, 2004 y Jeftanovich, 2008). Se trataría de una palabra más “pura” y “auténtica” que la de los adultos, lo cual supone desconocer el carácter profundamente histórico y social de toda palabra (Vergara, J.I, 1999; Alldred y Burman, 2006 y Vergara *et al.*, 2016), además de pensar que los niños podrían elaborar un mensaje “directo” acerca de sus intereses (Wyness, 2012).

3. Comprendiendo las perspectivas de los niños como discursos sociales

Como mencionamos con anterioridad, el estudio del cual damos cuenta parte de la premisa que las palabras de los niños se constituyen como discursos sociales propiamente tales. En tal sentido, la intencionalidad del estudio realizado no se remitió simplemente a ampliar los espacios y herramientas que permitieran a los niños “expresarse”, aunque ello sea valioso por sí mismo. Junto con ello, se intentó desarrollar, de modo inicial, dispositivos reflexivos de investigación que posibilitaran comprender sus perspectivas y decires como producciones propiamente sociales (Vergara *et al.*, 2016).

Ello responde a la convicción que la noción de discurso social permite un “trabajo conceptual” (Brubaker y Cooper, 2002) tal que facilita la reflexión crítica y un cuestionamiento de las categorías y presupuestos socialmente naturalizados respecto de la infancia y sus relaciones con el mundo adulto. Esta noción, a la vez, permite un acercamiento a la complejidad de las significaciones que los niños, en tanto actores sociales, generan sobre el mundo social. Además, facilita su comprensión como expresiones sociales que tienden a reproducir o contribuyen a transformar, en algunos casos, las posiciones sociales asignadas a niños y adultos (Alldred y Burman, 2006 y Vergara *et al.*, 2012).

Con respecto a los modos de entender los discursos sociales y sus implicancias para la comprensión de las perspectivas de los niños, configuramos un enfoque de carácter interpretativo crítico⁷ que articula las propuestas de varios autores del ámbito del Análisis Crítico de Discursos y de los Estudios Culturales, además de las re-

7 Los enfoques interpretativos en Ciencias Sociales relevan 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). Ello se articula, en nuestro caso, con una orientación crítica, en función del interés de vincular esta dimensión simbólica con los aspectos materiales de la realidad social, además de una concepción conflictiva de tal realidad que enfatiza la desigualdad y el poder, y de una especial atención puesta en la potencialidad transformadora del conocimiento.

flexiones que el equipo de investigación ha desarrollado al respecto y las preocupaciones del campo de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia. En tales términos, hemos sido reticentes a adscribirnos a una única visión sobre el tema discursivo, bajo la observación de que los autores del campo respectivo suelen desplegar agendas investigativas propias y vastas, que no siempre coinciden con los objetivos de investigaciones específicas, menos aún de aquellas que los Nuevos Estudios Sociales están explorando. Al mismo tiempo, muchas veces la literatura discursiva se vuelve muy procedimental, convirtiendo el análisis de discurso en un fin en sí mismo, más que en una herramienta para la comprensión de los contextos y prácticas sociales en transformación.

De acuerdo con lo anterior, nos hemos permitido incorporar sugerencias y nociones desarrolladas por los autores, para generar una perspectiva coherente acerca de los discursos sociales, sin que ello signifique necesariamente hacerse cargo del conjunto de la producción y las propuestas del autor correspondiente. Se trata, sin duda, de una propuesta provisoria, que seguiremos desarrollando en investigaciones sucesivas.

En primer lugar, toda palabra se constituye como discurso social. Por ello, las palabras de los niños, como las de los adultos, no pueden entenderse como puras o auténticas, en el sentido de ser “pre-sociales” o estar más allá de las influencias sociales e históricas que contribuyen a conformar nuestras perspectivas. Ningún decir queda al margen de los discursos sociales circulantes, aun cuando se trate de contradecirlos u ofrecer alternativas a ellos (Sederberg, 1984 y Vergara *et al.*, 2016). Tanto las palabras de los niños como las de los investigadores dan cuenta de perspectivas socialmente disponibles respecto a la infancia y otros ámbitos, además de significaciones emergentes que buscan abrirse camino entre las ópticas más convencionales (Vergara *et al.* 2015).

En segundo lugar, y a partir de Norman Fairclough (1995, 2000 y 2003) entendemos los discursos como formas particulares de categorización 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 niños⁸.

En tercer lugar, y como también sostienen Prout y James (1997), destacar la relevancia de los discursos sociales no implica pensar todo lo social como discurso. En tal sentido, la investigación discursiva en infancia es valiosa, pero no corresponde a la única aproximación posible ni agota el rango de temáticas susceptibles de ser investigadas. Fairclough, Jessop y Sayer (2004), sitúan los discursos en el marco de la semiosis, definida como la producción intersubjetiva de significado, en el marco de contextos sociales amplios de los cuales depende y a los cuales contribuye a formar. La semiosis es entendida como una práctica social, entre otras tales como la espacialidad, la temporalidad, las formas no lingüísticas y corporalizadas de conocimiento, y la producción y uso de objetos materiales. Cada una de estas prácticas sociales es capaz de internalizar a las demás, y su distinción es meramente analítica, ya que no conforman unidades discretas. Además, cada una de ellas es, en parte, semiótica, pero no puede ser reducida a la semiosis (Vergara A. *et al.*, 2015).

En cuarto lugar, entendemos los discursos como parte del terreno de constitución de lo social, el cual contribuyen a moldear, más que como meras “lecturas” acerca de ello (Laclau y Mouffe, 2004). Por ejemplo, si los sujetos establecen diferencias sustanciales entre

8 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 excedía los objetivos del presente estudio. No obstante, los elementos paralingüísticos más significativos (entonación, pausas, énfasis, etc.) sí formaron parte del análisis del discurso verbal. Por otra parte, Fairclough considera una serie de recursos retóricos, o estrategias lingüísticas orientadas a conferir legitimidad a las representaciones acerca de la vida social, aplicados primordialmente a textos escritos de carácter formal e institucional. Como el mismo Fairclough (1989) reconoce, la tarea de indagar a fondo los recursos lingüísticos utilizados a partir de posiciones subalternas, y en contextos conversacionales, aún no ha sido asumida del todo y escapa a los objetivos de su investigación.

niños y adultos no están dando mera cuenta de una realidad: lo que están haciendo es contribuir a producir aquellas diferencias como fuerzas reales que operan en lo social y en nuestras experiencias. Por el contrario, si los sujetos relatan experiencias y puntos de vista compartidos entre adultos y niños, en virtud de una concepción amplia de lo “humano” o de posiciones más específicas de género, nacionalidad, clase social u otra, están contribuyendo a convertir esas asociaciones en reales y a generar procesos de identificación entre los sujetos que ponen las relaciones etarias y generacionales en el trasfondo. Esto, que ocurre en un espacio pequeño de interacción, en el caso de la investigación de la cual se está dando cuenta, también opera en niveles macrosociales, de modo tal que la relación entre “texto” (los discursos) y “contexto” no está sostenida por una diferencia en el orden de los fenómenos, sino, más bien, por los focos que los investigadores establecen en ciertos momentos. En palabras de Fairclough y Wodak (1997):

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).

En quinto lugar, y en continuidad con lo planteado por James y James (2004 y 2008) y detallado con anterioridad, los discursos de niños y adultos no difieren sustancialmente, en el sentido que tienden tanto a reproducir como a subvertir los modos habituales de hacer y entender la infancia como institución social, las relaciones de poder entre adultos y niños y las posiciones sociales asignadas a ambos. Así por ejemplo, si un niño da cuenta de una cierta concepción respecto del ejercicio del rol materno, no debemos pensar

aquello como la expresión directa de sus necesidades esenciales o de las funciones intrínsecas de las madres, sino como un diálogo con los patrones normativos y las tensiones culturales existentes respecto del género, la familia, la maternidad y la relación entre padres e hijos, y una interpretación de sus propias experiencias a partir de las herramientas proporcionadas por los contextos.

En sexto lugar, como todo discurso social, las palabras de los niños se comprenden como constituidas en el contexto específico de enunciación ofrecido por la investigación, en el marco de una particular relación de similitudes, diferencias y desigualdades respecto del investigador adulto. Por ello, las palabras de los niños no son inmóviles, intrínsecas, ni independientes del diseño metodológico y el marco interaccional de cualquier investigación. Por ejemplo, en el caso del estudio que presentamos, el hecho que las investigadoras fueran mujeres no es un dato meramente operativo, sino un aspecto que permite contextualizar las palabras generadas en los grupos de niñas, en contraste con las de los grupos de varones. Las conversaciones producidas en los grupos de mujeres adquirieron, en algunos casos, un tono de complicidad y de “secretos compartidos” con las investigadoras, mientras que, en otros momentos, parecían manifestar una cierta ambivalencia ante las entrevistadoras en tanto mujeres profesionales, la cual las distanciaba y acercaba, a la vez, a los modelos de mujer con los cuales las niñas se encontraban y negociaban (Vergara A. *et al.*, 2012). En el caso de los grupos con niños varones, en contraste, la escena mixta (conformada por investigadoras mujeres y niños varones) parecía constituirse como más “pública” y los lenguajes desplegados eran mucho más diplomáticos y teñidos de una cierta distancia emocional. La importancia del dispositivo de investigación se aprecia también en el modo como se les describió la investigación a los niños y la manera como fueron organizados los grupos: no podemos olvidar, al analizar sus producciones discursivas, que ellos fueron convocados a hablar de la infancia y citados en tanto “niños” (y no como alumnos de un cierto tipo de escuela, miembros de ciertas clases sociales, etc.).

En séptimo lugar, entendemos los discursos como producciones relacionales, propiedad que comparten con lo social (Grimson, 2015), en general, y con la infancia, en particular, como analizamos previamente. Por relacional, para este caso, entenderemos el hecho de que las categorías configuradas en los discursos no pueden existir por sí mismas, sino en función de una externalidad, de las diferenciaciones establecidas en el lenguaje y los contextos que les proporcionan sentido. En palabras de Hall⁹ (2011, p.18), esto implica “la admisión radicalmente perturbadora de que el significado ‘positivo’ de cualquier término –y con ello su ‘identidad’– solo puede constituirse a partir de su relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo”. Ello podía observarse, por ejemplo, en el estudio, en que los niños hacían referencia a aquellos que eran “chicos” en contraste con los “grandes”, más que hablar espontáneamente de niños o adultos. A partir de estas categorías, ellos desplegaban comparaciones entre unos y otros sujetos y entre las actividades que les eran propias. Además, ser “chico” sólo era posible si los “grandes” generaban las condiciones para ello, de modo de poder dedicarse al aprendizaje escolar y al juego y no estar obligado a hacerse cargo de otras responsabilidades (Vergara A. *et al.*, 2012).

Ahora bien, debemos entender que las significaciones no operan a través de lógicas binarias rígidas, salvo que medien procesos histórico-sociales muy específicos, en los que tienden a estabilizarse más, cuestión que nunca se logra del todo. Por ello, hemos intentado, aunque no siempre logrado, escapar de la tentación de presentar una representación unificada y monolítica respecto de la infancia o la adultez, como mundos completamente separados entre sí, ya que los procesos de significación son profundamente situacionales. Ello implica, para Hall (2011), que el “trabajo” simbólico desarrollado por los sujetos

se constituye como un “tejido” móvil en el cual ellos van haciendo una urdimbre de similitudes y diferencias que nunca se estabilizan del todo y que se reconstituyen en nuevos contextos de elocución. Así, por ejemplo, en el estudio que analizamos, las categorías de “chico” o “grande” no eran rígidas sino contextuales: una misma persona podía ser “chico” o “grande” dependiendo de quién tenía al frente, operando como referente de comparación. Además, las categorías se desplazaban: no se aplicaban siempre a los mismos sujetos, y un mismo tipo de sujetos podía situarse en uno u otro lugar en función de ese contexto. De este modo, los niños mismos podían ser, en contraste con los adultos, aquellas personas “libres” de jugar sin mayores preocupaciones, mientras los adultos debían dedicarse a una serie de responsabilidades (económicas, académicas, domésticas, laborales, etc.), pero también ellos mismos podían ser los sujetos sobrecargados de exigencias y demandas en contraste con los bebés o sus hermanos menores. Muchas veces, además, la infancia, como estado libre de restricciones y responsabilidades, parecía no alojarse en ninguna vida y en ningún sujeto; era elusiva, ya que, al ser observado más de cerca, todo sujeto se mostraba condicionado por las circunstancias y las sanciones sociales. La necesidad de dar cuenta de estos “tejidos” móviles y complejos nos ha llevado a explorar modos de transmitir los procesos de significación, en que ellos no pierdan plasticidad o se expresen como relaciones lineales, unívocas y estáticas entre significante y significado, como ocurre muchas veces.

En octavo lugar, pensar las palabras de los niños como discursos sociales implica reconocer que no hay ninguna relación necesaria entre el tipo de actores y el tipo de discursos emitidos. Tanto los niños como los adultos pueden elaborar discursos de carácter más innovador o más convencional, y lo que suele ocurrir es que nuestras palabras combinan, en distintos grados, ambos aspectos. Ello, particularmente, en contextos socioculturales en que coexisten perspectivas distintas respecto al modo adecuado de “hacer infancia”, algunas heredadas de períodos previos y otras en emergencia, algunas de circulación más globalizada y otras de mayor especificidad local, al igual que ocurre

9 A partir de los planteamientos de Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Londres: Verso; Derrida, J. (1981) *Positions*. Chicago: University of Chicago Press y Butler, J.(1990) *Gender trouble*. Londres: Routledge.

con temas como el género, la familia, la etnicidad, las nociones de sujeto, el papel del Estado y otras. Por ejemplo, en el estudio, había niños que se manifestaban más críticos respecto de las relaciones convencionales de autoridad entre padres e hijos, y otros que lo hacían menos, del mismo modo que ocurre con los adultos. Asimismo, los niños expresaban posiciones más innovadoras o convencionales en distintos momentos de sus elocuciones, y ante distintos contextos e interlocutores, además de combinar, en un mismo momento, significaciones que apuntan en uno u otro sentido.

Incluso las contradicciones aparentes en el discurso de los niños no deben ser leídas en un registro lógico o exclusivamente emocional, como muestra un ejemplo dado por Alldred y Burman (2006), en el cual un niño entrevistado se refirió, en un primer momento, a su padrastro, diciendo él no es mi *verdadero padre*, para unos minutos más tarde afirmar él *es mi verdadero padre*. Lo que se aprecia en este ejemplo es la presencia de dos versiones distintas respecto de la paternidad y la parentalidad, una de carácter biológico y otra de carácter socioafectivo, además de las tensiones socioculturales existentes al respecto, en un contexto de transformaciones familiares intensas y cuestionamientos de la filiación biológica como referencia única.

Por otra parte, una posición más innovadora en un ámbito, no la supone en otro, como ocurre con algunos niños que resultaban muy críticos en materias de infancia y más conservadores en materias de género o familia. Usando un término de Hall (2010a), no contamos con “ninguna garantía” o certeza previa respecto del modo cómo los sujetos van a significar su realidad social, cómo anudarán o desanudarán distintos significados, o qué tipo de personas van a dar cuenta de visiones particulares. Con optimismo, podemos pensar que algunos de tales significados podrán ser más probables que otros, aspecto que deberá ser explorado. Las posiciones y discursos de las personas no están, necesariamente, impresas en sus “genes sociológicos” (Hall, 2010a).

En noveno lugar, apuntando también a las dificultades para “fijar” de modo absoluto las significaciones, no podemos suponer ninguna relación necesaria entre las distintas perspectivas acerca de la infancia,

expresadas en los discursos de los sujetos. Para usar un término de Laclau y Mouffe (2004), estos elementos pueden “articularse” provisoriamente o desligarse, para formar parte de otras combinaciones, o incluso llegar a concebirse como contrapuestos. Por ejemplo, no existe una relación necesaria o una “necesaria no relación” entre las ópticas psicoevolutivas acerca de la infancia y las lógicas basadas en las nociones de derechos. Algunos autores las vinculan y tienden a ver una continuidad entre ellas, mientras otros las conciben como contrastantes y excluyentes; lo mismo ocurre con los sujetos, niños y adultos, que las incorporan y combinan en distintos grados y modalidades, consideran alguna de ellas, o presentan visiones alternativas.

En décimo y último lugar, los discursos en general, y aquellos producidos por los niños en esta investigación, no operan exclusivamente sobre “objetos” sociales, por muy abstractos que ellos sean, como la infancia y la adultez. Tampoco se despliegan, meramente, en torno a “actores” sociales, como los niños y los adultos concretos y específicos. Lo que hacen, más bien, es trabajar sobre el terreno de las identificaciones, sobre la “producción” simbólica y real de diferencias y similitudes entre personas, y en relación con las distintas localizaciones que ellas puedan adquirir. En palabras de Laclau y Mouffe (2004), los niños producen “posiciones de sujeto”, es decir posiciones identificatorias y discursivas que posibilitan ciertas relaciones sociales y dificultan otras, y que, en el caso de las entrevistas, se manifiestan como puntos de partida de las elocuciones, localizadas en un espectro social vasto de similitudes y diferencias. De este modo, los niños del estudio nos hablaban a partir de “nosotros”, basados en las clases de edad, las clases socioeconómicas, el género o la posición respecto al saber “experto” (Vergara *et al.*, 2016), y esos “nosotros” generados nos construían, a las investigadoras, como Otras semejantes o disímiles, nos dejaban a veces dentro y a veces fuera, nos aliaban, imaginariamente¹⁰, con unos, y nos separaban de otros.

10 Cuando hablamos de “imaginación” nos referimos a un acto simbólico que tiene efectos reales en las prácticas sociales, no correspondiendo a una mera ficción (Anderson, 2007).

Podíamos ser, entonces, las “grandes” presentes en la situación de conversación, en contraposición con ellos, los “chicos”; podíamos ser, además, aquellas que habíamos pasado por la Universidad y manejábamos disciplinas científicas, a diferencia de ellos que no tenían esos conocimientos; podíamos ser mujeres y, entonces, entender mejor a unas que a otros y participar de un subgrupo que se diferenciaba de los varones; podíamos ser miembros de una clase social privilegiada, situadas frente a ellos que *sí conocían la infancia de la calle y la pobreza*. Habitualmente éramos todo eso y más, durante una misma sesión de entrevista, en la medida que ellos generaban, discursivamente, distintas posiciones de sujeto para sí mismos y para nosotras.

Los niños, entonces, no nos hablaron sólo en tanto niños, por mucho que la investigación los hubiera convocado como tales, sino desde varios lugares: etarios, de género, de clase social y otros (Vergara *et al.*, 2016). En palabras de Laclau y Mouffe (2004, p.156): “justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones (...)”. Ello no significa que las posiciones de sujeto estén completamente abiertas, ya que existen efectos sistemáticos, a nivel social, de la producción de divisiones etarias, entre otras, y de relaciones de subordinación entre adultos y niños. Hablamos, otra vez entonces, de unas indeterminaciones probables.

Las posiciones de sujeto, como tales, no corresponden meramente al plano estructural de la “infancia” para James y James (2004 y 2008), ni al polo de los actores concretos, es decir, los “niños”, para los mismos autores. Es preciso incorporar un tercer elemento, que las intermedia: aquel que corresponde al “ser niño” en tanto posición de sujeto, y que no es equivalente, ni se agota, en los actores. En otras palabras, si la infancia es el conjunto amplio, contingente e históricamente sedimentado de prácticas sociales en torno a los niños; si los niños concretos son actores atravesados por relaciones sociales diversas (edad, generación, género, clase social, etnicidad, nacionalidad, etc.), entonces, “ser niño” corresponde a la posición de sujeto que la infancia posibilita y contiene y que las personas pueden habitar y con-

figurar discursivamente de modos diversos, siendo incluso posible no habitarla o hacerlo de manera muy debilitada¹¹.

Investigar los discursos de los niños, en tanto actores concretos, por tanto, implica indagar los modos cómo ellos articulan la posición de sujeto “niño”, pero, también, cómo ellos vinculan esas posiciones con otras, o “dejan de ser niños” en ciertos momentos y situaciones, para relevar otros aspectos de sus localizaciones sociales de clase, género, etnicidad u otras, y configurar puntos de partida para sus elocuciones. Esta exploración corresponde a uno de los modos más efectivos de desandar el camino del esencialismo y el abstraccionismo etario, al cual hicimos referencia en el capítulo anterior, y que ha sido determinante en la construcción social de la infancia.

11 Laclau y Mouffe (2004, p. 160) hacen referencia a la confusión existente en el marxismo clásico, entre posición de sujeto y agente (o actor) social concreto: “(...) la expresión ‘clase obrera’ es usada de dos modos distintos: por un lado, para definir una posición específica de sujeto en las relaciones de producción; por otro, para nombrar a los agentes que ocupan esa posición de sujeto. Así, se crea la ambigüedad que permite deslizar la conclusión –lógicamente ilegítima– de que las otras posiciones que ese agente ocupa son también posiciones ‘obreras’”.

III. POSIBILITANDO LA EMERGENCIA DE LAS PERSPECTIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

1. Aspectos generales

Como mencionamos en la presentación del libro, el estudio que describimos se desarrolló entre los años 2010 y 2014 y contó con financiamiento del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT). 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, la primera etapa de la investigación (2010-2011) fue definida como una fase exploratoria desarrollada con un solo estrato socioeconómico (medio); la segunda etapa, de mayor consolidación, se amplió hacia los restantes estratos (medio alto, medio bajo, bajo y de extrema pobreza)¹. En este libro, sin embargo, y como mencionamos en su presentación, sólo nos referiremos a los estratos medio alto, medio y bajo, en función de dar cuenta de la diversidad socioeconómica, y a la vez, limitar el material presentado de modo de poder profundizar más en su análisis.

El estudio incorporó las distinciones establecidas por James y James (2004, 2008) entre infancia y niños, desarrolladas previamente. La infancia es entendida por los autores como un espacio social configurado a partir de la sedimentación histórica de las diversas prácticas sociales que giran en torno a los niños, y estos últimos como sujetos y actores concretos, temporal y espacialmente localizados, que habitan, reproducen y transforman la infancia. Asimismo, el estudio asumió el

1 “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).

enfoque relacional de Mayall (2002) que vincula la producción social de la infancia a aquella de la adultez, y considera que en las relaciones entre adultos y niños se despliegan tanto en sus dimensiones macro como microsociales. En este marco, nos propusimos investigar los discursos que niños de distintos estratos socioeconómicos, en la ciudad de Santiago, construían acerca de la *infancia* y la *adultez*, como nociones abstractas, de los *niños* y los *adultos*, en tanto actores sociales concretos, y de las *relaciones* entre ambos.

2. Selección de los sujetos

La selección de los sujetos tuvo un carácter intencional, incorporando niños y niñas de diez y once años², de estrato socioeconómico medio alto, medio y bajo (según índice ADIMARK³), para efectos de este libro. Ellos fueron contactados a través de un colegio mixto y laico de la comuna de Providencia, para el estrato medio alto; La Florida, para el medio; y Cerro Navia, para el bajo, comunas seleccionadas de acuerdo con los porcentajes de habitantes pertenecientes al estrato socioeconómico respectivo.

Con base en la información ofrecida por el Ministerio de Educación, se revisaron los antecedentes de los establecimientos educacionales seleccionados, de modo de asegurar que la población

2 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 edades, en los cuales la relación con ellos resultó muy fluida. Por otra parte, también se consideró el hecho de que estas edades corresponden al momento límite de la autodefinición identitaria de los sujetos como “niños” (en edades superiores, 12, 13 o 14 años, suelen alternar entre definirse como niños y como jóvenes o adolescentes).

3 La estratificación social propuesta por ADIMARK (2004), y 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 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 (ABC1) que 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%.

escolar cumpliera con las características generales de cada estrato indagado. Adicionalmente, en los colegios seleccionados, se verificó que los niños y niñas que colaboraron en el estudio pertenecieran al estrato investigado, siguiendo los datos proporcionados por los propios colegios.

En cuanto a las consideraciones éticas, se trabajó sólo con niños interesados en participar de la investigación, y autorizados explícitamente 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 y apoderados)⁴. También se les solicitó autorización para grabar las conversaciones sostenidas en las entrevistas.

3. Producción de información

Como técnica de producción de información se realizaron, en primera instancia, entrevistas grupales de carácter no directivo. El uso de un dispositivo grupal se relacionó con el interés de favorecer un posicionamiento etario y generacional por parte de los niños, sin perjuicio que ellos desplegaran otras posiciones de sujeto durante el curso del proceso. En otras palabras, aunque parezca redundante, el hecho de ser convocados para conversar sobre la infancia, en tanto niños y en una situación conversacional en que predominaban los niños por sobre los adultos, podía contribuir a que se desplegaran procesos intensivos de reflexividad acerca de la infancia y la adultez, que es aquello que efectivamente ocurrió. Lo anterior no resulta autoconcluyente si recordamos, nuevamente, el carácter relativamente abierto e indeterminado del discurso y de las posiciones de sujeto, y de la necesidad de aproximarnos a lo social a partir de definir campos

4 Los protocolos incorporaron aspectos tales como la confidencialidad de los datos personales, la posibilidad de retirarse de la investigación y la autorización requerida para las publicaciones, entre otros aspectos. Fueron visados por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Diego Portales y validados por FONDECYT.

de posibilidad más que determinaciones necesarias (Hall, 2010b). Si se hubieran realizado entrevistas individuales, por ejemplo, se habría hecho mucho más visible la presencia del entrevistador adulto y el mayor desbalance de poder respecto del uso de la palabra⁵; además, habría resultado más ambigua la condición partir de la cual el niño era convocado por las investigadoras (podría ser en tanto niño, en tanto alumno de un colegio determinado, etc.).

El carácter no directivo de las primeras entrevistas tuvo que ver, por su parte, con la intención de facilitar el despliegue de los universos de significación de los sujetos, evitando, dentro de lo posible, predefinir los rumbos del discurso a partir de categorías que lo encaminaran de manera muy estrecha (Guber, 1991). Si uno pregunta por la “madurez”, por ejemplo, o por la “etapa de la infancia”, está privilegiando versiones psicoevolutivas acerca del tema y transmitiendo a los sujetos que ésa es la vía correcta por la que se quiere transitar. La no directividad dice relación, también, con el intento de situarse en aquella posición de aprendiz en los mundos de vida de los niños, a la que se hizo referencia previamente, de manera tal que ellos configuren sus discursos en los modos y secuencias que les hagan mayor sentido.

En su sentido más político, la no directividad se vincula, además, con la intencionalidad de disminuir (aunque no eliminar del todo) la visibilidad e influencia del investigador adulto, para facilitar que los sujetos “definan la situación” interaccional (Goffman, 1981) de las maneras en que les resulte posible. Por este motivo, las entrevistadoras evitaron administrar los turnos de palabra, explicitándoles que se trataba de algo que dejaban en sus manos, y no intervenían en sus relaciones a menos que se hicieran presentes descalificaciones o agresiones, lo que muy rara vez ocurrió. Una vez formulada la pro-

5 Por este motivo, los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia suelen desaconsejar el uso de entrevistas individuales, para privilegiar aquellas de carácter grupal, o “duales” (dos niños o niñas que tengan, entre sí, una relación de confianza) (Mayall, 2001), en el caso de que se quiera indagar en contenidos de carácter más íntimo.

vocación inicial, las entrevistadoras sólo hablaban cuando era preciso “empujar” el proceso (por ejemplo, repitiendo lo último dicho), cuestión que fue muy poco necesaria, pues los niños se apropiaron de la palabra y, muchas veces, quisieron extender la sesión más allá de lo planificado inicialmente.

Cabe aquí referirse a esa provocación a partir de la que se desarrollaron las conversaciones iniciales con los niños, que constituyó un motivo de reflexión relevante durante la planificación del trabajo de campo. A contracorriente del sentido común de la investigación social, que induce a evitar interrogantes directas y abstractas en las entrevistas con niños, decidimos abrir las conversaciones grupales convocándolos a hablar “sobre la infancia”, sin mayores especificaciones al respecto. A partir de un posicionamiento político, a la vez, manifestamos que se hablaba de ello, comúnmente, desde el *mundo adulto*, pero poco se sabía y se había escuchado a los niños referirse al respecto.

De acuerdo con nuestra impresión, y la riqueza del material generado así lo muestra, los niños asumieron esta pregunta abstracta y el trabajo reflexivo y de debate que ello implicaba, desarrollando tanto análisis generales del tema como encarnándolo en narrativas e historias específicas. También discutieron acerca de lo que constituye una “buena infancia”, o una buena autoridad adulta, explorando patrones normativos en esas materias y contextualizándolas. Lo hicieron con mucha rigurosidad y autonomía, posicionándose, implícita y explícitamente, en el rol político de “representantes” de los niños que el dispositivo les confería. En otras palabras, hubo una correspondencia entre un diseño investigativo que los concebía como actores política, lingüística e intelectualmente competentes, y el modo como los niños se manifestaron y configuraron sus discursos. El carácter performativo de los dispositivos de investigación y de la acción adulta se manifestó en esta situación para posibilitar la politización de su condición de sujetos y no para desarticularla.

En una instancia posterior, y a partir de un principio de “inmersión progresiva”⁶ (Guber, 1991), se realizó una segunda entrevista con cada grupo, que tenía un carácter semiestructurado. En ella se intentaba profundizar los tópicos emergentes en el primer encuentro, clarificar las significaciones que hubieran resultado confusas, y explorar, en mayor medida, las categorías desplegadas por los niños y sus contextos de uso. Entre la primera y la segunda entrevista mediaba una revisión de las transcripciones, que permitía identificar estas áreas de mayor confusión y preparar el encuentro por venir.

Para la realización de las entrevistas se conformaron grupos de seis a ocho niñas o niños varones, que fueron entrevistados por separado⁷, con el fin de explorar el modo en que los contextos de género influían en las producciones discursivas. Decidimos este “contexto de género” a partir de una concepción situacional y relacional, tanto del discurso como del género mismo. En estos términos, suponíamos, y es lo que efectivamente ocurrió, que los grupos de niñas, guiados por entrevistadoras mujeres, serían distintos de los contextos en que participaban niños varones y entrevistadoras mujeres. Los discursos de las niñas o los niños varones, en este sentido, no son propiedades mentales o intrínsecas que ellos porten a las distintas situaciones en que se encuentran, sino toma de posiciones ante otros, con otros, y ante sí mismos en función de aquellos otros.

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

6 El principio de inmersión progresiva surge en contextos etnográficos, pero se extiende, posteriormente, a otro tipo de estudios. Ello implica que la investigación se desarrolla a través de varios encuentros con los sujetos, comenzando por preguntas muy generales que se van haciendo más específicas a medida que se avanza en el proceso y que los investigadores conocen más las categorías sociales y marcos interpretativos de los sujetos.

7 Como se mencionó en la presentación del libro, el estudio consideró, además, grupos mixtos, de los cuales no se podrá dar cuenta, debido a lo extenso del material y la intención de profundizar en los análisis presentados.

sujetos y que las interrogantes generales con que se inicia el estudio se van haciendo más específicas. Sin embargo, crecientemente, los requerimientos de definir los límites temporales de las investigaciones, sumados a las limitaciones de los recursos financieros destinados, han hecho necesario predefinir tanto el número de entrevistas grupales, como las horas de trabajo de campo. Por este motivo, el número de entrevistas no fue regulado por la determinación de un punto de saturación (Bertaux, 1999)⁸.

4. Proceso de análisis de la información

El proceso de análisis del material que surgió de las entrevistas se basó en transcripciones literales, a partir de un corpus textual amplio, del que, en el presente libro, se consideran doce entrevistas grupales, realizadas con niñas y niños de los tres estratos socioeconómicos ya señalados (medio alto, medio y bajo)⁹. Tal análisis se realizó en dos etapas: una de “análisis preliminar” y otra de “análisis final”, las que son descritas a continuación.

En la etapa de “análisis preliminar”, se revisó cada entrevista a partir de lecturas generales y una aproximación holística, para luego ir identificando aspectos más específicos. Ello implicó formarse imágenes generales del material y de las interacciones entre sus distintos aspectos –sin perjuicio de analizarlos luego en más detalle– con el fin de no perder una perspectiva de conjunto.

8 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 de investigación.

9 Cuatro entrevistas por cada estrato socioeconómico: dos de varones y dos de niñas en cada uno.

Este “análisis preliminar” tenía dos objetivos. El primero, y central, era comprender el proceso de categorización respecto de la infancia que desplegaban los sujetos. Ello implicó, por un lado, atender a las secuencias en que eran presentados y debatidos los temas, los aspectos omitidos y las asociaciones entre uno y otro tema, además de “la distribución entre la información dada vs. la información nueva”, en la que se destaca “el primer plano vs. el trasfondo” (Fairclough, 2008, p. 175).

También, como parte de este primer objetivo, se indagó el modo cómo los niños calificaban los significantes relevados en el estudio, es decir, a) la infancia como noción abstracta; b) los niños como sujetos concretos; c) la adultez, también como una noción abstracta; d) los adultos, como sujetos también concretos; y e) las relaciones entre adultos y niños. Para tal efecto, se indagaron, por ejemplo, las formas de designación de los significantes (cómo se nombran), las características atribuidas a ellos, las distinciones de género utilizadas por los sujetos, los procesos de valoración o desvalorización de un significante, los modos en que tales significantes eran contextualizados espacial o temporalmente, los efectos o consecuencias atribuidas a ellos, y las relaciones establecidas con otros significantes relevantes para los sujetos (Vergara A. *et al.*, 2012).

El segundo objetivo del análisis preliminar era vincular, cuando resultaba relevante, las categorizaciones desplegadas por los niños con el modo como ellos configuraban la comunicación con las entrevistadoras. Esto significó considerar, de acuerdo con el caso, la manera en que “definían la situación” (Goffman, 1981) de entrevista, configuraban posiciones de sujeto en ese marco y utilizaban recursos lingüísticos para dar legitimidad a sus afirmaciones. Así, por ejemplo, las entrevistas, algunas veces, adquirieron un carácter más reivindicativo o de denuncia respecto del comportamiento de los adultos, y las entrevistadoras parecían convertirse en intermediadoras de estos reclamos; otras entrevistas incorporaron un tono analítico y filosófico, y las entrevistadoras devenían en convocantes de esa reflexividad.

En cuanto a las posiciones de sujeto, se analizaron los “yo” y los “nosotros” que los niños producían discursivamente, y el modo cómo se creaban “otros” a partir de ello. Este juego de “otros” y “nos-

otros”, siempre presente en los despliegues identitarios de las personas, operaba tanto respecto a ellos mismos u otros sujetos que aparecían en las conversaciones como en relación con nosotras, en tanto investigadoras. Por ejemplo, en algunos momentos, los niños relevaban las relaciones etarias o generacionales y configuraban sus “otros” y “nosotros” en función de ello, quedando nosotras posicionadas en el lugar de adultos (*los grandes no nos escuchan, o los niños chicos ahora entienden canciones ‘cochinas’ que yo a su edad no hubiera nunca entendido*). También lo hacían a partir de la clase social, dejándonos fuera o dentro, según fuera el caso (*ustedes que han ido a la universidad no entienden lo que vivimos los que somos pobres, o nosotros los niños de clase media, en contraste con aquellos pobres o ricos*). En el caso del género, las niñas a veces nos incluían en el “nosotras” (*usted sabe que los hombres no nos entienden a nosotras las mujeres*), y los varones hacían distinciones respecto a sus compañeras de otro sexo (*las niñas son demasiado sensibles, nosotros no*).

En cuanto a los recursos lingüísticos, ellos corresponden a estrategias retóricas diversas destinadas, habitualmente de modo no consciente, a sostener y dar legitimidad a las categorizaciones desplegadas por los sujetos (Wodak, 2003a). Estos recursos no fueron definidos *a priori*, sino identificados a partir del material emergente.

Por su parte, la segunda etapa, de “análisis final”, consistió en visualizar el conjunto del material de modo articulado, con el objeto de percibir aspectos comunes y diferencias, de acuerdo con el estrato socioeconómico y el contexto de género en que se generó la entrevista, además de vincular los hallazgos con las bases teóricas y los contextos sociohistóricos de construcción de la infancia. Este último aspecto de interpretación teórica y contextual permitió enfatizar la dimensión política del análisis, en cuanto a considerar las relaciones de poder en que se sitúa la infancia y su vinculación con otras prácticas sociales.

A partir de este análisis final, se redactaron artículos y el presente libro, intentando cuidar siempre el carácter holístico del enfoque. Por ello, los resultados no están organizados de acuerdo con la descripción de cada significante, sino con la interpretación de las categorías y distinciones centrales desplegadas por los niños, dando cuenta de diferencias por estrato o contexto de género, cuando resulta relevante.

IV. LAS PERSPECTIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LA INFANCIA

En el presente capítulo, y en los dos siguientes, presentaremos los resultados de la investigación realizada, considerando los discursos que los niños configuraron acerca de la infancia (IV), la adultez (V) y las relaciones entre padres e hijos (VI). Como se mencionó en el capítulo anterior (III), el análisis se basó en las transcripciones literales de las entrevistas grupales realizadas con niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos. Para efectos de esta publicación, hemos optado por profundizar en los resultados relativos a los estratos medio alto, medio y bajo, obtenidos en las entrevistas realizadas a niñas y a niños varones por separado.

El modo de presentar los resultados intentará ser coherente con el enfoque holístico del estudio, es decir, dar cuenta de ciertas totalidades provisorias de sentido, en las que se articulan las categorizaciones que los niños desplegaron y, cuando resulta destacable, los modos en que configuraron la situación de entrevista y las posiciones de sujeto. Asimismo, hemos incorporado, en cada ítem, interpretaciones teóricas y sociohistóricas que nos permiten comprender mejor el material, aunque éste siempre queda abierto a nuevas lecturas.

Si bien el análisis está centrado en los elementos comunes que atraviesan los discursos de los distintos grupos, el texto también da cuenta de matices y diferencias de acuerdo con estrato y contexto de género, en los casos en que esto resultó relevante.

Como se mencionó en el capítulo III, las conversaciones partían de un marco establecido por las investigadoras, en que se les comunicaba a los niños el interés por conversar acerca de la infancia y lo valioso de su perspectiva. Este marco dejó un espacio amplio para que los niños le confirieran caracteres diversos a la conversación, en lo relativo a las interacciones entre ellos y con las investigadoras y al modo como presentaban sus discursos. A diferencia de la noción

habitual de que las metodologías discursivas no son adecuadas para trabajar con niños, los participantes de nuestro estudio se comprometieron intensamente con el proceso y desplegaron discursos fluidos, complejos, sutiles y plenos de matices, incorporado tanto referencias abstractas como narrativas personales y cotidianas (Vergara *et al.*, 2015 Y Peña *et al.* 2014).

De este modo, si moderar una situación de entrevista abierta no directiva es crear las condiciones de posibilidad para que algo ocurra, pensamos que aquello que sucedió fue producto de la confianza de los niños en la propuesta planteada por las investigadoras, así como del compromiso asumido con su propia palabra y la de sus compañeros.

Por otra parte, los niños del estudio, en general, desplegaron una lógica relacional respecto de la infancia y la adultez, por lo que la separación de los resultados en capítulos no obedece a un material fragmentado, sino a la necesidad de facilitar la lectura. En esta lógica relacional, la infancia y la adultez hacían sentido en el marco de sus vinculaciones, similitudes y diferencias, más que como estados o etapas definidas a partir de sus características intrínsecas. Al respecto, los niños dieron cuenta de visiones más complejas que aquellas presentes en el sentido común de las Ciencias Sociales y de la vida diaria, tendiendo a coincidir con los desarrollos más recientes que enfatizan las relaciones etarias y generacionales, y que desarrollamos previamente en el capítulo II. Había, sin embargo, momentos y matices menos relacionales y más sustancialistas, aunque restringidos y sin la capacidad de modificar las lógicas generales de interpretación por parte de los sujetos, los cuales intentamos ir diferenciando en la medida que describíamos el material.

La nomenclatura empleada en la referencia a las citas textuales de las entrevistas incorpora los siguientes datos de identificación: tipo de grupo (niñas o niños varones) y estrato socioeconómico (medio alto, medio, bajo). A modo de ejemplo: *Niños varones, Estrato Medio*. Para la identificación de los sujetos que participaron de la entrevista, cuando ello resultó necesario, 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 que el mismo niño intervenga más de una vez, como ocurre en el 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 (Niñas, Estrato Medio).

Por otra parte, es habitual que una cita textual no contuviera todos los elementos lingüísticos necesarios para ser comprendida, una vez que ella es abstraída del contexto conversacional del cual formaba parte. Para hacerlas más comprensibles, hemos intentado completar su sentido, incorporando frases aclaratorias, entre paréntesis y en cursiva. Por ejemplo:

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... (Niñas, Estrato Medio Alto).

Además de las citas textuales en extenso, hemos incluido algunas categorías utilizadas por los niños en los textos que las analizan, las cuales están escritas en cursiva para expresar su literalidad y de modo de diferenciarlas de los términos que nosotras, como investigadoras, fuimos introduciendo en el proceso de escritura para describir mejor el material, los cuales se encuentran entre comillas. Por ejemplo, en el texto que sigue, *lo infantil* y *el corazón* fueron categorías utilizadas por los niños en sus conversaciones, no así “interioridad” que es un término que nosotras incorporamos:

Asimismo, y en continuidad con la imagen romántica de la infancia, los niños daban cuenta de *lo infantil* como una condición que no está definida por límites cronológicos lineales y que puede preservarse en un espacio de “interioridad”. Es algo que *se tiene en el corazón, la mente, el alma*, e incluso en *el cerebro* y que puede *aparecer* en las personas,

cualquiera sea su edad. En este sentido, la infancia se desdibujaba como una condición exclusiva de los niños, y ello la acercaba al territorio de la adultez.

1. La infancia como juego, libertad y felicidad

El primer tema que trataban los niños, al invitárseles a hablar sobre la infancia, era el del juego. Este era un momento que se presentó en todos los grupos, independientemente del estrato y del sexo de los niños, lo que generaba que, en el inicio, todas las situaciones de entrevista resultaran similares entre sí. Los niños asumieron la tarea de responder, entonces, a la interrogante inicial, y lo hicieron a través de una definición: “infancia es juego”. Es en momentos posteriores que cada una de las entrevistas comenzó a adquirir rasgos particulares.

La infancia estaba definida, de este modo, a partir de una acción: la de jugar, y la imposibilidad del juego se constituía como la imposibilidad de la infancia, ya fuera porque ella se acercaba a su fin, o porque nunca había sido posible para un sujeto en particular (Vergara A. *et al.*, 2012 y 2016). El juego, reivindicado por algunos participantes como un derecho, era descrito como una práctica que supone un cuerpo “espontáneo” y activo, en libertad de movimiento, así como una imaginación sin límites, una orientación a la diversión y una afirmación del propio deseo.

Que tenemos derecho a jugar porque si no, no seríamos niños y seríamos adultos al tiro¹, naceríamos siendo adultos (*Niños varones, Estrato Medio*).

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

1 “Al tiro”: en Chile, “de inmediato”.

cosas que...ya no, cosas que son así como de grandes y ya uno no juega en el pasamanos o corre o se sube a los juegos (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

N₁: Tu imaginación es libre/ N₂: Y hartas cosas para hacer de niño, por ejemplo, podí² jugar con los monitos que te compran tus papás/ N₃: Imaginarte hartas cosas con ellos... como si fueran reales (*Niños varones, Estrato Bajo*).

Adicionalmente, a través del despliegue de ciertos recursos lingüísticos, la referencia al juego permitía sostener un posicionamiento grupal etario (“nosotros en tanto niños”). Entre tales recursos se encontraba el uso de marcadores de pertenencia (pronombres con efecto generalizador, como *nosotros* y *uno*, y de verbos en primera persona plural, como *tenemos* y *estamos*). Se trataba, así, de la construcción de un particular “nosotros”, implícito en la práctica del juego, que les diferenciaba del mundo adulto y de las entrevistadoras. Además, el uso de estos marcadores de pertenencia reforzaba la idea de que el contenido ofrecido –la relación indisoluble entre infancia y juego– provenía de un consenso y no de una mera versión particular o individual.

Como categoría de diferenciación entre un “nosotros” y un “otro”, el juego permitía hacer, también, distinciones temporales entre los que *aún están* en el territorio de la infancia y hacen cosas *de niños* y aquellos que ya han abandonado ese territorio, es decir, *los grandes*, que hacen cosas *de grandes*. Estas *cosas de grandes*, como sentarse a conversar, involucraban un cuerpo adulto más estático, *quieto*, incluso desvitalizado, en comparación con los niños que corren o suben a los juegos. Adicionalmente, juego e imaginación (y por

2 En el habla informal en Chile, es habitual que, al usar la segunda persona singular, las terminaciones de algunos verbos sean acortadas y las conjugaciones verbales sean modificadas. Por ejemplo, en el presente indicativo: “tení” (tienes); “querí” (quieres); en el pretérito imperfecto indicativo: “teníai” (tenías); “queríai” (querías); en el presente subjuntivo: “tengai” (tengas); “querai” (quieras) y en el pretérito imperfecto subjuntivo: “tuvierai” (tuvieras) y “quisierai” (quisieras).

metonimia, “infancia”) se relacionaban con una noción de libertad, entendida como un “poder hacer”, es decir, como la posibilidad de desplegar acciones en una suerte de espacio/tiempo singular, liberado de las coacciones sociales adultas (físicas, morales y productivas).

Los *grandes*, entonces, eran definidos también por sus acciones, más que por sus características personales, y aunque estas relaciones indisolubles y descontextualizadas entre los sujetos y sus acciones daban cuenta de un cierto esencialismo en las categorizaciones, lo cierto es que es un esencialismo bastante complejo. Ello porque un sujeto definido por su modo de actuar en el mundo es un sujeto en que pensamiento, acción y condición se fusionan y que se posiciona en un espacio en que otros están también actuando, ya sea posibilitando o dificultando su acción, o simplemente coexistiendo.

En oposición a los imperativos y la *seriedad* de la actividad productiva adulta (Vergara A. *et al.*, 2016), el juego era una acción definida por la disposición a “tomar una iniciativa, emprender, poner en movimiento” (L’Huillier, 2009, p. 595).

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... (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

Para mí, ser niño es como casi ser libre para todo, o sea, podí hacer casi todo lo que querai’ (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

La libertad, diversión y espontaneidad que confería el juego a la infancia, y a los niños en tanto sujetos que la habitan, permitía, en un primer momento, caracterizar la infancia como “época de la felicidad”, como un territorio abierto a las posibilidades que ofrece la “ocasión” y la “oportunidad” (Jullien, 1999). Asimismo, la infancia se representaba como un espacio/tiempo de lo ilimitado e indeterminado, en el que el sujeto, simple y auténticamente, “es lo que es”, afirmando una existencia como presencia viva y activa.

Para mí, la infancia es cuando tú no tienes problemas de nada, igual es un poquito difícil, pero es divertido porque tení más tiempo de jugar, podí 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, Estrato Medio Alto*).

(*En la infancia*) 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, Estrato Medio Alto*).

A su vez, la infancia, como la posibilidad de afirmación radical de la libertad, se manifestaba 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.

Junto a lo anterior, durante la infancia, el juego resultaba accesible, como lo hacía la compañía cercana y afectuosa de los amigos y la familia. En otras palabras, los niños no requerían “trabajar” mayormente por ello; el juego no implicaba “costos”, pues el sujeto se encontraba sostenido por el trabajo y cuidado de otros: los padres, los adultos. Esta narrativa ofrecida por los niños daba cuenta de una concepción de la infancia como momento singular de la vida en el que coexiste la máxima libertad con la máxima dependencia, visión que forma parte importante de las construcciones de la infancia –múltiples y contradictorias– surgidas en Occidente en la época moderna (Burman, 1994 y Zhao, 2011).

(*Como niño*) 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 varones, Estrato Medio Alto*).

También es bonito ser niño en este tiempo, porque cuando uno es niño te dan todo lo que querí' (*Niñas, Estrato Bajo*).

En este contexto discursivo, la figura del *bebé* aparecía como imagen paradigmática de una infancia temprana representada como estado originario y edénico de inocencia. Un estado liberado de las coacciones que impone el lazo social, y sustraído tanto de la lógica del quehacer productivo —esta vez referida a los niños “más grandes” (que van a la escuela)— como del imperativo de 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 varones, Estrato Bajo*).

Las guaguas³ son como inocentes, transparentes, no saben lo que es bueno o malo, no tienen la culpa. Eso es bueno de ser guagua (*Niñas, Estrato Bajo*).

Así, los bebés gozarían de mayor atención, cuidado y cercanía afectiva y física con los adultos, lo que se ejemplifica con la alusión a ser *tomado, llevado y movido* por otros (los padres). El uso de la partícula *te* (*te abrazan, te llevan, te toman*), enfatiza la valoración de la acción realizada —que connota cercanía—, así como la actividad de quienes la realizan (los padres), en contraste con la pasividad de quienes la reciben (los bebés). Al mismo tiempo, este uso de la partícula *te* remite, en este caso, a un “yo” que se inscribe en una representación genérica (“yo como cualquier otro, como todos”). Ello hace que la experiencia relatada se legitimara, lingüísticamente, como parte de lo que ocurre a todos los sujetos que han pasado por la misma experiencia.

3 “Guagua”: en Chile, “bebé”.

La construcción discursiva de la infancia como “época de la felicidad” corresponde también a un tópico profundamente arraigado y naturalizado en las sociedades occidentales modernas, y que podemos caracterizar como “romántico”⁴. Desde esta óptica, la infancia, entendida como un tiempo excepcional y sacralizado de inocencia y ausencia de preocupaciones, se despliega al interior del seno protector e íntimo de la familia e impone una suerte de imperativo abstracto de felicidad de los niños, en el marco del cual el juego aparece como la acción por excelencia de un niño “feliz” (Zhao, 2011).

De acuerdo con Neustadter (1994), la niñez ha operado históricamente como una representación privilegiada de una vida más plena e imaginativa. Cada vez que, en algún momento de la modernidad, la infancia aparece idealizada⁵, 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, tales discursos se han vinculado con ciertas formas de reacción crítica —de la literatura, el arte o la filosofía— a la racionalización 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 románticos, los niños aparecen como sujetos que aún no han sido em-

4 El romanticismo corresponde a un movimiento estético y político complejo que emerge en Europa en la segunda mitad del siglo XIX, en el marco del desarrollo incipiente de capitalismo y la industrialización, y que se expande a Latinoamérica, entre otros lugares. Implica, en sus rasgos más relevantes, una exaltación del yo y una contraposición del individuo —entendido como auténtico, pasional y pleno de potencialidades— a la sociedad que le constriñe, mecaniza y corroe, una valoración de la libertad personal y de la rebeldía ante la coacción, un énfasis en el dinamismo y vitalidad de la naturaleza y una valoración de los aspectos sensibles de las personas y su relación con el mundo —en contraposición al racionalismo— así como de la imaginación y la fantasía.

5 A modo de ejemplo, el autor cita el caso de los movimientos románticos del siglo XIX y principios del XX, que ya mencionamos, además de las críticas contraculturales a la sociedad tecnológica y al ideal de progreso, de la década de los 60', entre los más visibles.

pobrecidos 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 reprimidas⁶. A su vez, estas representaciones de la niñez están asociadas con 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 (Neustadter, 1994, p. 147)⁷.

Cunnhingam (2007), por su parte, afirma que, desde finales del Siglo XVIII, en Europa, la especial atención, vigilancia y cuidado que se brinda a los niños, tanto en la esfera privada como en la pública, se sostiene en la idea romántica de que éstos deben ser felices, más allá del peso de las diferencias sociales. Morrow (2009) se refiere también al tema, diciendo que “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” (p.296)⁸, ni expresar infelicidad, sin que esto sea visto con alarma, como si la posibilidad de ser sujetos de expresión de un malestar propiamente social fuese una opción disponible sólo para el mundo adulto.

6 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.

7 Traducción propia de: “*A child’s sincerity with adult artifice, the child’s spontaneous feeling and intense experience with the utilitarian calculation of adults. The state of childhood was elevated to the status of Utopian ideal (...), the child was perfect and sufficient unto itself*”.

8 Traducción propia de: “*The (western) norm is that children should ‘be happy’ (...) and dominant imagery projects this; it seems that children and young people are simply not ‘allowed’ to feel unhappy*”.

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, como muestra un estudio realizado por el PNUD (2012), dan cuenta de una importante asociación entre niñez, inocencia y felicidad, lo que nos hace pensar que se trata de 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 (p. 62).

En este contexto del estudio del PNUD, 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 interrogante inicial de las entrevistas.

En relación con el juego, en particular, algunas investigaciones muestran que, desde la mirada adulta, prácticamente todas las actividades y acciones de experimentación que realizan los niños (el movimiento, la exploración, la participación espontánea en alguna actividad de interés) son leídas como “juego” (Singh y Gupta, 2011; Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos, 2012 y Glenn, Knight, Holt, y Spence, 2012). De este modo, el juego, a nivel simbólico, ha servido, básicamente, para que los adultos puedan “dar sentido a lo que los niños hacen con su tiempo” (Glenn *et al.*, 2012, p. 185)⁹. Ahora bien, resulta difícil contrastar estas significaciones adultas con aquellas que los propios niños construyen, pues son

9 Traducción propia de: “*(...) To make sense out of what children do with their time*”. A esto cabría agregar que no sólo se relaciona con las representaciones adultas de lo que los niños hacen con su tiempo, sino también con lo que *debiesen* hacer (lo “propio” de la infancia).

muy escasas las investigaciones que consideran su perspectiva en la definición de lo que es el juego (Burman, 1994 y Glenn *et al.*, 2012).

A lo anterior se agregan las significaciones culturales que los discursos de distintas disciplinas (psicología, psicoanálisis y pediatría, entre otras) han instalado sobre el juego, reforzando ciertas representaciones sobre la infancia “normal” o “adecuada”. Como afirman Glenn *et al.* (2012, p.185) “el juego no es (*visto*) sólo (*como*) la actividad por excelencia de la infancia, sino que también ha sido descrito como el ‘trabajo’ más importante de ser un niño”¹⁰. Esta lectura del juego como actividad con “valor productivo”, como herramienta de aprendizaje, y central para el normal desarrollo cognitivo, biológico y social de los niños, evidencia el predominio de una perspectiva adulta sobre esta actividad. Tal perspectiva está atravesada no sólo por discursos psicoevolutivos, 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 representaban el juego como la actividad central en una infancia “feliz”, no lo asociaban al cumplimiento de un propósito o resultado en particular, ni tampoco lo significaban como un “trabajo”: el sentido del juego era la actividad, el juego mismo. Al mismo tiempo, ellos ofrecían una visión negativa de las prácticas asociadas a la productividad, que serían propias del mundo del trabajo adulto, y configuraban una imagen de la infancia asociada a una suerte de “negación del principio de rendimiento” (Neustadter, 1994, p. 152)¹¹.

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 e imaginación), en tanto forman parte de discursos sociales disponibles en la cultura, emergen “al interior de marcos socialmente estructurados” (Pincheira, 2013, p. 8).

10 Traducción propia de: “*Play is not only a quintessential childhood activity but has also been described as the most important ‘work’ of being a child*”.

11 Traducción propia de: “*(...) Negation of the performance principle*”.

Ello implica que su comprensión requiere incorporar no sólo aquello que se juega en la dimensión microsocia de la interacción cotidiana, sino también aquello que acontece en el plano macrosocia de las estructuras sociales.

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)¹². Ellas 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 como libertad, espontaneidad, inocencia y juego. En la mayoría de los casos, estas representaciones operan obturando e invisibilizando las condiciones reales de existencia de la mayor parte de los niños del mundo, en que existen altas exigencias y presiones escolares, cuando la escuela resulta accesible, niveles importantes de violencia social, dificultades familiares, precariedades y desigualdades económicas, entre otros aspectos (Vergara A. *et al.*, 2012).

2. La infancia como tiempo recuperable

Para los niños del estudio, y especialmente para aquellos del estrato medio alto, la temporalidad de la infancia era de carácter nómade y móvil, desplegándose en una relación con otros y con ciertas prácticas (recordar, jugar, disfrutar, etc.). De este modo, era posible ser niño a través del trato de los otros, como en el caso de un chico de dieciséis años, al que se refirieron, que era *tratado como guagua* por sus padres. A la vez, la infancia era un tiempo del que se podía renegar, como aquella chica que *no quería vivir la infancia* y trataba a su madre como hija, y que aparecía en el relato de los niños del estudio. La infancia podía ser, además, un tiempo del que se puede huir hacia adelante, *haciendo cosas de grande, siendo agrandado* en el actuar.

12 Traducción propia de: “*Powerful social constructions relating to children and childhood*”.

Asimismo, y en continuidad con la imagen romántica de la infancia, los niños daban cuenta de lo *infantil* como una condición que no está definida por límites cronológicos lineales y que puede preservarse en un espacio de “interioridad”. Es algo que se *tiene* en *el corazón, la mente, el alma*, e incluso en *el cerebro* y que puede *aparecer* en las personas, cualquiera sea su edad. En este sentido, la infancia se desdibujaba como una condición exclusiva de los niños, y ello la acercaba al territorio de la adultez.

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, Estrato Medio Alto*).

Se trataba, entonces, de una infancia que no tiene “edad”, ni “final”, y que no parecía corresponder a las nociones modernas de un tiempo cronológico objetivo, que periodiza la vida y al que deberían ajustarse los tiempos internos o subjetivos. En este aspecto, los relatos de los niños contravenían la racionalización moderna 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 y Álvarez-Uría, 1997). Esta representación temporal romántica de la infancia, sostenida por los niños, como algo que permanece, como principio sin final, la caracteriza como un tiempo escindido del tiempo social objetivo, desdibujando las fronteras entre pasado, presente y futuro. En palabras de Jullien (1999), ello 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 era configurada, por los niños, como un tiempo subjetivo no lineal, una suerte de “temporalidad privada” que es vivida al “interior” de cada sujeto (cuyo correlato material orgánico era el funcionamiento cerebral). Tal infancia tenía la cualidad de poder irrumpir en el tiempo adulto –de adecuación subjetiva a los ritmos del trabajo, rendimiento, cálculo y proyección–, lo que era significado como un momento en el que *el pensamiento se cambia y se cambia a lo infantil*, recuperando formas infantiles de conciencia.

Por otra parte, al afirmar la iterabilidad de los acontecimientos de la infancia, esto es, la posibilidad de que puedan repetirse en otro tiempo y lugar (Girola, 2005), las representaciones negaban que el tiempo sea un continuo progresivo de etapas en el que cada fase posterior es, a la vez, una etapa superior. De este modo, la infancia no era sólo una edad de la vida que pasa, sino también una huella que perdura, de recuerdos que no se pierden, 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* operaba, en el discurso, como reducto íntimo de autenticidad y felicidad, más allá de las vicisitudes y coacciones del mundo social “exterior”.

Uno siempre puede tener infancia, eso iba a decir yo. Aunque uno sea grande, tenga noventa 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, Estrato Medio Alto*).

Uno deja de ser niño cuando ya se aburre de eso, cuando se aburre de ser niño (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

Si la infancia puede prolongarse en el sujeto, los cambios físicos y psicológicos propios de la adultez (*crecer, madurar y asumir mayores responsabilidades*) no necesariamente conllevan su pérdida radical. Es así como la infancia 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 temporalidad individualmente gestionada, a la que puede darse forma de acuerdo con 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.

3. La escuela como trabajo¹³

Luego de los primeros momentos, en que los niños desplegaron la representación de la infancia ligada al juego, la libertad y la felicidad, las entrevistas tomaron un matiz distinto. Las investigadoras le llamamos a esto “el desmantelamiento”, mucho más extendido, en el cual los tópicos, es decir, las representaciones predominantes del sentido común, comenzaron a ser matizadas, relativizadas e, incluso, confrontadas. Era como si los niños hubieran presentado, en una primera instancia, aquello que suponían que nosotras, como investigadoras, esperábamos: una imagen idealizada y romantizada de la infancia. Posteriormente, los niños empezaron a trazar las distancias entre esa imagen abstracta y sus

13 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 fueron articulados desde su posición de niños escolarizados, lo que podría ser considerado una limitación. Sin embargo, cabe destacar que la asistencia a la escuela básica es predominante en Chile (91,5% en los niños de 6 a 13 años, según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Casen, realizada por el Ministerio de Desarrollo Social, el año 2015), si bien varía levemente de acuerdo al estrato socioeconómico de proveniencia de los niños.

experiencias concretas y contextualizadas, de modo que el material se hizo mucho más complejo, sutil y contradictorio.

Una de las formas en que ello ocurría era la incorporación de la noción de trabajo, como contrapuesta al juego, y que restaba liviandad y luminosidad a la imagen inicial de la infancia. Ese trabajo, como acción productiva, dotada de esfuerzo y no placentera, era la categoría central que permitía definir la adultez, también como una actividad más que una condición intrínseca. Pero era también aquello que hacía que el posicionamiento de los niños en la infancia apareciera como inestable y amenazado, en la medida que la escolaridad y otras demandas, entendidas como trabajo, exigían operar con una lógica completamente distinta y restringían sus posibilidades de juego.

De este modo, la infancia como tiempo ideal de juego, diversión y libertad, parecía durar muy poco, y corresponder exclusivamente al momento de ser bebé o al período preescolar. En este marco, la distinción realizada entre los niños *más chicos* y los niños *más grandes* introducía un matiz semántico importante, evidenciando el carácter multívoco de la noción de infancia. Esta aparecía, ahora, como un referente respecto del cual los niños tomaban distancia, identificándose, esta vez, con los “expulsados” de este territorio –niños *mayores*–, en tanto ya se habían incorporado al mundo del trabajo escolar y a sus tiempos, regulaciones e imposiciones.

En este escenario, el ingreso a la escuela aparecía como un hito biográfico que marcaba 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 configurado el tránsito de los niños desde la infancia a la adultez. Es decir, a través de su incorporación a espacios específicamente diseñados para producir dicho tránsito, entre los que 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 (Woodhead, 1999 y Caldo *et al.*, 2012), pero la escolarización está, paradójicamente, orientada al abandono progresivo de tal infancia.

A diferencia de una visión psicoevolutiva, en el caso de los niños del estudio, el tránsito de lo infantil a lo no infantil, mediado por la escolarización, no era presentado como un proceso gradual de cambio, sino más bien como una experiencia de corte abrupto con un tiempo anterior. Tampoco era un cambio movilizad desde una interioridad, pues lo que se modificaba eran las exigencias externas, las demandas adultas respecto de un sujeto que debía responder ante evaluaciones, tareas y reglas escolares que vivía como impuestas y que limitaban el espacio y el tiempo para el juego. En tal sentido, escolaridad e infancia aparecían, también, como contradictorias, ya que la escuela “robaba” a los niños la posibilidad de ejercer como tales.

De este modo, puede interpretarse que, como muchos adultos en la actualidad, los niños del estudio expresaban la sensación de una infancia muy corta (Vergara A. *et al.*, 2012), o de una infancia que se ha acortado, si es que pensamos en una comparación histórica implícita. Ahora bien, a diferencia de esos discursos adultos, eminentemente conservadores, para los niños del estudio ese acortamiento de la infancia no se estaría dando por una hipersexualización de los niños, un acceso a informaciones concebidas como inadecuadas, o una trasgresión del principio de autoridad, sino por la presión de las demandas escolares y las restricciones en los tiempos de juego. De este modo, los niños parecían alojarse en una suerte de espacio/tiempo de transición entre la “verdadera” infancia y la infancia de los niños *ya mayores* (a partir de Quinto Básico), es decir, un habitar la infancia, pero en retirada.

Otra interpretación posible de los discursos de los niños es que la infancia no era pensada como breve, sino como elusiva: estaba provisoriamente situada en el sujeto, que, en un contexto definido, era el *más chico*, mientras que el *más grande* ya había debido incorporarse en una lógica de sanciones y demandas sociales. Pero ese *más chico*, a su vez, nunca lo era del todo, ya que, en algún grado, había debido responder a exigencias que implicaban algún tipo de “trabajo”, a menos que se tratara de un bebé, el único habitante indiscutido y

absoluto de la infancia. Así, desde esta lectura, más que “ser” niño *per se*, los distintos sujetos parecían acceder en grados diferenciados y relativos a la infancia, ya que la infancia no parecía propiamente una etapa, sino un modo de acción en el mundo que nunca lograba expresarse con plenitud.

En cualquiera de las dos interpretaciones, para el caso de ellos, niños de diez y once años, que cursaban Quinto y Sexto Básico, su habitar la infancia era significado como particularmente amenazado por la escuela y por el peso del trabajo escolar en sus vidas cotidianas. Si a veces era el momento de ingreso a la escuela básica aquel que les había distanciado mayormente, aunque no del todo, de la infancia, en otros momentos lo era el tránsito entre Cuarto y Quinto Básico. Ello en el marco de un discurso que no operaba con referencias absolutas, sino relativas: la infancia siempre parecía estar antes del punto que se tomaba como referencia y, por tanto, finalizada o en finalización.

El tránsito mencionado entre Cuarto y Quinto Básico, en Chile, corresponde al cambio del Primer al Segundo Ciclo Básico escolar, en que las normativas de comportamiento y las exigencias académicas se hacen más estrictas. De acuerdo con el discurso de los niños, en ese momento la relación con los profesores y los padres cambiaba de forma drástica, implicando mayores requerimientos relacionados con la disciplina escolar, las tareas escolares y la administración del tiempo productivo y de ocio (Vergara A. *et al.*, 2012). Era un momento particularmente difícil, de tensión entre las demandas adultas, consideradas por ellos como excesivas, y los esfuerzos de los niños por dar respuesta a estas demandas.

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 varones, Estrato Medio*).

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, Estrato Medio*).

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: Paja¹⁴ (*Niños varones, Estrato Bajo*).

Como se mencionó anteriormente, en estas citas es posible observar que *crecer* y *madurar* no eran vividos, al menos en este aspecto, como procesos que acontecen en una “interioridad” psíquica en desarrollo, sino más bien como un imperativo o imposición externa de la escuela y de los adultos (*tenemos que madurar, tenemos que ser más grandes*) (Vergara A. *et al.*, 2012). El carácter performativo de las disposiciones escolares muestra toda su potencia en la primera cita, que describe cómo, en Quinto Básico, los profesores estarían declarando el fin de la infancia y el inicio de la preadolescencia, momento en el que la infancia se “vuelve” –se transforma– en tal preadolescencia.

En este sentido, los niños mostraban cómo, en la escuela, no sólo se ponen en juego procesos de apropiación de la cultura por parte de los sujetos, sino también los modos a través de los cuales la cultura “se apropia del sujeto”, sometiéndolo a un sistema de expectativas, incluyéndolo en un régimen de trabajo, significando estratégicamente sus comportamientos, e imprimiendo dirección a su desarrollo (Baquero y Narodowski, 1994, p. 67).

Así, los hitos de la escolarización eran incorporados por los niños, en sus discursos, como marcadores biográficos que delimitan distintas temporalidades (niños de Cuarto vs. niños de Quinto, preescolares vs.

escolares) (Vergara A. *et al.*, 2012). Ello se relaciona con una escuela moderna que vincula edades con grados progresivos de avance académico, desplegando un proceso de cronologización de la vida escolar de los niños. Todo esto bajo el supuesto de que existen diferencias cualitativas sustanciales entre los niños de distintas edades, en lo relativo al aprendizaje, y entre los niños y los adultos (Ariès, 1987).

Este proceso de cronologización de la escuela, y de las trayectorias de los niños, ha sido fundamental en la construcción social moderna de la infancia y en su concomitante segregación espacial y temporal, 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 y Prout, 1997, p. 238)¹⁵.

Ahora bien, la cronologización de la escuela, en tanto sistema, no implica necesariamente que los niños organicen las etapas según los mismos criterios de edad. Por el contrario, 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. Parecía, entonces, que el proceso, en ellos, se invertía: eran los niveles escolares los que definían las “edades”, los distintos momentos de su trayectoria (Vergara A. *et al.*, 2012). En un expresivo vaivén entre institución y sujeto, la escuela ordena sus niveles de acuerdo con las edades de los niños y los niños ordenaban sus edades de acuerdo con los niveles de la escuela. En palabras de Baquero y 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

14 “Paja”: en Chile, y para este caso, “desagrado” o “agobio”.

15 Traducción propia de: “(...) walled garden in which children, being small and weak, are protected from the harshness of the world outside until they become strong and clever enough to cope with it”.

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).

Volviendo al tránsito de Cuarto a Quinto Básico, y como mencionábamos antes, los niños relataron que estos cambios en su escolaridad habían implicado transformaciones importantes en la relación con los adultos. Desde su perspectiva, los padres y los profesores iban ajustando su forma de relacionarse con ellos según se tratara de un niño *más pequeño* o *más grande*. En el primer caso, los adultos parecían ser más accesibles, física y afectivamente, 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 *crecía*, los adultos aparecían en sus discursos como menos comprensivos y más exigentes, demandando una mayor madurez, responsabilidad y autocontrol, e intensificando, también, las reglas, los castigos y sanciones (Vergara A. *et al.*, 2012).

Es que cuando uno es niño es más inocente y la perdonan un poco más los papás y los profes (*Niñas, Estrato Medio*).

(*A propósito de las reglas en la infancia*) N₁: Dormirse temprano, apagar la tele cuando es tarde, estudiar y...eso/ N₃: ¡Estudiar muchísimo! (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

Cuando los niños ahora vienen con malas notas, los mandan tanto a la oficina (*de los profesores encargados del Ciclo*) y hacen llamar a las madres, y las madres hablan con sus hijos y las madres lloran frente a sus hijos (*Niños varones, Estrato Bajo*).

(*A propósito de las sanciones paternas por obtener bajas notas*) No les pasan el compu¹⁶, no les prenden la tele, se acues-

tan...los tienen que acostar temprano, ¡no salen pa' la calle!, ¡no hacen na'¹⁷! (*Niños varones, Estrato Bajo*).

En este contexto, el rendimiento escolar (*sacarse buenas notas*) era significado como la gran responsabilidad que ellos tenían como niños y para con sus padres y se convertía en un tema central al momento de asignar, por parte de los padres, premios y sanciones, según lo relatado por los niños.

Investigadora: ¿Es importante la cosa de las notas? / N₁: Sí, muy importante/ N₂: Esa es como la responsabilidad de uno (Niñas, Estrato Bajo).

N1: 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? / N2: No, para mi gusto yo creo que es lo único que me pide... (Niñas, Estrato Medio Alto).*

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 si no no me regala (*Niñas, Estrato Bajo*).

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 2,8¹⁸. Y mi mamá me castigó sin computador y, después, mi mamá me dijo que tenía que estudiar veinte días antes de una prueba (*Niñas, Estrato Medio*).

17 En Chile, "pa": para y "na": nada.

18 La escala de notas en el sistema escolar chileno va de 1 a 7.

16 "Compu": en Chile, "computador".

En las citas anteriores, los niños transmitían que el sentido del aprendizaje en la escuela parecía agotarse en la obtención de buenas calificaciones. Al mismo tiempo, este rendimiento, en términos instrumentales, operaba como un medio para tener acceso al consumo. Como deber moral, también se orientaba al cumplimiento de las expectativas parentales, formuladas y reguladas sobre todo por las madres, siendo ésta otra más de las tareas de cuidado adulto asignadas a sus roles de género.

De este modo, en el discurso de los niños, aprender aparecía delineado como una forma de obediencia, y el estudio era significado, mayormente, como un deber displacentero y tedioso. Tal deber era impuesto en el presente, pero se vinculaba estrechamente con las expectativas acerca de un futuro adulto, en la medida que aprender aquello que se esperaba permitía enfrentar exitosamente los distintos dispositivos de evaluación de la escuela y, posteriormente, acceder a una carrera y a un trabajo adecuados (Vergara A. *et al.*, 2016).

Ello resulta coherente con los resultados de un estudio realizado por UNICEF-Chile (2008), que muestra, desde la perspectiva de los niños, el imperativo del buen rendimiento escolar constituye el eje central que articula las relaciones y negociaciones cotidianas entre padres e hijos. 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 era 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, que no es placentero ni parece tener sentido por sí mismo.

El significado que los niños daban 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 los individuos. Ello ha tenido 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 que pareciera predecir el futuro del sujeto, ya sea destinado al “éxito” en el mercado laboral, o bien condenado a ser crecientemente marginalizado en una sociedad cada vez más desigual (Redondo, 2005). La escuela se conforma, entonces, 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 del discurso de los niños del estudio respecto a la escuela era la referencia a una experiencia de agobio en relación con el manejo del tiempo y una pérdida de libertad respecto de su vida cotidiana actual. Tal vida cotidiana era descrita como colonizada y disciplinada por la escuela, dejándoles muy poco espacio para realizar las actividades que a ellos les gustaban, como ver televisión, utilizar el computador y jugar. En sus discursos, el trabajo escolar parecía imponerse como un deber que restaba tiempo de disfrute y ocio, generaba cansancio e invadía los distintos espacios y tiempos de la vida y de las 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, Estrato Bajo*).

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, Estrato Bajo*).

De acuerdo con el discurso de los niños, entonces, los deberes escolares imponían la necesidad de organizar y gestionar bien el tiempo en el hogar para poder jugar, tener tiempo libre y salir del *encierro* que significaba hacer las tareas escolares. La escuela aparecía, en sus discursos, de modo similar a como lo hacía el trabajo asalariado adulto, es decir, como un espacio de constante rendimiento, que “consume” casi todo el tiempo, la vitalidad y la creatividad, y que se orienta a logros que se imponen al sujeto más allá de su deseo.

Estos discursos se hacen comprensibles si pensamos en lo que autores como James y James (2004) y Mayall (2002) están analizando: la tendencia creciente, en las sociedades occidentales modernas, a la sobreescolarización de la vida cotidiana de la infancia. En el caso de Chile, la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC)¹⁹ ha significado 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. Tampoco se ha evitado, como era un compromiso de la JEC, enviar tareas escolares para que los niños las realicen en el hogar, de modo que pareciera existir cada vez menos un “afuera” de la escuela²⁰. En palabras de Sapiains y 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).

19 Extensión de la jornada escolar, que antes rondaba las cinco horas, hacia un total de ocho. Es un proceso, iniciado en 1997, que se ha ido ampliando, progresivamente, a más escuelas, tanto de financiamiento estatal como privadas.

20 Actualmente, existe un proyecto de ley en tramitación en el Parlamento, orientado a prohibir que se envíen tareas escolares al hogar.

De modo adicional, durante la jornada escolar, las escuelas se caracterizan, en general, por un “currículum academicista (...) y la intensificación general del trabajo escolar, sin tiempos de descanso y esparcimiento suficientes” (OPECH, 2006, p. 15). El compromiso de incorporar más actividades artísticas y recreacionales, asumido al momento de implementarse la Jornada Escolar Completa, tampoco se ha cumplido, 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.

En este punto, cabe señalar que los niños del estrato bajo, a diferencia de los demás, no se refirieron a los aspectos anteriores. Por ello, no podemos saber si su experiencia era distinta, o, como ocurre con frecuencia en situaciones de vida muy difíciles, los niños de este estrato consideraban que había circunstancias peores que la suyas y, por ello, no se quejaban²¹. En este caso, la circunstancia peor era tener que trabajar (en forma productiva y fuera del hogar), tarea que ellos contraponían a la escuela, y que aparecía como parte de la trayectoria reciente de sus familias. Así, contrastaban su vida actual con la de sus padres y abuelos, destacando, como un logro histórico, el que *ahora pudieran 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, Estrato Bajo*).

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, mis tíos mayores, siempre ayudaban a sus papás y nunca terminaron el Cuarto Medio²²,

21 Por ejemplo, un estudio realizado por Martin Woodhead (1999), mostró que, salvo en el caso de tareas muy estigmatizadas como el comercio sexual, niños trabajadores de distintas partes del mundo consideraban sus labores como tolerables y buenas, aun cuando implicaran riesgos y esfuerzos importantes. Lo que era considerado peor, en este caso, era no poder trabajar y dejar de ayudar a su familia y su propia manutención.

22 Último año de la formación secundaria científico-humanista.

porque, por ayudar a los papás, ellos no terminaron sus estudios (*Niñas, Estrato Bajo*).

Las citas anteriores revelan el modo cómo los niños del estrato bajo presentaban sus discursos, trascendiendo la biografía y situándose en una polifonía transgeneracional que les permitía dar cuenta de relatos y puntos de vista diversos, de los padres, los tíos, los abuelos y bisabuelos, a la vez que narrar los cambios históricos de una clase social. A la vez, tales citas se relacionan con la valoración histórica moderna de la escuela como herramienta fundamental en la “batalla” contra el trabajo infantil, visto como socialmente reprochable. Ahora bien, siguiendo a Rojas (1996), cabe acotar que, en nuestro país, esta representación negativa del trabajo infantil y la consecuente escolarización de los niños se dio muy tardíamente, avanzado ya 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).

Por otra parte, para los niños del estrato bajo, aquellos efectivamente *pobres* eran los que vivían en la calle, desescolarizados y sin hogar, lo que muestra, una vez más, la importancia que adquiere, en sus discursos y experiencias, la noción de que siempre hay personas que se encuentran en peores circunstancias que las propias.

Los que no tienen colegio son pobres... (*Niños varones, Estrato Bajo*).

N₁: (*Los niños pobres*) no tienen el...o sea, tienen el derecho a estudiar, pero no tienen la.../N₂: No tienen el dinero para pagar (*Niños varones, Estrato Bajo*).

(*Los niños pobres*) no tienen la situación económica (*necesaria*) 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 varones, Estrato Bajo*).

De este modo, desde la perspectiva de los niños del estrato bajo entrevistados, si para llegar a *ser alguien* en la vida se debe asistir a la escuela, y estos niños *pobres*, que no son ellos, no pueden hacerlo, se infiere que su futuro estará condenado a una existencia no reconocida socialmente, pues al parecer, “más allá de los muros de la escuela se encuentra el vacío y la deslegitimación social” (Sapiains y Zuleta, 2001, p. 62). Por ello, al comparar su situación vital con la de estos niños *de la calle*, destacaban la importancia de *ser agradecido* por aquello que se tiene (casa, comida y escuela) y por la preocupación de los padres y las madres, en especial, por su bienestar y su futuro.

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 varones, Estrato Bajo*).

N₁: Porque los padres quieren que...que aprendamos /N₂: Aprendamos las...cómo se llama.../ N₃: La materia que nos pasan y seamos distintos (*de esos niños pobres*) (*Niños varones, Estrato Bajo*).

N₁: De repente, (*las madres*) se preocupan porque puede haber un accidente, que alguien se caiga de la mesa (*en la escuela*) y no haya profesores/ N₂: Que se pongan a pelear (*los niños, en la escuela*) (*Niños varones, Estrato Bajo*).

Los niños del estrato bajo dieron, también, especial relevancia al tema del “éxito” escolar, como un aspecto determinante de sus vidas futuras. Esto apareció en todos los estratos, como se mencionó antes, dado que el rendimiento escolar estaba vinculado a la posibilidad de estudiar una carrera e insertarse laboralmente. Sin embargo, en los niños del estrato bajo tenía un carácter particularmente intenso, en la medida que hacía posible –o imposible– *ser alguien en la vida*, es decir, superar o modificar su situación actual, escapar de un destino trágico, *ser más* de lo que sus padres y familiares han llegado a ser, lo que parecía ser 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 y mi papá quiere que sea carabinera²³. 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 (*en el piso superior del colegio*); 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, Estrato Bajo*).

Sí, a veces dicen eso (*los padres*), 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 Quinto Básico no más y ahora trabaja de comerciante ambulante (*Niños varones, Estrato Bajo*).

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, Estrato Bajo*).

Las citas anteriores resultan coherentes con lo que muestra el estudio del PNUD (2012) que hemos citado antes, para el caso de las familias de estratos bajos, que señala que existía en ellos 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, resultaba decisiva la voluntad y el esfuerzo individual, no observándose en los discursos de los sujetos del estudio del PNUD huellas de interpretaciones de carácter más estructural, en el sentido económico y político. Ello en un contexto social que promueve la representación que el esfuerzo individual es la clave para lograr mejores condiciones de vida y alcanzar un reconocimiento social. Es así cómo se constituye un mandato so-

23 En Chile, mujer de la policía uniformada.

cial fundamental en nuestro país: proponerse y alcanzar metas, que, en el caso de los estratos bajos, adquiere una forma implacable, en tanto requiere un enorme y permanente esfuerzo individual para sostenerla.

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).

Esta individualización de las interpretaciones acerca de la pobreza estaba también presente en los discursos de los niños de nuestro estudio, aunque de manera más compleja. Para ellos, los niños que vivían en la calle aparecían como sujetos de derechos, pero se veían impedidos de ejercerlos, adquiriendo su discurso, entonces, un cariz más político y reivindicativo²⁴. Al mismo tiempo, apelar al agradecimiento personal por “no estar tan mal como otros” parecía una forma de hacer más soportables y manejables las propias condiciones, como ocurre también con el énfasis en el sacrificio personal para superar las dificultades. Ello tendía a despolitizar los discursos, en

24 Cabe señalar que los niños de este estrato fueron los que más apelaron a los *derechos de los niños*, y lo hicieron para mostrar que no se cumplían.

contraste con el momento inicial en que se desplegaba una lógica de derechos, y, por tanto, de obligaciones que el Estado tiene para con los sujetos y los niños, en particular.

Al mismo tiempo, los niños del estrato bajo señalaban que los adultos que vivían en la calle –el futuro ya acontecido de los niños de la calle– estaban en esa situación por no haber estudiado. Para los niños varones de este estrato, en particular, fracasar en los estudios les condenaba, de por vida, a un “ninguneo” social, de clase y de género, donde el *don nadie* debía involucrarse en trabajos precarios, poco calificados y sin reconocimiento social. El “ninguneo”, en ese caso, se extendía a las demás esferas de su vida: ellos dudaban, por ejemplo, si serían capaces de formar y mantener una familia en esas condiciones.

Llama la atención que la representación de la escuela como mecanismo de movilidad social se mantenga presente y se exprese en el discurso de los niños de este estrato, considerando que, si bien se han alcanzado mayores niveles educacionales en Chile y América Latina, la movilidad social es mínima, particularmente para los estratos bajos. 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 por qué individuos con el mismo logro educacional, pero de orígenes sociales diferentes, tienen distinta inserción en el mercado laboral” (Torche y Wormald, 2004, p. 2).

El lugar diferencial de la escuela en el tejido familiar, la historia personal y la historia social de clase de los niños de estrato bajo del estudio dista bastante de lo que se observaba en los otros estratos. En el caso del estrato medio alto, los niños se representaban su futuro, sin mayor cuestionamiento, en escenarios de continuidad con la realidad actual de sus padres (ser profesional, tener trabajo, formar una familia y contar con bienestar económico). En el caso del estrato medio, por su parte, *ir a la universidad y ser profesional* –como sinónimos de éxito adulto–, no se relacionaban exclusivamente con el esfuerzo individual, pues los niños asumían que, de ser necesario,

sus padres podrían –con mucho esfuerzo– costear sus estudios superiores. Aunque no era explícito, los niños de este último estrato hacían, seguramente, alusión a un contexto universitario en que el incremento de la matrícula universitaria –debido principalmente al incremento de universidades privadas en Chile, a partir de 1981²⁵– hace posible acceder a la universidad aun cuando no se posean credenciales académicas destacadas, si es que se cuenta con los recursos para costearlo.

4. La infancia como dolor y como memoria del dolor

Parte del proceso de “desmantelamiento” o, al menos, de relativización de la imagen idealizada de la infancia a la cual se hizo alusión previamente, es la incorporación, en el discurso de los niños del estudio, de aspectos dolorosos de la experiencia. Al hablar de estos dolores y problemas que se enfrentan en la infancia, los niños ofrecían relatos de situaciones biográficas particulares que habían marcado su historia. Entre ellas, se encuentran el malestar y la culpa que generaba el excesivo esfuerzo y trabajo parental, las experiencias de separaciones de los padres, los cambios de casa, los cambios de colegio, las dificultades económicas familiares, la llegada de nuevos hermanos y otras.

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 varones, Estrato Medio*).

25 En el contexto de los procesos de neoliberalización iniciados por la dictadura cívico-militar que se extendió entre 1973 y 1989. Antes de 1981, existía un conjunto reducido de universidades no estatales, de carácter católico o regional, pero es después de esa fecha cuando se modifica sustantivamente la legislación en materias educativas y se produce un enorme crecimiento en el número de universidades privadas y en la matrícula universitaria.

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 (*mediador*), y si no lo logran van a ir al juez y todo, y, además, vendimos una casa... (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

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 varones, Estrato Medio*).

En los discursos de los niños, estas experiencias fuertes y desgarradoras de cambios y pérdidas marcaban la infancia y aparecían como travesías subjetivas que debían sortearse para *seguir adelante*, dando cuenta que la infancia no es un momento puro de felicidad. Mencionaban, por ejemplo, que cambiarse de colegio *es como cambiarse de casa*, ya que pasaban la mayor parte de su tiempo en la escuela y se familiarizaban con ella. Algunos cambios eran percibidos como tan drásticos que ellos describían la sensación de tener que empezar a *armarse desde cero*, todo de nuevo, como si *nunca se hubiera existido*.

Al narrar estas experiencias biográficas, la conversación adquiría un fuerte tono emotivo: no se trataba de simples cambios de contexto, sino de cambios vividos como existenciales. En el marco de un diálogo sobre lo que significaba para ellos *ir creciendo*, irrumpía la evocación de recuerdos dolorosos que operaban como marcadores afectivos de un pasado que se hace común, en la acción conjunta de recordar ciertas pérdidas. Tal irrupción abría el espacio discursivo a la producción de un pasado, que permitía sostener un presente, como tiempo en el que se ha aprendido de las dificultades de la vida. Este modo de narrar su vida contravenía las representacio-

nes habituales de un “crecimiento” lineal, continuo y progresivo, sin contratiempos ni pérdidas, y visibilizaba, así, otras posibilidades de significar los trayectos de la infancia.

Por otra parte, este ejercicio de memoria mostraba la centralidad que tenía para ellos el tiempo *en* la infancia (tiempo de la vida y experiencias cotidianas), en contraposición con el énfasis de los discursos adultos en el tiempo *de* la infancia, en que los niños son concebidos como situados en una suerte de presente (o limbo) ahistórico (James y Prout, 1997). A través de un sutil ejercicio de construcción discursiva de sus pasados, los niños destacaban la importancia y evidenciaban la riqueza de las particulares rastros que las experiencias de pérdida habían dejado en sus historias.

Los niños iban mostrando, también, que estas “marcas” de la infancia implicaban una relación con otros (*lo que te hicieron te queda marcado*), además de significarse como indelebles y como huellas que se empecinaban en habitar la experiencia y el recuerdo futuro. Este aspecto del relato de los niños mostraba, entonces, una dimensión más densa de la infancia, más seria, en el sentido de ser concebida como 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, Estrato Medio Alto*).

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, Estrato Medio Alto*).

En el caso de los niños varones, y especialmente en el estrato medio alto, los grupos conversaron mucho acerca de las dificultades de las relaciones entre pares. Para ellos, una de las dimensiones centrales de la niñez era tener amigos y relacionarse con otros; sin embargo, estas relaciones eran descritas como difíciles, conflictivas y, a veces, violentas. Hacer amigos, mantener la amistad y relacionarse con los *no amigos* eran experiencias cotidianas muy complejas que exigían de ellos grandes esfuerzos.

Investigadora: ¡Oh, qué 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 varones, Estrato Medio Alto).

Es que los combos, pa' nosotros, son como el respeto, porque, cuando uno es grande, como que dice 'ah, ya, a mí me gusta lo que tú decí', pero otra persona dice que no (*le gusta*) y lo hablan. Para nosotros (*los niños*) 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'²⁶, y, de repente, como que empiezan (*a decir*) 'no, na' que ver', y empiezan con los empujones y se empiezan a pelear (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

Sus relatos de experiencias cotidianas de violencia, sus intentos por no ser, o no aparecer como débiles (*hacerse respetar, ser respetado*), sus heridas, sus competencias, sus lealtades y afectos intensos, daban forma a una imagen de cierta "travesía" masculina de crecer entre y con otros niños varones. Ello 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.

26 En esta frase, "no sé qué" opera en referencia a algún adjetivo, que podría ser, por ejemplo, inteligente o fuerte ("yo soy más inteligente que tú" o "yo soy más fuerte que tú").

Un ejemplo relevante de estos espacios relacionales tiene que ver con la escenificación del respeto, que, de acuerdo con la visión de los sujetos, era ejercido de modos distintos por adultos y por los niños (varones). Según su mirada, los adultos se basarían en 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 (varones), en contraste, la violencia física entraba en juego a la hora de resolver las situaciones de conflicto (*para nosotros el respeto es con golpe*). Así, para ellos, 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, de acuerdo con sus discursos, los mundos sociales que construían los niños varones de estrato medio alto con sus pares constituían un escenario en el que demostraban o recibían confirmación de sus particulares competencias sociales, necesarias para habitar adecuadamente los territorios complejos de la masculinidad en la infancia. De acuerdo con esta visión, tal masculinidad demandaba al sujeto, en el contexto escolar, de mostrarse como poderoso, potente e infranqueable, y el riesgo del fracaso afectaba al sujeto en su dignidad global.

Al narrar estas situaciones, los niños varones del estrato medio alto parecían ir develando, ante las investigadoras, un espacio secreto, conocido solo por ellos, una caja de Pandora que contenía la brutalidad de un mundo masculino que ellas no podían conocer, en tanto mujeres, y que les resultaría impactante: *las estamos dejando traumatadas*, nos dijeron. Tal vez porque, como mujeres, las investigadoras éramos imaginadas como demasiado frágiles para tolerarlo, o porque las historias resultaban traumáticas para cualquiera, tan traumáticas que de solo escucharlas las personas quedaban dañadas. Su dolor no era pronunciado, entonces, sino como dolor del otro, o de la otra, la que escucha. Y nosotras, en ese momento de la conversación, dejábamos de ser adultas, de ser personas imaginadas como más fuertes, para necesitar ser protegidas de la brutalidad de los relatos. Los niños, a la vez, dejaban provisoriamente de ser exclusivamente niños,

para evidenciar su condición de varones que debían tomar cuidado de aquellas cosas que se narraban delante de las mujeres, y tomar también cuidado de las mujeres, como personas. El tránsito de una posición etaria, configurada para ellos y para las investigadoras, a una posición de género, ocurría rápida y fluidamente.

Finalmente, las niñas del estrato bajo tensionaron, también, las nociones idealizadas y descontextualizadas de la infancia, al dar cuenta del malestar que les producía la peligrosidad percibida por ellas en los barrios que habitaban y las restricciones que ello producía en el uso social de los espacios. En su relato, ellas señalaban que, la mayor parte del tiempo, debían estar al interior de sus casas (“blindadas”, *enrejadas, amuralladas*), transmitiendo una sensación de encierro y de tener escasas posibilidades de relacionarse con otros niños del barrio, que tampoco salían a la calle. Asimismo, relataban que ciertos espacios públicos, como las plazas, habían sido progresivamente “tomadas” por jóvenes que bebían o consumían drogas, lo que había implicado la modificación de sus prácticas y experiencias cotidianas del espacio barrial (como caminar, transitar o jugar), imposibilitando que ellas pudieran disfrutarlo a través del juego.

N: Yo en mi casa no soy libre. (*No puedo decir*) así como ‘jah, 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 (*niñas vecinas*) que pasan todo el día en la casa, entonces digo, ¡pa qué voy a estar afuera aburrida yo sola! (*Niñas, Estrato Bajo*).

Yo en mi casa tengo dos plazas cerca; en 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. Sí, 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, Estrato Bajo*).

De este modo, para las niñas del estrato bajo, el espacio de la calle y la plaza aparecían como un “afuera” amenazante y vedado, al ser visto como un escenario de desborde juvenil. La experiencia era de falta de libertad, en tanto impedimento en el uso y apropiación del espacio, tanto en el “adentro” del hogar (*yo en mi casa no soy libre*) como en el “afuera” (espacio público).

Si consideramos a los niños como sujetos sociales, es necesario pensar sus particulares experiencias espaciales en el marco de la sociedad de la que forman parte. En este sentido, cabe recordar que, en la ciudad de Santiago, la segregación socioespacial es una de las más significativas de América del Sur²⁷, y en ella se observa, en las últimas décadas, una masificación de los guetos urbanos de pobreza (Salcedo, 2007 y Rocha, 2009). En este marco, existen enclaves territoriales en los que los niños se enfrentan a condiciones especialmente difíciles, como es el caso de las niñas de este estrato. En tales enclaves, se redoblan las fronteras reales y simbólicas de 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).

27 Segregación socioespacial que, cabe señalar, “funciona como una herramienta de planificación dentro de la ciudad” (Manzano, 2009, p.36).

V. LAS PERSPECTIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LA ADULTEZ

En el presente capítulo, se desarrollan los resultados relacionados con el discurso de los sujetos del estudio, niñas y niños varones de estrato medio alto, medio y bajo, acerca de la adultez. En él, se presentan las categorizaciones desplegadas por los niños y, cuando resulta relevante, se mencionan los modos en que ellos configuraron la situación de entrevista y diversas posiciones de sujeto, a través del discurso. Además, se incorporan interpretaciones teóricas y sociohistóricas que pueden facilitar la comprensión de los discursos, los que, de todas formas, son considerados abiertos a nuevas comprensiones.

Es importante que recordemos que la separación entre los discursos relativos a la infancia y la adultez es analítica más que sustancial, destinada a facilitar la lectura, dado que los niños hablaron de ellas de modo simultáneo y relacional. Como mencionamos anteriormente, el análisis está centrado, principalmente, en los aspectos comunes de los discursos en los distintos estratos, y en niñas y niños varones, si bien se destacan las diferencias de clase y género que resultaron interesantes. Recordemos, además, que en las citas textuales de entrevista se da cuenta, entre paréntesis, del sexo y estrato al cual pertenecía el niño al que corresponde tal cita. Asimismo, hemos intentado completar el sentido de las citas textuales, incorporando frases aclaratorias, entre paréntesis y en cursiva, para que resulten comprensibles fuera del contexto comunicacional en que se generaron. Finalmente, recordemos que en los textos que acompañan a las citas textuales, las categorías usadas por los niños en las entrevistas se encuentran en cursiva, mientras que aquellas que nosotras mismas añadimos para facilitar la interpretación del material se presentan entre comillas.

1. La adultez como acumulación de responsabilidades

Como mencionamos en el capítulo anterior, los niños sostenían que las responsabilidades eran mayores en la adultez que en la infancia, aunque se reconocían, también, como sujetos que debían cumplir exigencias, fundamentalmente escolares. Los niños del estudio se posicionaban en una niñez *más grande*, escolarizada, en el contexto de la que ya no era pensable, ni vivible, aquella infancia romantizada y “originaria”, vinculada al juego, la imaginación, la inocencia y la libertad, y situada más allá de las responsabilidades que impone el orden social. En este punto, la distancia entre niños y adultos se reducía, en tanto ambos, en grados distintos, eran llamados a responder a las diversas demandas de un mundo social que aparecía definido, básicamente, como un espacio/tiempo laborioso de trabajo, ya sea escolar o remunerado.

Uno ya tiene responsabilidades, por ejemplo, estudiar, pero no tantas como las de los adultos (*Niños varones, Estrato Medio*).

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 varones, Estrato Medio*).

Resulta interesante que el énfasis del argumento enunciado en la segunda cita (*no puede ser que no tenga responsabilidades, siempre tiene que tener*) no apuntaba simplemente a la constatación del hecho que también los niños asumen responsabilidades. Más bien, ponía 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*. Ello parecía vincularse al hecho que tener más responsabilidades implicaba un reconocimiento social de su estatus moral de *niño mayor* -del cual se esperan otras cosas- en comparación con otra infancia

más pequeña. Así, en la frase *uno ya tiene responsabilidades*, de la primera cita, el pronombre *uno* y la referencia temporal (*ya*) parecían marcar la pertenencia a una infancia particular, una infancia que *ya es más grande*. De este modo, destacar la adquisición de responsabilidades en la infancia no conllevaba, en este caso, una evaluación negativa.

Al respecto, investigaciones sobre la temática de la responsabilidad en la infancia (Such y Walker, 2004 y Bjerke, 2011a y 2011b) muestran 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 permite gestionar la asimetría propia de la relación adulto-niño, a partir de una posición que no es plenamente autónoma, pero tampoco completamente dependiente.

Sin embargo, el trabajo remunerado, como referente fundamental de las demandas de responsabilidad que recaen sobre los adultos, era significado como un deber que tenía un peso mucho mayor en comparación con las responsabilidades de los niños, en tanto implicaba más costos subjetivos, más inversión de tiempo y un carácter ineludible. Además, no se compensaba 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: Uno (*como adulto*) tiene que trabajar, eh... para mantener a los hijos/ N₄: Ganarse la vida (*Niñas, Estrato Bajo*).

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 varones, Estrato Medio Alto*).

Tení? muchas responsabilidades, pero son distintas a las de los grandes, son como más...más posibles, pero también erí? libre de hacer más cosas que los grandes y podí?

hacer más cosas en tu infancia. Tienes hartas responsabilidades y hartas libertades (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

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 carácter diferenciado de las responsabilidades de niños y adultos. De este modo, las responsabilidades de los niños parecían más aceptables y podían 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 *yin y el yang*, la responsabilidad y la libertad eran configuradas, discursivamente, como elementos contrapuestos pero articulados en sus vidas de mejor manera que en el caso de los adultos, quienes cargaban con el imperativo de tener que *ganarse la vida* y sostenerse, no sólo a sí mismos, sino también a otros (los hijos e hijas). Por el contrario, desde la mirada de los niños del estudio, las responsabilidades laborales, parentales y domésticas de los adultos entraban en conflicto con la libertad, entendida como ejercicio y afirmación de la propia voluntad, en un campo abierto de posibilidades de acción.

En este marco, los niños relataban ser, corrientemente, impulsados por los mayores, a *disfrutar* la infancia, es decir, a aprovechar una condición en la cual se dispone de mayor tiempo, como un recurso que se va agotando en la medida que se *avanza* y que las responsabilidades de vuelven más *pesadas* (Vergara A. *et al.*, 2016).

Uno de los consejos que yo encuentro, que me han dicho hartas personas, es que ‘disfruta’... Yo tengo un hermano que está en Cuarto Medio en este colegio, entonces, me dice, ‘disfruta el ser pequeño porque las responsabilidades que tienes por delante son mucho más grandes de lo que se ve’ (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

Las niñas del estrato bajo, por su parte, relataban que desempeñaban algunas tareas, además de estudiar, como ayudar con el cuidado de hermanos o primos menores y realizar algunas labores domésticas.

Sin embargo, el hecho de estudiar las libraba, transitoriamente, de las demandas más pesadas que recaían sobre los adultos, y que resultaban ineludibles (Vergara A. *et al.*, 2016), como ser el sostén económico de la familia, pagar deudas con el sistema financiero (*pagar cuotas*), trabajar asalariadamente y cuidar de los hijos. En este contexto, los padres y las madres aparecían como figuras legitimadas en su condición de adultez, en tanto cuidaban, protegían, conocían un medio social complejo y tomaban decisiones relevantes para la familia.

Es mejor ser niño porque estudiai’ y no teni’ que pagar las cuentas, mudar bebés, tener cuotas, pagar, ganar plata, trabajar... (*Niñas, Estrato Bajo*).

(*Los niños*) no tienen tanta responsabilidad. Ir al colegio, teni’ que ayudar a la mamá, hacer las tareas, la cama (*Niñas, Estrato Bajo*).

Yo también tengo un primo, uno chiquitito que, a veces, me lo dejan a mí, y mi papá con mi prima salen a, no sé poh¹, 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, Estrato Bajo*).

Asimismo, los niños del estrato bajo veían en la pobreza una condición que extremaba las dificultades de la adultez. De acuerdo con su mirada, los adultos debían realizar un esfuerzo permanente por afirmar un proyecto personal y familiar, en un contexto social que lo volvía precario y en el que acechaban muchos problemas económicos, relacionales y de salud. Por ello, la *conciencia*, o capacidad de reconocimiento de su realidad, y el adecuado *cálculo* de aquello

1 Poh’: en Chile, expresión que, al cerrar una afirmación en el habla informal, refuerza su intensidad ilocutiva.

que faltaba para progresar resultaban fundamentales y se valoraban como características que otorgaban cierta superioridad moral a los adultos de su entorno, en comparación con los niños. De este modo, para los niños de este estrato, ser adulto era mucho más *complicado* que ser niño, ya que conllevaba 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.

¡Más reconocible! Uno tiene... sí, (*como adulto*) uno tiene que ser más reconocible. Reconocer que le falta esto, trabajar para esto (*Niñas, Estrato Bajo*).

Debe ser difícil (*ser adulto*) por mantener a sus hijos y a su esposa (*Niños varones, Estrato Bajo*).

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: (*No tienen dinero*) ni para comer/ N₄: Tienen que prender una fogata. /N₅: Hay veces que hay personas que roban por darle a sus hijos/ N₆: Sí, sí no se mueren de hambre (*Niños varones, Estrato Bajo*).

Esta experiencia de la cotidianidad como una odisea es coincidente con el modo cómo la perciben a los adultos del estrato bajo (y de extrema pobreza), de acuerdo con el estudio realizado por el PNUD en Chile en 2012 y que hemos citado con anterioridad.

Los sufrimientos y malestares de los grupos D y E² 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 (p. 65).

En un país en que una parte importante del presupuesto mensual de los hogares se destina al pago de alguna deuda, y en 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* fuera recurrente en el discurso de los niños, a la hora de dar cuenta de las responsabilidades adultas y de la realidad económica familiar.

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 de la retracción del gasto social del Estado en ámbitos centrales, como la educación, la vivienda y la salud. Así, el acceso al consumo de bienes de subsistencia y, posteriormente, suntuarios, comenzó a ser mediado, de manera creciente, por los mercados financieros, hasta llegar a una actualidad en que el endeudamiento se ha naturalizado como modo de vida.

Esta centralidad material y simbólica del crédito, y la deuda que conlleva, se expresaba en el discurso de los niños del estrato bajo como un reconocimiento a la obligación de pagar *las cuotas* que se *tienen* (*tener cuotas, pagar*), como si se tratase elementos constitutivos de la condición adulta. Asimismo, ser responsables al momento de *pagar las cuotas* era valorado como una suerte de virtud moral adulta, en tanto daba 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 de los distintos estratos analizados transmitían la imagen de cierta fortaleza adulta, asociada al hecho que ellos no se *quejaban* de sus responsabilidades, porque simplemente las asumían como propias de la adultez. Esta aceptación de las responsabilidades parecía dar cuenta de un proceso de resignación y naturalización de la realidad y del funcionamiento social dado, que formaba 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/ *Inves-*

2 Estrato bajo y de extrema pobreza, respectivamente, según índice ADIMARK.

tigadora: ¿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 varones, Estrato Medio*).

Y uno, quizás, esas actividades uno las ve más pesadas cuando es niño, por eso uno dice que son más (*pesadas*), pero después uno no se da cuenta, quizás, cuando uno es adulto (*Niños varones, Estrato Medio*).

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

En contraposición con este *no darse cuenta* adulto, los niños se mostraban a sí mismos 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* de las responsabilidades que los adultos. Ahora bien, los niños señalaban que ciertos adultos alcanzaban una suerte de conciencia patológica respecto a las responsabilidades y su malestar consecuente, los que correspondían a *gente adulta con estrés*. Ellos indicaban, de inmediato, 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.

De este modo, en el discurso de los niños, la temática de la responsabilidad permitía definir la infancia desde su condición “no adulta”, como tiempo liberado del peso de las responsabilidades, totales o absolutas, propias de la adultez. Al respecto, y de acuerdo con Such y Walker (2004), la noción de responsabilidad “emerge como una variable clave en la definición de la infancia moderna y

la diferencia generacional” (p. 231)³. En su estatus de “no adultos”, los niños aparecían, al menos por un tiempo, como libres de las responsabilidades propias del mundo adulto. De este modo, la responsabilidad constituía un referente discursivo que daba cuenta de la producción y mantención de las diferencias entre adultos y niños, permitiendo trazar una frontera etaria entre ambos, en la medida que la responsabilidad se distribuye de manera diferente: los adultos son responsables de sí mismos y, en el caso de los padres, además son los principales responsables de sus hijos.

En su extremo, *ser grande* era *estar acabado*, metáfora cuya potencia radica no sólo en que evoca la idea de cansancio o malestar, sino 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 familiar.

Pero 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, Estrato Medio Alto*).

En el marco de lo descrito, resulta comprensible el hecho que, para los niños del estudio, la adultez no resultara atractiva y que consideraran preferible la infancia (Vergara A. *et al.*, 2012). Es como si la motivación de crecer, que suponíamos asociada a la adquisición de mayor libertad y autonomía, se esfumara, en la medida que esa promesa no los lograba convencer.

N₁: A mí, como decía X, tampoco me gustaría ser adulto alguna vez, porque si uno se fija, también como decía Z, los papás se ven estresados/ N₂: Trabajando (*Niños varones, Estrato Medio*).

3 Traducción propia de: “Responsibility emerges as a key variable in the definition of modern childhood and generational difference”.

*Investigadora: Y a ustedes, ¿les gustaría crecer? / Todas: ¡Noooo!
(Niñas, Estrato Medio Alto).*

La referencia a esta promesa de la autonomía adulta se encuentra muy arraigada, tanto en el sentido común de la vida diaria, como en las Ciencias sociales dominantes. Para el funcionalismo sociológico, por ejemplo, la llegada a la adultez y el acceso al trabajo implica mayor libertad y autodeterminación. En la psicología, la adultez está vinculada a mayor madurez, racionalidad y autonomía, todos ellos elementos propios del ideal de sujeto moderno. Sin embargo, desde el punto de vista de los discursos de los niños del estudio, existencialmente, la adultez implicaba sobre todo coerción, subordinación y sobrecarga. Se trataba de un sujeto que no va “hacia adelante”, sino que el paso del tiempo lo hace menos libre y feliz. En ese sentido, crecer sería un retroceso.

2. El trabajo remunerado como subyugación

Como se mencionó anteriormente, la adultez, en el discurso de los niños, aparecía como sobredeterminada por las exigencias y responsabilidades propias del trabajo, ya fuera doméstico, parental, o productivo⁴. En este contexto, en contraposición con un adulto, un niño(a) se definía como aquel que juega, que no trabaja, que no tiene que ocuparse de otros y que dispone de tiempo (Vergara A. *et al.*, 2016).

4 Es importante mencionar que solo en el caso del estrato medio alto las madres eran concebidas, por los niños, como trabajadoras. Ello puede resultar comprensible si se analiza la realidad nacional, en la cual el porcentaje de ocupación femenina remunerada es mayor a medida que aumenta el ingreso del hogar, con una tasa general de 44,7%, de 26,9% en el quintil de menor ingreso y de 68,6% en el de mayor ingreso, según la Encuesta Casen 2015 del Ministerio de Desarrollo Social de Chile. En el resto de los niños, el trabajado remunerado era asociado, exclusivamente, a los hombres, en general, y a sus padres varones, en particular.

El trabajo remunerado, y especialmente para los niños varones del estudio, hacía posible una independencia económica, y, por ende, mayor autonomía y *libertad*, entendida como la posibilidad individual de decisión, elección y acción en un espacio y tiempo propios, sin la tutela y vigilancia permanente de otro (lo que ellos contrastaban con la condición de heteronomía propia de la infancia).

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 varones, Estrato Medio*).

(*Si eres grande*) vaí' a poder juntar tu plata y comprarte una Xbox (*Niños varones, Estrato Bajo*).

Cuando uno es grande, también maneja su dinero (*Niños varones, Estrato Bajo*).

Sin embargo, al contrastar esta promesa abstracta con las experiencias concretas de sus padres, los niños decían haberse percatado de que el mundo del trabajo era una suerte de “yugo” inevitable, una imposición costosa, en términos subjetivos, de un tiempo productivo que se opone y merma el tiempo del propio deseo. Además, las responsabilidades económicas hacían que la libertad supuesta, en este plano, no fuera tal. Al mismo tiempo, los niños veían a los adultos como personas que tenían menos disposición de tiempo “propio” (de ocio, juego o diversión), ya que debían hacer frente a mayores coerciones físicas y morales, hacerse cargo del cuidado de otros y enfrentar múltiples exigencias y compromisos. Todos estos elementos transmitían la imagen de que la libertad y posibilidad de disfrute estaban radicalmente obstaculizadas para los adultos. En contraste, la infancia era metaforizada, espacialmente, como territorio o refugio en el cual se *está* mucho mejor (*acá en la infancia pensamos en divertirnos con nuestros compañeros*).

Además, y como mencionábamos antes, el énfasis que los discursos de los niños ponían en la dimensión de “pérdida” que conlleva la adultez da cuenta de un alejamiento de una imagen occidental idealizada como aquel momento de la vida en el que se cumple la promesa del crecimiento, esto es, la llegada a una etapa de plenitud, autonomía y libertad. Esta promesa resulta, entonces, ilusoria, y a esa conciencia las investigadoras llamamos “la segunda mirada” (Vergara A. *et al.*, 2012 y 2016), que requiere “fijarse bien” o “volver a mirar” aquello para percibir su condición engañosa.

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, en el perro, la mamá, el hijo, ¡todo! (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

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 varones, Estrato Medio*).

Como contrapunto a lo anterior, uno de los niños varones del estrato medio, quien sostuvo una posición “disidente” en la mayoría de los tópicos abordados, introdujo un matiz perspectivista en la conversación, señalando que el trabajo remunerado no era una labor *terrible* desde el punto de vista de los padres, en la medida que se trataba de una actividad *normal* -natural o propia- de la adultez. Asimismo, para este niño, el esfuerzo que conllevaba el trabajo estaba sostenido en un sentido moral, en tanto se orientaba al cuidado y bienestar del grupo familiar, lo que, de alguna manera, invisibilizaba la dimensión de coerción que éste implicaba.

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 varones, Estrato Medio*).

Sin embargo, este pequeño matiz resulta marginal en el contexto generalizado de representaciones que transmitían una imagen de la vida como una suerte de continuo delineado por la pérdida de placer, diversión, espontaneidad, imaginación y tiempo para sí mismo y la familia, mientras se va “ganando” en sobrecarga, agobio, exigencias económicas, obligaciones laborales, domésticas y parentales, cansancio y deterioro físico (Vergara A. *et al.*, 2012).

Por otra parte, solo algunos niños varones del estrato medio y bajo reconocían ciertas condiciones sociales estructurales en la base del malestar, dando cuenta de formas de precariedad y abuso en el mundo del trabajo remunerado (Vergara A. *et al.*, 2012 y 2016).

Hay veces en que los mismos jefes son unos desconsiderados con sus trabajadores. Porque les dicen que les van a pagar un día y les dicen, no, no tenemos plata ¡y tienen un montón de plata en la cuenta (*bancaria*) (*Niños varones, Estrato Medio*).

En contraste, la mayoría de los niños del estudio parecía aceptar este tránsito a la adultez y sus pérdidas como algo inevitable, una suerte de destino que caracterizaba a la vida en sí misma, y no como algo propio de un período o de determinadas circunstancias individuales o sociales (Vergara *et al.* 2012). El uso de formas lingüísticas como *hay que* y *tiene que* expresan este énfasis en el carácter obligatorio de las imposiciones y el malestar que esta condición de la adultez conlleva.

Ante a esta suerte de destino inevitable, construido discursivamente por los niños del estudio, resulta importante puntualizar que ello 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 en nuestro sistema de organización y lazo social. En ese marco, resulta pertinente preguntar: ¿por qué los adultos tendríamos que esperar que los niños (o las nuevas generaciones) imaginaran otras posibilidades?

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 importante visibilizar dichas condiciones en el análisis del material discursivo relativo al malestar en el mundo adulto del trabajo.

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 nos 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 existencia⁵.

Al respecto, diversos estudios muestran que, a partir de la década de los 80', los nuevos escenarios de transformaciones en el mundo del trabajo remunerado (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'Huilier, 2009, p. 583), el trabajo remunerado ya no parece operar como referente de sentido de la organización social de la vida en común, sino que, más bien, se impone como actividad puramente individual, movida sólo por una búsqueda de satisfacción de necesidades

5 En este punto, nos parece relevante mencionar que, de acuerdo a la Encuesta Casen 2015, del Ministerio de Desarrollo Social de Chile, los niños de 0 a 17 años constituyen el grupo de edad con mayor índice de pobreza absoluta del país (18,2 versus 11,7% a nivel general). La tasa de pobreza infantil es, así mismo, la mayor de los países pertenecientes a la OCDE.

personales, situación que genera una hipertrofia de su dimensión de esfuerzo permanente, necesidad y coerción. En coherencia con ello, los discursos de los niños del estudio transmitían la imagen de un adulto que funciona en el mundo del trabajo remunerado como una suerte de hiperactor solitario, movilizándolo incesantemente sus propios recursos individuales y adaptado y resignado a las condiciones de precariedad y opresión/explotación del orden dado. Al respecto, otro de los estudios del PNUD (2002) observó 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 (p. 195).

Por otra parte, en palabras de L' Hullier (2009), “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” (p. 596). En ese escenario, 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).

Adicionalmente, 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 con el tiempo, cuyo efecto inmediato es una experiencia de “desequilibrio temporal” (Araujo y Martucelli, 2012). Se trata de una sensación de pérdida de control de las capacidades de gestión y manejo del tiempo, vivenciadas como una inmanejable vertiginosidad de la experiencia laboral y social.

En este contexto, el trabajo remunerado aparece como un espacio que consume casi todo el tiempo, limitando significativamente la posibilidad de desarrollar otras actividades deseadas, a la vez que el tiempo es considerado 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).

En coherencia con estas investigaciones, los discursos de los niños configuraron la imagen de un sujeto adulto “atrapado” en el malestar cotidiano de un tiempo laboral que aparece naturalizado en su rigidez y monotonía. Tal imagen ha sido observada, también, en la narrativa de los adultos respecto a sí mismos:

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 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 “analgésia” frente a condiciones sociales, económicas, laborales, subjetivas e intersubjetivas que se viven como aplastantes. A ello 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 \$300.000⁶, que el 63,8% de los hogares destina el 36% de sus ingresos a pagar deudas, y que Chile tiene una de las mayores desigualdades en la distribución de ingresos, reconocida mundialmente (Durán y Kremerman, 2015).

6 Equivalente a 464 dólares, al día 8 de febrero de 2017.

Haciéndose eco de estas condiciones, algunos de los niños del estudio ofrecían una definición de la “libertad” en la infancia que resulta de una singular mixtura entre representaciones románticas, ya analizadas, y retazos de nuestro particular neoliberalismo. En este sentido, ser niño es ser libre *de tener que pagar*, o, en otras palabras, libre de tener que someter la vida al cálculo cotidiano de la subsistencia.

Es que (*la infancia*) también es cuando uno puede ser libre (...). Libre de pagar (...). (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

(*Ser niño*) 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, Estrato Bajo*).

Otro ejemplo que grafica claramente lo anterior, se observó en una discusión sobre el trabajo remunerado, en la que los niños varones del estrato bajo configuraban 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 (*es*) que para trabajar no teni’ que pagar/
Investigadora: ¿Cómo? / N: Por ejemplo, cuando uno va a trabajar a algo, tú vai’ al trabajo, si te aceptan, no teni’ 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’⁷, tú teni’ que comprar tus cosas, los guantes...los bototos te los pasan (*Niños varones, Estrato Bajo*).

7 “Constru”: en Chile “construcción”, como rubro.

3. La parentalidad y la maternidad como sobrecarga

En continuidad con lo analizado en los ítems anteriores, los niños del estudio mostraron la imagen de unas madres y unos padres siempre en movimiento, agobiados por el mundo del trabajo remunerado y, en el caso de las madres, por la tarea sin fin del cuidado de los hijos y las labores domésticas (Vergara A., *et al.*, 2012). Se trataba de adultos que, en el relato de los niños, estructuraban 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*, involucrados en un trabajo productivo y reproductivo que, literalmente, “consume la vida” (Aceituno *et al.*, 2012)⁸.

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, Estrato Medio Alto*).

N₁: Cuando (las madres) 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 varones, Estrato Bajo*).

Asimismo, desde la perspectiva de los niños del estudio, existía una competencia entre el tiempo que sus padres dedicaban al trabajo fuera del hogar y aquel que pasaban junto a sus hijos e hijas.

8 Al respecto, cabe destacar que, según la OCDE, en Chile se trabaja casi un 25% de horas adicionales en comparación con los restantes países miembros. 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.

El tiempo laboral parecía imponer enormes obstáculos para que padres e hijos pudieran compartir cotidianamente actividades en conjunto, como conversar, jugar, o simplemente estar juntos. De acuerdo con lo que narraban, a excepción de los fines de semana, y no en todos los casos, sus padres no disponían de algún tiempo para compartir con ellos. En coherencia con ello, los discursos de los niños transmitían cierto tono de queja y tristeza respecto de las responsabilidades adultas.

Esto resultaba más dramático en el caso de los niños del estrato bajo, quienes describían a padres varones extenuados, con horarios de trabajo extendidos, que pasaban muy poco tiempo en sus hogares, en el marco de una situación económica familiar difícil. Asimismo, los niños de este estrato reconocían los problemas, precariedades y sacrificios en la mantención del rol de proveedor asumido por sus padres varones. Ello resulta comprensible, si consideramos 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 y 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 de levantar a una persona*) ...es lo único divertido que hacemos, porque no hacemos casi nada juntos (*Niñas, Estrato Bajo*).

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 doce (*del día*) y volver como a la una 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 maneras. 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, Estrato Bajo*).

Al respecto, diversos estudios nacionales muestran un aumento significativo de las tensiones y conflictos en la relación trabajo-familia, producto de las extensas jornadas laborales, que van en desmedro del tiempo disponible para la familia, “situación que sería transversal e independiente al tipo de empleo” (Jiménez y Moyano, 2008, p. 119).

Por otra parte, los niños del estudio ofrecieron un discurso que representaba la responsabilidad adulta parental como atributo moral individual, lo que parece ser una visión muy extendida en nuestras sociedades occidentales (Baker y Newnes, 2005 y Leena y Perälä, 2008). Esto puede entenderse en el marco de los procesos de individualización contemporáneos, propios de un escenario 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 y Beck-Gernsheim, 2002).

De este modo, se tiende a asumir que los padres –en tanto individuos– son los principales responsables de la tarea moral de cuidado y de la educación de sus hijos, así como de su éxito o fracaso, en un contexto en que los hijos se significan como parte de sus proyectos de autorrealización personal (Kelly, 2001). Al mismo tiempo, ello transmite el mensaje que “el desarrollo de un niño es un asunto privado del que los padres, y especialmente la madre, son personalmente responsables”⁹ (Leena y Perälä, 2008, p.76). Así, la responsabilidad parental se conecta con “‘el orden moral de la crianza de los niños’ en la cual la paternidad está sumergida en una atmósfera de responsabilidad y culpa” (p.76)¹⁰.

Los niños del estudio también introdujeron matices de género al mostrar la imagen de una madre particularmente cansada, que debía gestionar, con gran esfuerzo, las tareas domésticas y de cuidado fa-

miliar, sumadas, en varios casos, a las labores remuneradas fuera del hogar. Así, estos discursos de los niños narraban y daban cuerpo a los datos y cifras sobre la situación laboral de las mujeres en Chile¹¹. Según tales datos, el 80% de las tareas domésticas todavía son realizadas exclusivamente por mujeres, ya sea que trabajen remuneradamente o no. Ello da cuenta de una fuerte desigualdad entre mujeres y hombres en lo que respecta a los usos del tiempo¹², cuestión que genera, para ellas, grandes tensiones entre el tiempo productivo y reproductivo (doméstico y de cuidado). Adicionalmente, se observa 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).

En el caso de las niñas del estrato medio, la maternidad y las labores domésticas y de cuidado que se le asocian era vista como una tarea particularmente aburrida o *fome*¹³, en la cual los hijos se convertían en el centro absoluto de la vida cotidiana.

Investigadora: ¿Por qué se ve tan fome? (la adultez) / N₁: (Los adultos) trabajan todo el día/ N₂: Tienen hijos y tienen que hacer todo lo que los hijos digan/ N₁: Tienen que trabajar

9 Traducción propia de: “*The development of a child is a private matter for which parents, and especially the mother, are personally responsible*”.

10 Traducción propia de: “*The moral order of child-rearing, in which parenthood is submerged in an atmosphere of responsibility and guilt*”.

11 Datos disponibles en www.sernam.cl

12 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).

13 “Fome”: en Chile, “aburrido”.

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, Estrato Medio*).

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!’ (*imitan grito de niño*) / N₁: ¡Síiii! (*Niñas, Estrato Medio*).

N₁: (*La mujer cuando es madre*) 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 latoso¹⁴, porque después, si quiere salir, aunque sea una vez al año, así, la pareja... ‘no, no puedes salir, tienes que cuidar al niño’ (*Niñas, Estrato Medio*).

Como se puede ver en estas citas, las niñas del estrato medio presentaban la imagen de una maternidad que afectaba negativamente todos los ámbitos de existencia (familiar, laboral, social, personal), enfatizando, de este modo, la dimensión de trabajo, sacrificio personal y pérdida que conllevaba la reorientación de la totalidad de la vida en función de las necesidades y demandas de los hijos.

Al respecto, el estudio del PNUD (2012) antes citado muestra que, si bien para las mujeres chilenas los vínculos materno-filiales son una de las principales fuentes de sentido y felicidad, también son significados como una fuente importante de malestar, vinculada 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).

Otros estudios realizados en Chile (Valdés, 2009; SERNAM *et al.*, 2011; Aguayo, Kimelman y Correa, 2012; SERNAM y Demoscópica, 2012; SERNAM y Opina, 2012) muestran que las mujeres

14 “Latoso”: en Chile, “aburrido”, “tedioso”.

que son madres manifiestan grandes preocupaciones relativas a la sobrecarga de funciones que les suelen corresponder en el ámbito doméstico. Expresan, además, 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 de género convencional¹⁵.

Lo anterior parece relacionarse con la fuerza que adquiere una imagen de la madre, en Chile, como compañera infatigable y permanente, dispuesta a sacrificar buena parte de sus intereses y proyectos personales en pos del bienestar familiar (PNUD, 2010 y 2012). Adicionalmente, a las exigencias mencionadas se le suman las contradicciones del doble imperativo social de una paternidad/maternidad responsable y, al mismo tiempo, “gozosa”. Como sostiene Burman (1994) “disfrutar de la parentalidad se ha convertido en algo obligatorio” (p. 75).

Volviendo a nuestro estudio, las niñas de estrato medio expresaban, además, la ambigüedad propia de la figura moderna del niño como fuente de realización y, al mismo tiempo, como carga familiar (económica, afectiva y subjetiva). Así, esta dualidad, que oscila entre el sentido/sin sentido y el costo/beneficio de la figura del hijo, enfrentaba 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 de los cuales tomaban distancia.

15 Una encuesta realizada en el 2012 por SERNAM y 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.

En el caso de las niñas del estrato bajo, la figura del embarazo adolescente aparecía como una amenaza sustantiva para la construcción de un proyecto de vida más autónomo, a la vez que interrumpía el curso “normal” de la trayectoria vital femenina (primero estudiar, luego tener hijos). Es interesante, y tal vez esperable, considerando los discursos sociales predominantes acerca de la maternidad, que ellas no hicieran referencia a las consecuencias de la paternidad en la trayectoria de vida del padre varón, ya fuera adulto o adolescente.

Es como más o menos¹⁶ ser adolescente porque se puede mandar una embarra¹⁷ y teni⁹ que empezar a trabajar al tiro, como comprarte una casa, así (*Niñas, Estrato Bajo*).

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... eh... 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, Estrato Bajo*).

El embarazo adolescente parecía producir, entonces, un sujeto “anómalo” (la madre adolescente), estigmatizado socialmente en su doble condición problemática de mujer y joven. Un sujeto incapaz de jerarquizar adecuadamente las distintas esferas de la vida: educación, trabajo, sexualidad, reproducción. El embarazo aparecía, también, como evidencia de un inadecuado “gobierno de sí” y era significado como una *embarrada* que enloda, ensucia, arruina y acelera el tiempo (“envía” a la adultez). De este modo, el embarazo adolescente parecía generar una suerte de cortocircuito en el proceso “civilizatorio”, imponiendo responsabilidades que deben asumirse “antes de tiempo”, lo que truncaba las posibilidades de movilidad social.

16 “Más o menos”, en este caso, está siendo usado como sinónimo de algo poco agradable o riesgoso.

17 “Embarra” (por “embarrada”): en Chile, error humano con consecuencias desastrosas.

4. El cuerpo desvitalizado del adulto

En continuidad con la representación atribulada de la adultez como tiempo de trabajo y pérdidas, los niños también trazaron la distancia entre la infancia y la adultez a través del cuerpo y el pensamiento. Desde su perspectiva, y especialmente para el caso de las niñas de estrato medio alto y medio, la corporalidad adulta, en tanto cuerpo en relación con el mundo y el otro, tenía una expresividad propia que era leída a partir de los efectos (“marcas”, “huellas”) que la lógica del rendimiento generaba. Así, los adultos aparecían como más *formales*, *serios*, *rígidos*, restringidos en sus posibilidades de acción y muy parecidos entre ellos, mientras los niños eran descritos como más relajados, “livianos” y diferentes entre sí.

Quando uno es más grande es como así (*indica con la mano mayor altura que la suya*), es como que se hacen más altos, pero cuando uno es más chico, como que tienen el cuerpo más relajado (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

(*Yo pienso*) 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, Estrato Medio Alto*).

Quando 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 varones, Estrato Bajo*).

La *seriedad*, la *rigidez* y el *relajo*, como significantes, permitían 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 recaía sobre la adultez. Los cuerpos adultos expresaban, entonces, el peso y las pérdidas que conllevaban 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). De este modo, las significaciones sobre el cuerpo, en su relación con el mundo del trabajo, daban cuenta de una particular forma de vida adulta, en el marco de un sistema social que “se ha transformado en una gran máquina depredadora de energía –especialmente corporal–” (Scribano y Vergara G., 2009, p. 419).

Resulta importante destacar que estas representaciones divergen de los discursos dominantes sobre el cuerpo infantil, como cuerpo “en falta”: inmaduro, inacabado, descontrolado, torpe y necesitado de cuidado. Sobre todo en el caso de los niños más pequeños, su corporalidad es habitualmente presentada como incompleta e inferior, en comparación con un ideal corporal adulto competente, plenamente desarrollado, contenido, autocontrolado y autosuficiente (Brownlie y Sheach, 2011)¹⁸.

Al respecto, Jenks (1996) sostiene que, en la cultura occidental, es posible identificar dos importantes arquetipos de los niños, que han persistido durante varios siglos, los cuales involucran una imagen de su corporalidad y marcan una distancia con el mundo adulto. El primero es 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 dionisiaco” retrata a los niños como incivilizados, excesivamente cercanos a la naturaleza (en contraposición a la cultura), y 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.

En nuestro estudio, los participantes destacaron las consecuencias negativas del peso del mundo social adulto y enfatizaron, especialmente, la imagen de un niño “apolíneo”, competente, vital y

18 Inferioridad que, en nuestra sociedad, es, también, una clave de lectura para comprender otros cuerpos “en falta”, como los cuerpos ancianos o los “discapacitados”.

capaz. Ahora bien, a diferencia del “niño apolíneo” de Jenks (1996), esta suerte de “superioridad” corporal infantil no estaba primordialmente dada por su condición de inocencia o pureza originaria, sino más bien por las propiedades que los adultos pierden con el crecimiento: imaginación, fluidez corporal, singularidad, capacidad de disfrute y soberanía sobre sus propios cuerpos.

Los niños del estudio, a la vez, no dieron cuenta de representaciones asociadas al “niño dionisiaco”, incapacitado y desbordado –más cercano a la “naturaleza”– sino que se centraron, más bien, en los efectos de las imposiciones y coacciones que la normalización cultural impone a los adultos, agobiados por el trabajo y rigidizados por los imperativos de la acción racional. De este modo, los niños articularon contenidos novedosos que incorporaban y, a la vez, diferían de las representaciones más clásicas descritas por Jenks (1996).

Estas imágenes del cuerpo adulto se acompañaban, además, de una perspectiva sombría respecto del modo de ser de los adultos y su manera de relacionarse con los demás: se trataba de sujetos aburridos, poco espontáneos, gruñones, peleadores y malhumorados. Los adultos habían perdido la vitalidad y el *saber* necesario para poder realizar adecuadamente actividades que implicaban esfuerzo físico, capacidad imaginativa y espontaneidad, como por ejemplo jugar. En este escenario, la infancia, nuevamente, se representaba 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, (*al ser adulto*) hay que trabajar, hay que tener la boca para abajo (*gesto de desagrado*), tienes que ser aburrido y siempre tienes que ser un adulto enojón (*risas*) (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

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 varones, Estrato Bajo*).

(*Los adultos son*) más gruñones. Cuando uno es niño 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 varones, Estrato Bajo*).

En términos discursivos, las formas imperativas como *hay que*, *tienes que*, y *siempre tienes que*, que aumentaban la fuerza expresiva del contenido y su carácter inevitable, se combinaban con el uso de recursos que apelaban al humor y la exageración, a la hora de presentar esta imagen seria y sombría del adulto. El marco lúdico del humor permitía, en este caso, tomar distancia de la seriedad y “amortiguar o suavizar situaciones de potencial conflicto” (Hidalgo e Iglesias, 2009, p. 444) entre los participantes, considerando que estas representaciones de los adultos fueron producidas en un contexto grupal en el que se encontraban, también, investigadoras adultas, a las cuales no se deseaba ofender. Por otra parte, la utilización de estas estrategias suponía ciertos conocimientos compartidos y aceptados tácitamente por el grupo, que la risa venía a reforzar. En términos interaccionales, ello favorecía el sentido de grupalidad y la producción de un posicionamiento etario de parte de los participantes, en tanto niños, y diferenciados de las investigadoras adultas. En palabras de Hidalgo e 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).

En este marco, es importante la referencia a la *edad del pavo*, imagen con la cual, en Chile, se describe a un pre-púber torpe e incómodo con su cuerpo, pero que fue usada por los niños del estudio para referirse a los adultos. Lo que había allí, entonces, era un des-

plazamiento del estigma hacia los adultos, que, esta vez, aparecen como los *pavos* –tontos, ingenuos, poco eficaces en el mundo– y se les niega su supuesta superioridad. Así, los niños articularon discursos que contravenían la respetabilidad e imagen pública “seria” de los adultos, asociándola a rigidez, monotonía, aburrimiento y falta de competencia en una serie de ámbitos.

En el caso de las niñas del estrato medio, este tipo de recursos lingüísticos fueron desplegados con mucha intensidad, haciendo de las entrevistas mismas un espacio “donde nos venimos a reír de los grandes”, lo que nos posicionaba, como investigadoras, en una posición curiosa: como cómplices y también como aludidas.

Investigadora: ¿Qué podrían decir de los adultos? / N₁: Que son grandes (risas) / N₂: Son como don Cangrejo / Investigadora: Como don Cangrejo, ¿de Bob Esponja?¹⁹ / N₁: Sí (risas) / N₂: Tacaños.

Investigadora: ¿Cómo son los adultos de “40 y tantos”? (telenovela chilena que ellas habían mencionado con anterioridad) / N₁: Maduros, pero ni tanto (eslogan de la serie en cuestión) (risas) / Investigadora: ¿Qué hacen? / N₂: Te retan a cada rato. (Niñas, Estrato Medio).

Estos ejercicios de ironía y parodia puede ser descritos como una forma de “resistencia discursiva” (Wodak, 2003b), que cuestiona, directa o indirectamente, las interpretaciones hegemónicas acerca del mundo adulto e infantil (Vergara A. *et al.*, 2012). 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.

¹⁹ Programa de dibujos animados.

Por ejemplo, responder que lo propio de los adultos es *que son grandes*, aludiendo a su tamaño, implica, al menos, dos niveles de lectura. En primer lugar, presentaba la diferencia entre niños y adultos como un asunto meramente físico, de crecimiento, cuestionando la supuesta superioridad moral o cognitiva de los mayores. En segundo lugar, la respuesta era dicha con un tono de ingenuidad sobreactuada, de puerilidad fingida, como si esa niña “boba” y concreta en sus respuestas se presentara ante nosotras, las investigadoras adultas, como esperaríamos encontrarla, pero, a la vez, la parodia hacía que ese fingimiento, tan evidente, nos recordara que no era la niña real. En ese sentido, las chicas se reían, también, de nuestras preguntas y de nuestra posición como adultas. Pese a la complicidad generada con nosotras en la escena de entrevista que ellas configuraron como un “reírse de los grandes”, esta ironía nos recordaba que, como adultas, éramos distintas y, por lo mismo, podíamos ser también objeto de burla, al tiempo que ellas podían participar de nuestro juego –la entrevista– en algunos momentos, y subvertirlo, en otros. El poder institucionalmente asignado a la entrevistadora adulta, aquel de definir la situación y extraer respuestas de los sujetos, era puesto en cuestión en esta ironía.

Otro matiz crítico interesante fue ofrecido por los niños del estrato medio, quienes diferenciaban entre los adultos que son padres y aquellos que no lo son, incorporando, además, distinciones de género. Con un tono irónico, ellos daban cuenta de un adulto-padre *mandón* y *enojón*, que cargaba con un cuerpo envejecido (*están arrugados, tienen canas*) y descuidado en su apariencia. Ello era enfatizado en el caso de las madres, quienes debían dedicarse intensamente al cuidado de los hijos y no podían preocuparse de sí mismas. Como contraparte a esta imagen devaluada, los adultos que no tenían hijos podían prolongar su juventud (son *carreteros*²⁰), lo cual les daba la posibilidad de ser más relajados y tener más tiempo para sí mismos.

20 “Carretero”, en Chile alude a alguien al que le gusta mucho salir de noche, ir a fiestas o consumir alcohol o drogas.

N₁: (*Los adultos*) te retan a cada rato/ N₂: Sí, se ponen más mandones/ N₃: Generalmente ya son...papás / N₄: Sí, se ponen sordos/ N₅: Y los que no son papás, son carreteros (*Niñas, Estrato Medio*).

Porque puede ser que tenga esposo y tenga hijos (*una madre*) y se preocupa más de los hijos que de su apariencia (*Niños varones, Estrato Medio*).

N₁: (*Los adultos que no son padres están*) menos estresados/ N₂: Y una persona se preocupa de sí mismo no más/ N₃: Como no tiene excusa de la familia (*Niños varones, Estrato Medio*).

5. La adultez como pérdida de imaginación

Los participantes del estudio también establecieron diferencias entre niños y adultos a partir de los cambios en los modos de pensar que trae consigo crecer. En contraste con la creatividad e imaginación de los niños, los adultos aparecían, en el discurso, desplegando un realismo objetivista que imponían en los niños y que era el mecanismo a través del cual estos últimos eran conducidos a perder sus creencias, valores y comprensiones del mundo existente y posible.

N₁: Es que los niños piensan diferente, yo encuentro/ N₂: Tienen harta imaginación (*Niños varones, Estrato Medio*).

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 varones, Estrato Bajo*).

Uno a veces le dice al papá, ‘oye, te imaginai’ tal cosa’, ‘no, porque no es real’ (*dice el padre*) (*Niños varones, Estrato Medio*).

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 varones, Estrato Medio*).

Respecto de las citas anteriores, se observa el relato de una doble pérdida. Una de ellas era propia de los adultos e implicaba ya no poder pensar ni actuar como cuando se era niño. La otra estaba situada en la infancia y se producía como un efecto relacional de las imposiciones de la razón adulta en las interacciones cotidianas, las que, a los niños, les costaba resistir (*uno se esfuerza en creerlo, uno al final termina perdiendo lo que uno cree*). El esfuerzo desmitificador del adulto, en este contexto, aparecía como 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 niños ponían en marcha varios recursos lingüísticos en función de respaldar su punto de vista y acentuar la fuerza ilocutiva²¹ de sus enunciados, que era, principalmente, de denuncia y reprobación. Entre ellos, el uso del pronombre *uno*, como representante genérico de un “nosotros” infantil, y la reproducción directa e indirecta de la voz de sus padres (*no, porque no es real, los papás le dicen...*).

Esta suerte de socialización, o colonización del pensamiento infantil, era presentada por los niños como un proceso de asimilación e internalización forzada de la lógica de un pensamiento adulto, en la que la imaginación era concebida 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). Ello en un marco en que las “formas de pensar” no sólo involucran procesos cognitivos intrapsíquicos, sino también relaciones desiguales de poder entre niños y adultos.

De este modo, el pensamiento adulto “racional” no suele implicar solamente 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

21 Para Austin (1982), la fuerza ilocutiva de un acto de habla dice relación con la función comunicativa que cumple (pedir, prometer, preguntar, ordenar, etc.) y con su intensidad.

y obediencia a un determinado estándar cultural de pensamiento, una suerte de ejercicio civilizatorio del “salvaje sumergido en fantasías y supersticiones”. Desde una óptica racionalista y evolucionista, esta comprensión se basa en la idea que el pensamiento infantil es cualitativamente distinto al de los adultos y 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, p. 206), las cuales operan en función de una organización social aparentemente basada en el “compromiso con las narrativas de la verdad, la objetividad, la ciencia y la razón” (Burman, 1994, p. 200).

Los discursos de los niños del estudio tenían, en este contexto, una relación ambivalente con las representaciones modernas racionalistas acerca del pensamiento y su supuesta evolución biográfica y cultural. Por una parte, afirmaban la diferencia entre pensamiento infantil y pensamiento adulto, pero, por otra, no se inscribían en una narrativa de progreso, sino de pérdida, enfatizando, una vez más, el carácter romántico de sus interpretaciones acerca de la infancia y la adultez. Ahora bien, tanto la interpretación racionalista como la romántica parecen establecerse sobre la dicotomía no cuestionada entre dos tipos de pensamiento, imaginación y razón, y su encarnación paradigmática en dos tipos de sujetos sustancialmente diferentes: niños y adultos.

En este punto, el niño del estrato medio que denominamos, anteriormente, como “disidente”, y que hemos mencionado antes, ofreció un matiz más “materialista”, al objetar la idea de que los adultos pierdan creatividad o imaginación, y que fue bien recibida por los demás participantes. 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 (*que los adultos pierdan la imaginación*), 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 varones, Estrato Medio*).

Además, el mismo niño argumentaba que mantener o perder la imaginación y la creatividad dependía, en definitiva, de una decisión individual, rechazando que diera cuenta de una condición inherente a la adultez. Para él, la adultez no era necesariamente un momento de pérdida y de diferencia radical con la infancia, puesto que estas diferencias dependían de las formas individuales de gestión de la propia vida, así como del deseo individual de *conservar* la infancia. De este modo, su posición disidente se sostenía a partir de una visión voluntarista de la vida y una representación de un hombre que se hace a sí mismo (un “self made man”, para la cultura estadounidense).

Yo encuentro que uno es el que tiene que decidir eso, o sea, si vai’ creciendo, tú teni’ que saber que ‘yo quiero hacer esto’ (...); yo creo que uno, cuando grande, va a ser chico así siempre, si uno quiere... (*Niño varón, Estrato Medio*).

Los niños del estrato medio también introdujeron otro matiz que diferenciaba el pensamiento adulto del infantil. Este matiz decía relación con distinguir 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. Es decir, un pensamiento infantil no sometido a las limitaciones que impone la vergüenza o la necesidad de presentarse como exitoso o popular ante otros.

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 bacán²² 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 varones, Estrato Medio*).

Este énfasis puesto en la autenticidad intensificaba la representación romántica de un pensamiento infantil sostenido en una individualidad que da valor a la autodeterminación moral, así como a la singularidad, libertad, espontaneidad y originalidad de la “vida interior”, en contraposición a la estandarización y coerción del orden social adulto (Tollinchi, 1989).

6. La adultez como conciencia moral

Si bien los niños del estudio invirtieron, en general, la lógica evolutiva con que es pensado el crecimiento —para mostrarlo como una suerte de decadencia— hay una excepción que dice relación con las condiciones morales de los adultos. Al respecto, ellos introdujeron, por única vez, el término *madurez*, dando cuenta de un estado de mayor eticidad convivencial que aquel que es propio de un egoísmo y autocentramiento infantil. El sujeto adulto presentado por ellos, entonces, había logrado incorporar la existencia del “otro”, en el sentido de *darse cuenta* de los efectos que generaba la propia conducta en los demás, especialmente en el caso de los daños posibles.

Es que cuando nosotros nos referimos a madurar es darse cuenta de 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 varones, Estrato Medio*).

En estas descripciones, los niños del estudio, y especialmente los del estrato medio, coincidían con una psicología evolutiva para

22 “Bacán”: en Chile, y para el caso de personas, describe a alguien popular, exitoso y eficaz en su vida social y práctica.

la cual, al ir incorporando gradualmente reglas morales, los sujetos transitan de un estado presocial a uno “verdaderamente” social. En palabras de Burman (1994, p. 233), se trata de “una progresión evolutiva desde la heteronomía, donde no se diferencia al yo del contexto (social, moral y físico) hasta la autonomía, donde el individuo decide participar en determinados contratos sociales” basados en el juicio, la prudencia y la sensatez.

Para los niños, como para esta psicología evolutiva, la madurez moral tenía un soporte cognitivo o de razonamiento, en el sentido de estar asociada a una mayor capacidad de los adultos para reconocer, calcular y ponderar adecuadamente los riesgos, beneficios y oportunidades de las diversas situaciones a las que se enfrentaban. Ello les permitía ser más responsables, es decir, responder ante otros y por otros, cuestión que les daba cierta superioridad moral.

N₁: El adulto es más responsable/ (...) /N₂: ¡Mucho más responsable que nosotros! / N₃: Uno (como adulto) tiene que trabajar, eh... para mantener a los hijos/ N₄: Ganarse la vida (*Niñas, Estrato Bajo*).

Junto a lo anterior, la adultez no sólo era significada como el punto de culminación del desarrollo vital, sino también como una etapa de la vida en la que se podía continuar aprendiendo y creciendo personalmente. La llegada de nuevos hijos, los cambios de trabajo y de casa, o el convertirse en abuelo, eran mostrados como hitos que daban 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 (*de los hijos*) 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... (*conmigo, ellos*) cambiaron (*Niños varones, Estrato Medio*).

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 mí y a mi hermana chica, entonces, ella maduró mucho más (*Niños varones, Estrato Medio*).

Para los niños del estudio, de este modo, los padres, y sobre todo las madres, mostraban una capacidad de aprender y cambiar con la llegada de nuevos hijos: ser más responsables y enmendar errores anteriores. Desde esta perspectiva, ser padre no aparecía como una condición dada naturalmente, sino que se trataba de un “saber hacer” que requería un proceso de aprendizaje. En ese marco, la figura del hijo resultaba clave para que los padres se transformaran en adultos *responsables* (en oposición a la figura del niño *irresponsable*), al ponerlos en una situación en que se veían exigidos de aprender y responder ante un otro.

Los niños, en cambio, eran presentados como inmaduros, en un sentido moral, en tanto la infancia era trazada a partir de la *inocencia* y el *no saber* acerca de las consecuencias de los propios actos (Vergara A. *et al.*, 2012 y 2016). En este marco de sentido, las *travesuras* eran pensadas como acciones espontáneas, sin intención, maldad ni conocimiento, y que, por tanto, no podían ser evaluadas aplicando los parámetros de la normatividad propia del mundo adulto.

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, como travesura, 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 dieciséis años, (te dicen) ‘¡no, tú sabías que no podías hacer eso!’ (*Niñas, Estrato Medio*).

Es que estamos en la infancia porque seguimos siendo unas personas chiquititas, cabras chicas²³. Ahora, en esta edad, no somos maduras, somos unas personas que somos infantiles, que sabemos jugar, sabemos pasarla bien (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

N₁: Si la persona madura antes, va a dejar de ser niño antes/
N₂: Va a dejar de hacer travesuras (*Niñas, Estrato Medio*).

De acuerdo con las citas anteriores, la inmadurez era una dimensión fundamental y constitutiva de la infancia, de modo que el logro de la madurez era signo —a la vez que condición necesaria—, del fin de la infancia. De este modo, más allá de la edad cronológica, si alguien *madura antes*, entonces *deja de ser niño antes*²⁴.

Las *travesuras*, como significantes, eran especialmente interesantes, ya que no solo aparecían, en el discurso de los niños, definiendo la esencia de lo infantil, sino que también incorporaban una dimensión relacional importante. Para que la travesura fuera tal, es decir acción inocente y no basada en la maldad, requería ser así reconocida por los adultos. La maduración, por tanto, como noción basada en una temporalidad progresiva, conllevaba un cambio en la relación con los adultos y en la evaluación que ellos hacían de las conductas infantiles. A medida que pasaba el tiempo, los adultos comenzaban a establecer parámetros más exigentes de evaluación, que demandaban de los niños el deber de hacerse responsables de las consecuencias de los propios actos, como imperativo de autorregulación.

Al mismo tiempo, la perspectiva de los niños del estudio describía una moralidad que se juega en la responsabilidad, como capacidad de *darse cuenta* y responder por los propios actos, en el sentido

23 “Cabras chicas”: en Chile, niñas, en un sentido, a veces, despectivo.

24 Resulta significativo que los diccionarios de la lengua española ofrezcan como sinónimos de “inmaduro” significantes tales como “caprichoso”, “impulsivo”, “irreflexivo”, “infantil”, “insensato” y “pueril”.

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 permitía distinguir entre niños *más chicos* y aquellos *más grandes* (que ya han madurado). La imagen de los niños más chicos, entonces, parecía ser aquella de una infancia que corresponde a un estado originario de “primitivismo” egoísta, caracterizado por una “inferioridad” moral que luego, al madurar, sería superado.

Al respecto, cabe señalar que la representación de la infancia como una etapa primitiva de la evolución humana responde a una de las construcciones modernas 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” y 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 inferior o primitiva de la evolución humana. Ello se expresaría en las formas de pensar, de actuar y comunicarse de los niños, pre-rationales, egoístas, emocionales, e impulsivos, en contraposición con “la presunta racionalidad, equilibrio y rutinización de la adultez”²⁵ (Zhao, 2011, p. 249).

Tales comprensiones y discursos científicos acerca 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 mismos, y constituyen, hasta hoy, un núcleo discursivo presente en las formas en que se piensa a los niños y al desarrollo infantil.

25 Traducción propia de “*Presumed rationality, equilibrium, and routinization of adulthood*”.

En este contexto, las niñas del estrato medio incorporaron la referencia a la adolescencia como un punto intermedio en cuanto a la madurez moral y la dependencia de los padres. Para ello, utilizaron la metáfora del *manejo*, indicando que los jóvenes se *manejan* solos *en una mitad*.

Investigadora: ¿Tiene algo bueno ser adolescente? (categoría que las niñas habían introducido previamente)/ (...) /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, Estrato Medio).

Para las niñas del estrato medio, de esta manera, crecer era ir aumentando el *manejo* de uno mismo, lo que implicaba mayores grados de libertad individual. En términos semánticos, “manejar” alude al uso o empleo de algún objeto y también al dominio, dirección o gobierno y, en este caso, “autogobierno”. También alude 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 apoyo y conducción “exterior”, conforme el sujeto va incrementando su autorregulación y control propios.

Por su parte, los niños varones del estrato medio y medio alto agregaron que *madurar* implicaba *ordenarse* y ser más juicioso y cuidadoso en las relaciones que uno establece con sus pares, es decir, *molestar*²⁶ y dañar menos a otros. Este tránsito implicaba una conciencia progresiva de los daños que genera en el otro la propia conducta de *molestar*. Ello en el contexto, analizado en el capítulo anterior, de una sociabilidad masculina descrita como hostil por parte de los mismos niños varones de estos estratos. En tal sentido, no se trataba solo de

26 “Molestar”: usado, en Chile, en distintos contextos, pero, especialmente, para referirse a aquellas interacciones escolares en las cuales los niños se ponen apodos, se mofan de las características físicas o psicológicas de otros, ridiculizan algún aspecto de la conducta del otro, etc.

un sujeto en abstracto que maduraba, sino de uno encarnado –un varón– que parecía encontrar otros caminos de masculinización en la medida que iba creciendo.

Quando 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 varones, Estrato Medio Alto*).

Es que cuando nosotros nos referimos a madurar es darse cuenta de 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 varones, Estrato Medio*).

Para los niños varones del estrato bajo, crecer también implicaba una desvinculación, relativa o absoluta, con la propia familia, la que tenía un carácter moral negativo, en tanto expresión de ingratitud. El sujeto que crecía se podía transformar, así, en alguien que era capaz de dejar atrás el necesario compromiso afectivo y moral con la familia de origen y las relaciones de reciprocidad que lo sostienen, en un *mal agradecido*.

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 varones, Estrato Bajo*).

VI. LAS PERSPECTIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE PADRES, HIJOS E HIJAS

En el presente capítulo, se desarrollan los resultados relativos al discurso de los sujetos del estudio, niñas y niños varones de estrato medio alto, medio y bajo, acerca de las relaciones entre padres e hijos. De modo similar a la presentación y análisis, que hicimos previamente, de los discursos acerca de la infancia y la adultez, en este capítulo damos cuenta de las categorizaciones y debates que los niños tuvieron respecto a la relación entre padres e hijos. Incorporamos, además, reflexiones acerca de la situación de entrevista en que se situaron y las comprensiones teóricas y contextuales que nos han servido para interpretarlos. El análisis se centra, en primera instancia, en los aspectos comunes de los discursos de los niños, para luego incorporar diferencias de clase y género, cuando ellas resultaban destacables.

1. El trabajo de la parentalidad y la “hijidad”

La problemática de las relaciones entre padres e hijos ponía en juego las representaciones que los niños del estudio, en los distintos estratos, construían acerca de las posiciones interdependientes de los adultos, en tanto padres, y de los niños, en tanto hijos.

Si bien sus relatos se centraban mayormente en el presente, en el caso de los niños del estrato medio y bajo, había una referencia a ciertos cambios culturales e históricos relatados por sus padres, que contextualizaban 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 varones, Estrato Medio*).

Para estos niños de estrato medio y bajo, y en contraposición con la infancia de sus padres, la infancia actual se caracterizaba por ser más diversa y heterogénea, cuestión que fue ejemplificada por medio de la metáfora de las *tribus urbanas* juveniles. Resulta interesante que los niños se apropiaran de una noción de las Ciencias Sociales —que transmite la idea de una socialidad juvenil plural y abierta a múltiples “estilos de vida”— al momento de dar cuenta de una distancia generacional entre la infancia *que dicen los papás* (que ya sólo existe en su discurso) y aquella que se observa en las formas sociales y culturales actuales. Esto resulta coherente con diversos estudios nacionales que coinciden en enfatizar la importancia de las transformaciones socio-culturales recientes acontecidas en Chile, destacando una mayor pluralidad cultural y valórica, así como la diversificación de las prácticas de asociatividad y estilos de vida, sobre todo en las generaciones más jóvenes y en los estratos medios (Espinoza y Barozet, 2009).

Por otra parte, los niños del estrato medio se manifestaban de acuerdo con la posición crítica sostenida por sus padres respecto de ciertas prácticas de consumo, al momento de comparar las infancias actuales y las pasadas. Para ellos, los niños actuales estaban más centrados en el consumo y orientados de modos más inmediatistas (*lo quieren todo de inmediato*). En este marco, el consumo aparecía como un referente cuyo sentido no se reducía a su dimensión económica, sino que permitía articular juicios de valor sobre el tipo de subjetividad que se constituía en torno a él.

Estos discursos se hacen más comprensibles si se considera lo afirmado por Fierro y Barozet (2011): “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). El consumo, entonces, desde la mirada de los niños y en lo reportado acerca de sus padres, estaría alejando a las personas de la sobriedad, la austeridad y el esfuerzo como valores propios de la clase media chilena tradicional.

Al respecto, si bien todo parece mostrar que hay un aumento del consumo y del nivel de vida en los sectores medios, en nuestro país y en las últimas décadas, (Espinoza y Barozet, 2009), nos resulta difícil pensar, propiamente, en consumismo, particularmente en un contexto nacional de ingresos bajos mayoritarios, alto endeudamiento y una serie de derechos sociales insatisfechos. Lo que sí nos resulta más claro es que la imagen presentada por los niños del estudio coincidía con el sentido común y aquello que es transmitido por los medios de prensa, en que se muestra una suerte de deterioro moral de las generaciones más jóvenes, expresada en temáticas como el consumo y la falta de previsión, capacidad de ahorro y postergación.

Algo similar ocurría respecto a la temática de la autoridad: los niños de los distintos estratos se manifestaban de acuerdo con las opiniones de sus padres relativas a un socavamiento de la autoridad adulta al interior de la familia. De este modo, los niños, a través de su palabra y su referencia a la voz de sus padres, transmitían 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.

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 (*los niños*) faltan el respeto (*a los adultos*), más encima los niños más chicos, al escuchar a los papás o hermanos lo repiten (*remedan*) (*Niñas, Estrato Bajo*).

Los niños de los distintos estratos también manifestaban coincidir con sus padres en la existencia de una mayor precocidad en los niños actuales, especialmente en cuanto su comprensión de materias relativas a la sexualidad. Estos niños “actuales” podían ser, incluso,

muy cercanos en edad a ellos (los de Cuarto Básico en comparación con ellos, de Quinto o Sexto), pero lo que se hacía relevante no era tanto la distancia generacional “objetiva” sino la percibida, es decir, la configuración discursiva de un marco de comparación entre sus infancias y los niños *de ahora*.

Lo que pasa con los niños de ahora es que son muy distintos de como éramos nosotros..Hay una canción de Justin Bieber que es cochina, pero yo no entiendo cómo los niños de Cuarto Básico pueden entenderla. Cuando yo estaba en Cuarto Básico yo no tenía idea de lo que la canción significaba... (*Niñas, Estrato Medio*).

Esta visión de la precocidad de los niños actuales es semejante a aquella detectada en los padres, en el estudio realizado por el PNUD en 2002, en que se trasmite la imagen de una “reducción” de la niñez y una aceleración de sus procesos de maduración. Respecto a esta visión, no es fácil pronunciarse acerca de la existencia efectiva de una mayor precocidad en los niños actuales, ya sea en materias de sexualidad u otras, debido a que estos discursos tienden a pensar que existe una infancia “esencial” y que ella es inocente y asexuada, una condición ahistórica que estaría, en el presente, desvirtuándose, más que, meramente, modificándose a través del tiempo y los contextos de vida. Lo más probable respecto a la sexualidad infantil es que exista, actualmente, una mayor visibilización pública y no un fenómeno novedoso, a la vez que observamos una serie de otros procesos históricos, como la extensión de la escolarización, la mayor distancia generacional con el trabajo productivo y doméstico en los estratos más altos y la reducción del desplazamiento autónomo de los niños por la ciudad, que están haciendo pensar en un alargamiento de la infancia como espacio social.

Lo que es indudable es que niños y padres se ven enfrentados a transformaciones socioculturales intensas, que ponen en tensión los roles pedagógicos más clásicos y crean nuevos escenarios para la formación. Asimismo, junto con aquellos discursos que acentúan los nuevos riesgos que enfrenta la niñez actual, en el marco de un

mundo experimentado como cambiante, inestable y amenazante, circulan nuevas representaciones de la infancia.

Todo esto, ciertamente, conlleva una sensación de ambivalencia, frustración y ansiedad parental en relación con el cumplimiento de su rol de autoridad, y que es lo que aparece representado en nuestro estudio, mediatizado por los niños. De acuerdo al estudio del PNUD (2002) antes mencionado, “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” (p. 207). El ejercicio de la parentalidad aparece, en este estudio y en otros efectuados en el extranjero, como un trabajo intensivo y un desafío complejo, que se enmarca en un horizonte cultural en transición en el que coexisten, no sin tensión, narrativas del progreso (ganancia) y la decadencia moral (pérdida) (Thomson y Holland, 2002).

Los niños del estrato bajo, por su parte, y a partir de un discurso que rescató la especificidad de las trayectorias históricas familiares de este estrato socioeconómico, destacaban positivamente el actual logro de una infancia que se ajustaba más a las demandas modernas de segregación etaria de la “niñez protegida”, propia de las clases medias y altas (una infancia escolarizada y alejada del mundo del trabajo adulto).

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, Estrato Bajo*).

Cabe señalar que, en mucho mayor medida que lo que se observó en los otros estratos, los discursos de estos niños dieron cuenta de un trabajo de crianza y cuidado de la infancia de carácter transgeneracional.

Ahora bien, un elemento central en los discursos de los niños de los distintos estratos es la presencia de un marcado determinismo en el modo de pensar las experiencias de la infancia, vividas en el marco de las relaciones familiares entre padres e hijos. Estas visiones son

deterministas en la medida en que establecen una relación de continuidad y causalidad necesaria e intensa entre el pasado (lo que se vive en la infancia) y el futuro (lo que se llega a “ser” de adulto). En este marco, el carácter de la infancia que se vive (*buena, linda, mala, infeliz*) define, de manera refleja y en un tiempo futuro, el tipo de persona adulta que uno llegará a ser.

Para mí 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, si cuando eres chico te tratan mal o algo así, cuando tú seas grande, desde mi punto de vista, tú vas a ser igual, pero si tú tienes una infancia linda, buena, así bien, digamos, vas a ser una persona mucho mejor cuando seas grande (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

N₁: (*El modo como se es cuando grande*) 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 (*si*) cuando era chico molestaban, después siguen molestando... (*Niños varones, Estrato Medio*).

De este modo, las relaciones entre padres e hijos parecían “marcar” al sujeto, no sólo en el presente, sino en el futuro, predisponiéndolo a la adaptación o fracaso social futuro. El futuro de los niños estaba determinado, entonces, no solo por la infancia misma, sino, principalmente, por las prácticas, acciones y decisiones adultas. Se trataba, así, de una suerte de ecuación implacable en que se hacían equivalentes una *infancia buena*, sostenida adecuadamente por los adultos, con una *buena adultez* (un *futuro mejor*). Como otros aspectos que desarrollamos en el capítulo IV, esta narrativa permitía pensar que la infancia no se reducía sólo a la imagen idealizada de un tiempo de diversión y juego, en tanto conllevaba esta dimensión decisiva y determinante, como tiempo de aprendizaje que marca y define a un sujeto en su totalidad y en sus distintas temporalidades.

En este contexto, se observa que el vínculo entre padres e hijos era significado, 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*). Una infancia *linda* o *buena* se definía en estrecho vínculo con el *trato* y el tipo de relación educativo-moral establecida con los padres: los adultos (padres- profesores) eran los agentes o modelos, y los niños se ubicaban en posición de receptores, observadores y aprendices de una suerte de aprendizaje vicario imitativo.

En términos generales, aquello que los niños del estudio entendían como 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.

Que tenemos derecho a jugar porque si no no seríamos niños y seríamos adultos al tiro, naceríamos siendo adultos. Si no tuviéramos cosas como divertirnos, tener amigos, seríamos adultos desde que nacemos hasta que... hasta que nosotros fallecemos, entonces, eso no estaría bien encuentro yo (*Niños varones, Estrato Medio*).

Ahora bien, la noción de *crianza*, o de tipos de crianza, es la forma en que los niños nombraron 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 de una noción que sintetiza este trabajo de enseñanza (transmisión de valores), cuidado (afecto) y sostén económico de parte de los padres, que determinaría, como ya mencionamos, 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 (*manera*) de pensar (*que depende de*) como te enseñan y como tú aprendes, como tú digamos que...te criaste, como te criai' (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

De este modo, el carácter determinante 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, el determinismo de las experiencias de la infancia, culturalmente apuntalado en discursos y prácticas psicológicas, médicas, psicoanalíticas y evolucionistas (Bradley, 1992 y Burman, 1994), 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, 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, sin embargo, que la unilateralidad de este proceso y la falta de agencia de los niños en la relación entre padres e hijos, en el caso del estudio que analizamos, fue 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 analizada más adelante.

Por otra parte, las significaciones relativas a esta noción de *crianza* se desplegaron 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*.

Las niñas del estrato medio alto, por ejemplo, detallaron aquello que sería una *buena crianza*, poniendo énfasis en 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, Estrato Medio Alto*).

Es que también depende de cómo 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, no tienen tiempo de divertirse (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

Para las niñas del estrato medio alto, de acuerdo con lo anterior, una *buena crianza* garantizaba el resguardo y mantención del tiempo de la infancia, es decir, posibilitaba que los niños, como receptores de las prácticas de crianza (*te crían, te llevan*), se mantuvieran dentro de los límites del territorio de la infancia. *Criar bien*, de este modo, era definido como el trabajo de resguardar que un niño pueda ser niño, todo el tiempo que le 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 parecie-

ra 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”. Con excepción de la posibilidad de contar con el cuidado parental, todas las otras condiciones de una buena infancia estarían vedadas para la gran mayoría de los niños chilenos.

Ahora bien, una vez que emergieron estos criterios de clase para definir una *buena* o *mala crianza*, se generó un debate entre las niñas del estrato medio alto, que los relativizó. Algunas plantearon que una *mala crianza* también podía darse en el caso de niños de estratos altos (incluso en el caso de niños definidos como *ricos*). Ello en la medida que, aunque contaran con recursos materiales, sus padres podían no realizar adecuadamente el trabajo afectivo de cuidado, dejando a estos niños sin posibilidades de tener, efectivamente, una infancia.

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, Estrato Medio Alto*).

Esta cita muestra un trabajo discursivo de jerarquización valórica de los elementos que constituyen el trabajo parental de la crianza (cuidado afectivo y recursos materiales), de tal forma que lo más importante sería el cuidado afectivo o *atención* que los padres, cualquiera fuera 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*. Esta idea de una primacía del cuidado como elemento fundamental del trabajo de crianza también era compartida por los niños de los otros estratos.

En este contexto, un matiz de sentido interesante respecto de la valoración positiva de la atención y cuidado afectivo de los padres fue introducido por los niños varones del estrato medio.

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 nueve 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 varones, Estrato Medio*).

Dando también cuenta de un determinismo en la comprensión de las relaciones entre padres e hijos, estos niños varones del estrato medio señalaron algunos *riesgos* potenciales de un cuidado y cercanía afectiva excesiva con los padres. En la cita, a modo de ejemplo, uno de ellos daba a entender 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 explicaba por un *exceso* de *mimos* extendido en el tiempo, lo que tenía como efecto la persistencia de una actitud infantil impropia. En ejemplos como este, los niños varones de este estrato coincidieron con la interpretación higienista de los efectos nocivos de una excesiva cercanía afectiva de los padres con sus hijos, bajo el riesgo de quedar fijados en una infancia propia de niños más pequeños (*mimados*, con mayor cercanía física con los adultos). Este particular matiz introducido es una muestra de la complejidad de las representaciones de los niños, de los distintos estratos, sobre el trabajo de cuidado parental, en las cuales el crecimiento de los hijos demanda a los padres ir equilibrando de modo muy preciso 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, 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).

Los discursos analizados resultan coherentes con las nociones modernas de infancia, en las cuales 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, lo que legitima socialmente el rol del adulto como aquel que guía y cuida la entrada al mundo adulto (Mayall, 1994). En este marco de sentido, el hogar como espacio cotidiano primario de la infancia constituye el lugar en que los adultos aparecen como proveedores, competentes y activos, y los niños como usuarios o consumidores pasivos e inexpertos (Leonard, 2003).

En el caso de los niños del estrato bajo, y como mencionamos anteriormente, el trabajo parental de cuidado fue significado como una tarea en extremo difícil, que debía ser llevada a cabo en condiciones materiales precarias y en un entorno barrial riesgoso, en el que la calle aparecía como un territorio peligroso y amenazante. En este contexto, la gestión cotidiana del trabajo parental de crianza incorporaba 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 varones, Estrato Bajo*).

En estas condiciones, para los niños del estrato bajo, la crianza como sostén o soporte de la infancia era visto como un trabajo cotidiano que los adultos debían gestionar y afirmar con un esfuerzo individual extremo, en un territorio adverso en el que acechaban múltiples problemas (económicos, relacionales, de salud y otros) y en ausencia de un soporte social que ayudara a ejercerlo. Los niños reconocieron que el cuidado que brinda este “adulto ejemplar” (en-

carnado sobre todo en la figura de la madre) conllevaba un descuido de sí mismo y, en su extremo, adquiriría 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 varones, Estrato Bajo*).

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 mí y él tampoco... no se operó. Le salieron puras cosas después (*ronchas*), por aquí así (*muestra los brazos*), y después le salió en la boca (*Niños varones, Estrato Bajo*).

Ciertamente, en nuestro país no resulta fácil sostener individualmente la imagen de un *buen padre* en condiciones de precariedad laboral, desocupación y pobreza. A esto se suma, además, una mirada social vigilante que relaciona a la pobreza con una serie de deficiencias en el ejercicio de los roles parentales de cuidado infantil (Vergara, A. 2014).

En este escenario de injusticia y desigualdad social en el campo de los cuidados y la crianza infantil, los niños del estrato bajo destacaron el constante esfuerzo y sacrificio parental, así como el valor social, moral y educativo de sus madres y padres. Así, es posible pensar que los discursos de los niños de este estrato se articulaban, en parte, como respuesta a esta falta de reconocimiento o valoración social negativa de sus mundos de cuidado familiar. Al respecto, investigaciones con niños en condiciones de pobreza realizadas en contextos europeos (Luttrell, 2007 y 2012) muestran que los niños perciben la estigmatización que recae sobre sus padres, y especialmente sobre sus madres, en cuanto a sus tareas de cuidado y crianza, y elaboran “contranarrativas” al respecto: “muy temprano en sus vidas, los niños de familias de bajos ingresos perciben el escrutinio público que enfrentan sus madres e intentarán protegerlas” (Luttrell, 2007, p. 303).

De acuerdo con el relato de los niños de nuestro estudio, para realizar el trabajo de crianza, los adultos debían utilizar todos los recursos familiares y desplegar todas las “tácticas” disponibles, recurriendo, en caso de ser necesario, a la ayuda de aquellos familiares que estaban 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, ¡ellos 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 y a los abuelos los trata de mamá y papá. Como que ellos son sus papás (*Niñas, Estrato Bajo*).

No resulta disparatado pensar que una eventual lectura despolitizada y psicologicista de la cita anterior –como las que a menudo se observan en relación con el 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. Estas lecturas se han intensificado en un contexto en que “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 socio-culturales no siempre responden al modelo hegemónico tradicional de familia nuclear biparental, han debido desarrollar una serie de tácticas de subsistencia, entre las que se encuentran, en palabras de Milanich (2009), un “sistema de posta” fuertemente feminizado en el trabajo de cuidado de los niños, en el que, además de las madres, participan las abuelas tías, primas y vecinas.

Por otra parte, y especialmente en el caso de las niñas del estrato medio alto, el trabajo de cuidado parental en pos del bienestar y

felicidad de sus hijos era articulado en un discurso que destacaba el sentido del “amor ilimitado” de los padres, en el que los hijos aparecían 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, Estrato Medio Alto*).

De este modo, en la visión de las niñas del estrato medio alto, los adultos, en tanto padres, construían un proyecto de felicidad personal que sólo se lograba en función de la felicidad de sus hijos. Ello se hace comprensible en un contexto en el que los lazos afectivos familiares definen la identidad de la mayoría de los adultos chilenos, de acuerdo con el estudio realizado por el PNUD en 2002. Esta suerte de repliegue en la familia como “refugio” afectivo –no sólo para los niños, sino también para los adultos–, ha sido interpretado, en ese estudio, 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 el mundo del trabajo asalariado fue valorado, por los niños del estrato medio alto, como signo de los esfuerzos que los padres hacían por generar las condiciones de posibilidad para una “infancia feliz”. Al respecto, las niñas de este estrato ofrecieron una mirada compasiva de los adultos, expresando un profundo sentimiento de gratitud por su arduo y permanente trabajo de cuidado, en la medida que mantener el bienestar y lograr la felicidad de los hijos no resultaba una tarea fácil, llegando incluso al extremo “sacrificial” que hemos mencionado antes. Esta modalidad “sacrificial” del cuidado adulto era vivida como una carga que generaba tristeza, culpa y preocupación, además de redoblar la deuda simbólica que todo niño parecía tener con sus padres como figuras de cuidado. Además, ellas

se mostraron críticas y autocríticas con aquellos niños que resultaban “ingratos” o no reconocían el esfuerzo parental, para lo cual usaron 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/
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 dónde van los autos y me ponen a mí al medio, porque él dice que si pasa algo, él prefiere que se muera él que yo, porque soy su tesoro (Niñas, Estrato Medio Alto).*

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 está despreciando, que dice que no le gusta (Niñas, Estrato Medio Alto).

Ahora bien, para las niñas del estrato medio alto la producción y sostén de una infancia feliz no sólo conllevaba el gesto de amor asociado al esfuerzo adulto por mantener económica y afectivamente a la familia, sino también, como parte de las estrategias de cuidado, el trabajo de “aparentar” o sostener frente a sus hijos un bienestar personal o un estado de ánimo positivo que no era real. A continuación, ofrecemos una extensa cita que permite comprender esta idea:

Voy a hablar en el caso de mi papá y de mi mamá. ¿Cierro 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 mí, y lo veía que llegaba de la oficina, así como medio can-

sado y todo, y como que entraba yo al living y era como, ‘¡ay, hola!’ (*hace el gesto de un saludo despreocupado por parte del 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 (*así*)...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 de 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, Estrato Medio Alto).

En esta emotiva cita, se muestra cómo la niña lograba captar el artificio montado por el padre, que no era visto como una “mentira” o engaño, en un sentido subjetivo o moral (como engaño que daña la confianza), sino que se reconocía como expresión de cuidado y amor extremo (*matándose digamos, para que yo pueda comer...*). En la cita, el lugar de la parentalidad aparece imponiendo 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, es importante el hecho que, en esta escena, si bien algunas estrategias paternas de soporte de una infancia feliz eran mostradas como fallidas en su pretensión de invisibilidad, igualmente lograban mantenerse gracias a la colaboración de la propia niña, la que actuaba como si tales estrategias no fueran visibles para ella.

La cita anterior logra mostrar 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 no se da cuenta.

La complejidad y matices de la problemática del cuidado entre adultos y niños también fue, también, visibilizada por las niñas de estrato medio, al señalar que, en su extremo, el cuidado puede transformarse en *sobreprotección*. Ello expresaba, para las niñas, una falta de reconocimiento y desconfianza en relación con sus capacidades de decisión y limitaba sus oportunidades de ejercer una responsabilidad individual. Además, negaba la posibilidad de afirmar ciertos estilos personales, por parte de las niñas, a través del consumo material y cultural (por ejemplo, tener *gustos propios* respecto del uso de cierta ropa o el consumo musical). Esto último puede ser pensado como un elemento relevante en la definición de las afiliaciones generacionales y pertenencias identitarias de los sujetos a su grupo de pares, en un contexto cultural que transmite, cada vez más tempranamente “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 mí o a mi amiga, su mamá la espera en la esquina y no la deja hacer nada sola, no sé poh', sale una 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, Estrato Medio).

N₁: Es que los papás son muy sobreprotectores/ Investigadora: ¿Son sobreprotectores? / N₂: Sí. A mí 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 tres grados; yo ando con un chaleco, la polera y un polerón y mi mamá me dice, ‘abrigate, que te va a dar frío’, y de repente, ¡llego así con unas cuestiones! (ropa que no le gusta o no quiere usar). 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, Estrato Medio).

Hasta aquí, hemos expuesto los principales elementos discursivos ofrecidos por los niños en relación con la *crianza*, como significante que expresa la tarea fundamental del ejercicio de la parentalidad. Recordemos que una *bueno 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 que los niños puedan mantenerse en el “territorio” de la infancia (jugar, no trabajar, estudiar, contar con bienestar económico). De este modo, como ya fue señalado, la tarea adulta de *criar bien* es concebida, por los niños del estudio, como el trabajo de resguardar que un niño pueda ser niño todo el tiempo “que corresponde”.

Bajo esta perspectiva, los padres son pensados como aquellos que permiten y facilitan que los niños habiten, transitoriamente, ese espacio sociológico/existencial de la infancia. Los padres son, al mismo tiempo, quienes, progresivamente, van exigiendo a los sujetos salir de ese mundo, a través de la incorporación de “cuotas” de “realidad” cada vez mayores. Desde la mirada de los niños del estudio, esto último se expresaba, por ejemplo, en el aumento de exigencias relacionadas con la responsabilidad escolar, o en la demanda por el desarrollo de competencias (morales, cognitivas, etc.) que se ajustaran a su condición de personas que ya habitaban una infancia de niños *más grandes*. Es decir, de acuerdo con el discurso de los niños del estudio, los padres hacían factible —con muchísimo esfuerzo— ese espacio de la infancia y, al mismo tiempo, en determinado momento, impedían seguir habitándolo (“expulsaban” de dicho espacio).

Vemos, entonces, cómo esta dimensión de la relación padres/hijos denominada *crianza* por los niños, ponía en juego, en sus discursos, el trabajo del adulto de sostener la posibilidad de una infancia protegida. Así, para los niños, la *crianza* fue significada como el trabajo parental por antonomasia, consistente en generar y mantener un “soporte” de una *bueno infancia*. Dicho de otro modo, la *crianza* sería el trabajo parental de “soportar” o sostener el territorio moderno especializado y segregado de la infancia y es lo que, finalmente, hace posible la infancia idealizada como espacio susceptible de ser

ocupado; esto es, como apertura de un “lugar” de posicionamiento del sujeto niño. Lo que hemos denominado “soporte”, constituye, entonces, aquello que permite producir un “lugar” de sujeto niño, un posicionamiento de sujeto.

En coherencia con esta lectura, para los participantes del estudio, existen niños *que no son niños*, que son aquellos que no están “sostenidos”, 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* o que no tienen acceso al consumo o la educación). Al respecto, como ya vimos, se observaba, entre los niños de los distintos estratos, un consenso en relación con que la dimensión del soporte o sostén de la infancia más relevante y decisivo es el *cuidado*. Sin embargo, se reconocía que este trabajo de sostén de la infancia se facilitaba cuando se contaba con los recursos materiales adecuados. Esto quiere decir que, si bien el *padre pobre* podía generar soporte, este trabajo resultaba una tarea muchísimo más ardua y dificultosa. No obstante, sin la dimensión de *cuidado*, simplemente no había soporte, o bien ocurría que el soporte se “quebraba” y el niño era desplazado –“caía” de manera precoz– a la realidad, en su sentido radical (al mundo del trabajo, al de la calle, a las responsabilidades adultas, a la soledad). Ello nos llevó a afirmar que la infancia se construía, discursivamente, “contra la realidad” y que eran los padres aquellos que debían mantener la amenaza constante de esa realidad a tope.

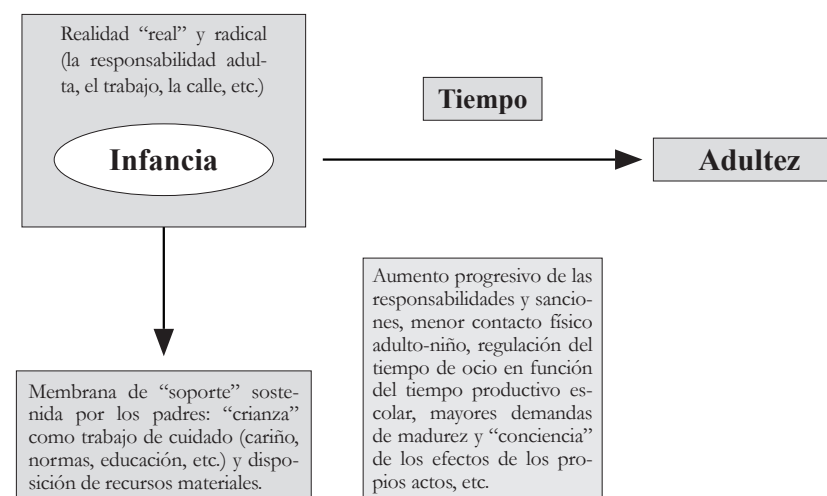
De este modo, se observa un vínculo profundo entre la metáfora del soporte, recién señalada, y la posibilidad de “hacer” (producir, habitar) infancia y “ser” niño. La profundidad de este vínculo se expresa en la idea que cuando los padres no pueden dar ese soporte, el niño simplemente es destituido de la infancia y “deja” de ser niño.

A continuación (Esquema N°1), se ofrece una representación gráfica que sintetiza los distintos elementos de este discurso de los niños del estudio, 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/niñas), va incorporando las modificaciones relacionales y las prácticas necesarias para facilitar el crecimiento, esto es, el “alejamiento” de los niños de 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, si bien este esquema visibiliza una posición de dependencia de los niños en tanto receptores de cuidado y del trabajo de crianza, al final de este capítulo se analizará, como se mencionó antes, cómo, desde su condición de hijos, los niños también manifestaban contribuir al trabajo adulto de sostén o soporte de la infancia, en el marco de relaciones familiares de interdependencia.

**Esquema N° 1: Relaciones padres/hijos:
la crianza como trabajo adulto de cuidado y soporte de la infancia**



El discurso de los niños sobre la *crianza*, graficado sintéticamente en el esquema anterior, muestra que la relación entre padres e hijos no era para ellos sólo una dimensión más de la infancia: se trataba más bien de su dimensión esencial, del soporte constituyente de la infancia. Así, en el discurso de los niños, la infancia, se jugaba y

dependía radicalmente de los padres y de las relaciones que ellos establecen con los niños: no hay Estado, no hay familia extensa¹, no hay soporte social, no hay nada más que el esfuerzo y sacrificio (o negligencia) adulta individual. Tampoco se observaba en sus discursos la presencia de fuerzas o iniciativas que contravinieran estos imperativos estructurales.

La visión que tienen los niños del estudio respecto a la *crianza* se hace comprensible en un contexto de neoliberalización en Chile en que la producción y sostén cotidiano de la infancia depende, fundamentalmente, de la gestión de los padres. Hace sentido, en ese marco, la imagen de unos padres extenuados en su trabajo de producir un soporte para que la niñez, tal y como ha sido construida por la cultura moderna, tenga lugar y sea habitable. Del mismo modo, resulta comprensible la carga de “culpabilidad” o desazón de los niños ante esta imagen de unos padres “acabados” y agotados por esta tarea individual “sacrificial”. También se hace posible vincular los discursos de los niños del estudio con aquellos de muchos medios de prensa, políticas públicas y disciplinas científicas, en los cuales una crianza “adecuada” aparece como el determinante fundamental de la capacidad de los niños para enfrentar el futuro y el mundo social, y como un aspecto que pareciera mediar todos los factores de desventaja social y económica de los sujetos (Jensen, 2010).

También es importante destacar otro aspecto relevante del modo como los niños del estudio configuraron, en sus discursos, el trabajo de soporte parental de la infancia y que podemos denominar su “visibilidad”. En ocasiones, el trabajo de los padres para establecer y mantener el soporte de la infancia se hacía muy visible o evidente para los niños, como en lo relativo al enorme cansancio de los padres o a condiciones estructurales relacionadas con las dificultades económicas y desigualdades sociales.

1 Salvo, tal vez, en el caso de los niños del estrato bajo, en cuyos relatos se observaban algunas referencias a redes familiares extendidas de cuidado y colaboración.

Considerando esta clave de lectura dada por la dimensión de la visibilidad/invisibilidad del trabajo adulto de soporte de la infancia, la escena del “engaño” paterno, descrita por una de las niñas del estrato medio alto, parecía expresar el modo como una “buena parentalidad”, aquella que sostiene o soporta la “infancia protegida” (*feliz*, sin problemas), impone una serie de obligaciones y expectativas sociales que, para ser satisfechas, requiere 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, ese ejemplo permite ilustrar el aporte de los niños a dicho trabajo, en tanto su complicidad –hacerles creer que ellos no ven su “engaño”– contribuía a que el agobio de los padres no fuera, 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 e interdependencias, que contraviene la lógica dicotómica de la dependencia/autonomía (sujeto/objeto) con que tradicionalmente se entienden las relaciones de cuidado entre adultos y niños (Mayall, 2002).

Para finalizar este ítem, nos ha parecido relevante volver sobre el “determinismo parental” que se expresa en el discurso de los niños sobre la crianza, dando cuenta de algunas condiciones sociohistóricas y culturales que ayudan a contextualizar sus perspectivas.

Las investigaciones críticas en el campo de la parentalidad (Smith, 2010 y Lee, Bristow, Faircloth y 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’, alcanzan un renovado interés en las políticas sociales y los discursos expertos de las sociedades occidentales del Siglo XXI. Este interés se relaciona, 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 remite simplemente a “un término neutro que describe aquello que los padres hacen al criar a sus hijos” (Lee *et al.*, p. 9)². Por el con-

2 Traducción propia de: “(...) a neutral term to describe what parents do as they raise their children”.

trario, se ha instalado discursivamente como una esfera central de la vida social y como la fuente de un conjunto de problemas, 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 la actual “profesionalización” discursiva de la parentalidad y su carácter “técnico” y formal. Por el contrario, los discursos técnicos, científicos y políticos la representan como un trabajo complejo y difícil, siempre mejorable y educable y en permanente riesgo de convertirse en 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”, que mencionamos con anterioridad, es hoy una representación social muy poderosa, tanto o más que los determinismos genéticos, sociales o económicos. La noción de “determinismo parental” planteada por el sociólogo Frank Furedi (2002) responde a “una forma de pensamiento determinista que interpreta las actividades cotidianas de los padres como directa y causalmente asociadas con ‘fallas’ o daños en los niños, y en el conjunto de la sociedad” (Lee, *et al.*, 2014, p. 3)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 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 también muy presente en el discurso de los niños del estudio.

3 Traducción propia de: “(...) a form of deterministic thinking that construes the everyday activities of parents as directly and causally associated with ‘failing’ or harming children, and so the wider society”.

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)⁴. De este modo, en tanto el “determinismo parental” tiene su foco no sólo en el niño, sino en la sociedad como un todo, ya no es algo que concierna sólo a padres, madres y sus hijos, sino que se convierte en un campo atravesado por múltiples disputas discursivas, en la medida 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 restantes adultos son una fuente de potencial “riesgo” y “daño” para los niños. El “otro adulto” es visto, así, como un “extraño peligroso”, antes que como un recurso o posibilidad de protección, lo que obtura la posibilidad de comprender la crianza como responsabilidad generacional, de la comunidad o de la sociedad adulta como un todo, en el marco de la cual otros adultos también pueden 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 “defensiva” contemporánea, así como la ruptura de la noción de que “la interacción informal entre niños y adultos al interior de sus comunidades es beneficiosa (para los niños)” (Bristow, 2014, p.119)⁵. Furedi (2002) habla, también, de parentalidad o crianza “paranoide”, aludiendo a que el sentimiento de

4 Traducción propia de: “More or less formalized rules and codes of conduct that have emerged over recent years which reflect this deterministic view of parents and define expectations about how a parent should raise their child”.

5 Traducción propia de: “Informal interaction between children and adults within their communities is beneficial”.

miedo en relación con la seguridad de los niños, y la representación del mundo fuera del hogar como territorio hostil y potencialmente peligroso, se ha instalado como elemento central en la experiencia y ejercicio de la parentalidad.

En concordancia con lo anterior, los discursos de los niños del estudio ayudan a sostener esta parentalidad extremadamente privatizada, “intensiva” y “paranoide”. A la vez, estos discursos dan cuenta de cómo los sujetos, padres e hijos, padecen esta parentalidad, mostrando sus consecuencias devastadoras para los adultos y el sentimiento de deuda y desazón que esto conlleva para los niños.

Adicionalmente, como se desarrollará en el próximo ítem e introduciendo un punto de vista de género, los niños complejizaron el sentido de esta parentalidad y visibilizaron que las posiciones de madres y padres no son equivalentes en sus funciones, prácticas, responsabilidades y tareas socialmente asignadas.

2. Distinciones de género entre madres y padres

Si no se realizan distinciones, la noción de parentalidad tiende a borrar las diferencias entre los actores, 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 y Domínguez, 2012, p. 459). Al referirse al trabajo parental de crianza, los niños se desmarcaron de esta neutralidad al introducir distinciones de género, que contribuían a evidenciar, en sus discursos, las posiciones diferenciales de madres y padres en la realización de dicho trabajo.

Una primera distinción, transversal en todos los estratos, posicionaba a la madre como la principal responsable de la gestión y organización de las tareas cotidianas en el ámbito doméstico, así como del trabajo de cuidado y control de los niños. Los niños tendieron, además, los niños a naturalizar la vinculación de la mujer con el trabajo reproductivo, de crianza y de cuidado, como parte inherente de la condición de ser madre. A la vez, y siguiendo una representa-

ción cultural muy extendida y arraigada en la sociedad chilena, las mujeres madres aparecían, en los discursos de los niños, como una suerte de “centro de operaciones”, desde donde se ejecutaban 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).

Los discursos de los niños resultan comprensibles si consideramos que, en nuestro país y en otros, se espera que las mujeres cumplan con un conjunto amplio y variado de responsabilidades y tareas en el hogar, cosa que efectivamente hacen, ya sea que se trate de mujeres que trabajen remuneradamente o no. En ese marco, las mujeres suelen ser percibidas como las responsables finales del éxito o fracaso de las tareas domésticas y de cuidado, percepción que está presente en los distintos estratos socioeconómicos en nuestro país (SERNAM y Opina, 2012).

En concordancia con lo anterior, la imagen normativa y abnegada de la familia, como lugar de crianza de los hijos, muy presente en la población chilena, está fuertemente “definida desde el rol de la madre” (PNUD, 2002, p. 210). Esto da cuenta de que, si bien en nuestro país las relaciones de género han sufrido modificaciones importantes, y en la actualidad los hombres participan más de las labores domésticas y las tareas de cuidado y crianza de los hijos (Valdés, 2009; SERNAM y Demoscópica, 2012), en sectores amplios de la población predominan las definiciones convencionales de género en el ámbito familiar.

En nuestro estudio, los niños varones del estrato medio alto configuraron la imagen de un padre varón más “permisivo” que la madre, en lo que respecta al cumplimiento de normas, en general, y de responsabilidades escolares, en particular.

Mi mamá me dice que haga las tareas (*escolares*) y mi papá me dice que después las haga...es como al revés (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

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 por qué, 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’ (*de agua*) y el papá dice, ‘ponte las zapatillas no más’ (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

Como se muestra en las citas anteriores, padre varón y madre eran representados como una suerte de fuerzas opuestas (*es como al revés*): el padre permitía y la madre prohibía, el padre autorizaba un rango mayor de posibilidades y la madre uno más reducido. Así, mientras las prácticas maternas eran configuradas en el discurso en función de un compromiso con el cuidado y bienestar del hijo (escuela, hábitos, salud, higiene), las paternas parecían enfatizar, más bien, la complicidad lúdica y afectiva. Esto podría relacionarse con el hecho de que, de acuerdo a la literatura que analiza este aspecto, los hombres suelen sentirse menos presionados por una cultura de la “experticia” acerca de la paternidad y mostrarse más tranquilos, “relajados” y confiados en su sentido común. Por el contrario, las madres suelen sentir “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)⁶.

Los niños varones del estrato medio alto narraban, en ese marco, una serie de escenas “transgresivas”, al modo de pequeños ardiditos cotidianos que implicaban una complicidad de género (padre-hijo varón), como intentar “engañar” a la madre para que ella creyera que el niño había cumplido con lo solicitado (por ejemplo, comerse la comida), como se muestra en la siguiente cita.

6 Traducción propia de: “Felt the weight of ‘moral responsibility’ more than fathers, and worried about doing the right thing to a greater extent”.

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...mi mamá me pregunta ‘¿te comiste toda la comida?’, ‘sí, quedé llenito’ (*dice el niño*) (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

De este modo, en sus discursos, estos niños varones presentaban una imagen de mayor cercanía entre sus padres varones y la infancia (padres cómplices, “traviosos”, “juguetones”), posicionando a las madres en el lugar del adulto responsable, que posee e impone un saber sobre aquello que es mejor para el niño (para su cuerpo, su desarrollo y su conducta). Se trataba, a la vez, de un padre que aparecía como más centrado en el presente (disfrutar, dejar para después, ceder a las tentaciones) y una madre más centrada en el futuro (evitar riesgos para el niño, asegurar un desarrollo y una salud adecuadas). Ahora bien, considerando que “culturalmente la madurez se equipara a la masculinidad” (Burman, 1996, p.54)⁷, se observa que, en lo que respecta al menos a la parentalidad, estas significaciones contravenían la imagen del varón adulto “maduro”, situando la adultez y la madurez del lado de la maternidad.

Sin gravedad, como narrando una travesura, uno de los niños varones del estrato ofreció una metáfora que ilustraba la dimensión moral que ellos observaban en estas escenas, un papá *Diablo* (que deja hacer cosas, que se vincula al placer) y una mamá *Dios* (que impone las reglas y vela por su cumplimiento).

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 varones, Estrato Medio Alto*).

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, configura-

7 Traducción propia de: “Culturally, matured is equated with masculinity”.

ban, en el discurso, diferencias en las prácticas de crianza que no se ajustaban a la visión habitual de una madre dedicada exclusivamente a los aspectos afectivos del cuidado y de un padre que ejerce la autoridad en función del cumplimiento de reglas en el hogar. Ello se hace más comprensible, si observamos, con Valdés (2009), que “ser padre (*varón*) 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” (p. 402).

Para la misma autora (Valdés, 2009) en el Chile de hoy nos encontramos 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 género, su situación económica, su inserción laboral, etc.), en el marco de las que “se entrecruzan y cohabitan los cambios con las continuidades” (p. 402). Entre las continuidades, se encuentra la mantención de desigualdades en la esfera doméstica, ya mencionada antes y expresada en una mayor sobrecarga de trabajo femenino. Entre los cambios, los nuevos atributos paternos en la relación con los hijos, que no se derivan necesariamente de 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 división del trabajo en la familia (p. 400).

De este modo, 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, era sostenida por los niños varones del estrato medio alto desde un marco de sentido que ponía en juego una dimensión de género en la cual se evidencia la coexistencia de patrones y significaciones culturales heredadas y otras novedosas.

Por otra parte, los niños varones del estrato mencionado enfatizaron la complicidad de género con sus padres, también varones. Para ellos, el hecho de haber vivido una infancia desde una posición masculina permitía a los padres varones tener una mayor empatía o comprensión de la “libertad” infantil (al parecer, masculina, y relativa la ausencia de coacción de parte de la madre o de las mujeres, en general). De este modo, la mayor cercanía del padre varón con los hijos –aspecto cultural novedoso–, era explicado por ellos a partir de una suerte de lazo “natural” entre seres del mismo sexo, que compartían características comunes en relación con su vivencia de la 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 (*eso*) cuando eran chicos, como son hombres, y les gustaría que sus hijos siguieran siendo así de libres mientras todavía lo pueden ser (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

Asimismo, las prácticas de autoridad materna asociadas a poner reglas, normar y sancionar, eran significadas por los niños varones del estrato medio alto como evidencia de la mayor preocupación de las madres por el bienestar y cuidado de los hijos, cuestión que también se explicaba apelando a la existencia de otro “lazo natural”, biológico esta vez, entre las madres y los hijos. De esta manera, sus discursos hacían eco de la sacralización y naturalización occidental del amor y el trabajo de cuidado materno (Burman, 1994).

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 varones, Estrato Medio Alto*)

En el caso de los niñas del estrato medio, ellas hacían referencia a un contexto familiar más cercano al modelo de familia prototípico moderno. En este escenario, los padres varones aparecían como vol-

cados al mundo del trabajo (al “exterior”) y como sostén económico del grupo familiar, mientras que las madres eran descritas como vinculadas a la gestión del trabajo doméstico (el “interior” del hogar), mostrando una fuerte separación de las esferas, lugares y funciones clásicas 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, Estrato Medio*).

El hombre se acuesta y ve todo el rato fútbol, fútbol, fútbol (*Niñas, Estrato Medio*).

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, Estrato Medio*).

El tono crítico con que las niñas de este estrato describían las prácticas, saberes, consumos y movilidades cotidianas por género y culturalmente estereotipadas (ir al trabajo/quedarse en la casa, saber/ no saber cocinar, ver fútbol/ver telenovelas) servía como recurso discursivo para ejemplificar y tomar distancia de este estereotipo de masculinidad y feminidad adulta, encarnado por sus madres y padres varones. Así, la repetición de palabras al hablar del hombre que llega cansado del trabajo a ver *fútbol, fútbol, fútbol*, o la mujer *que ve tele, tele* mientras realiza tareas domésticas operaba como una estrategia retórica que permitía transmitir, al mismo tiempo, una sensación de agobio y de inmutabilidad. Se orientaba, además, hacia una realidad que excedía 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 crítico respecto al orden de género convencional. En este sentido, la alusión a sus madres y padres varones servía para articular una posición y un discurso más centrado en la problemática del género que en la de la parentalidad.

Las escenas descritas por las niñas del estrato medio parecen ser coherentes con los resultados de los estudios nacionales realizados por el PNUD (2002, 2009 y 2010), que destacan la existencia de importantes resistencias en relación con las transformaciones culturales en el campo de la vida privada y familiar. Con la excepción, probablemente, de la población más joven y de aquella proveniente de estratos socioeconómicos medios altos y altos —que sostienen visiones menos convencionales 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 y Leiva, 2012, p. 63). A la vez, a pesar de la tendencia antes mencionada a una mayor participación masculina en el cuidado de los hijos (en actividades como jugar, acompañarlos al hacer tareas escolares o salir de paseo), las mujeres siguen siendo las que dedican más tiempo a labores de cuidado y las que asumen las tareas más rutinarias (PNUD, 2010).

Ahora bien, junto con el tono crítico que acompañaba sus discursos, las niñas del estrato medio ofrecieron una imagen “infantilizada” de los padres varones que, en el contexto de lo doméstico, se encontraban, 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!’ (*dice el papá*) (*Niñas, Estrato Medio*).

No, mi papá si es que lo mandan (*a comprar*) va, porque si no le llega el reto después, cuando ya no hay comida... cuando mi mamá no hizo la comida, le llega el reto a él (*Niñas, Estrato Medio*).

Considerando el significado habitual del modismo chileno “macabeo” (hombre que suele obedecer a su pareja en todo lo que ella solicita), la figura del *papá macabeo* daba cuenta de una relativización de su condición de dominio de género y una inversión momentánea del lugar subordinado de la mujer-madre. Esta inversión se hacía posible en tanto el padre era “infantilizado”, esto es, posicionado en el lugar subordinado de un niño que debe obedecer a la madre (adulto) y que puede recibir sus órdenes y retos. Paradójicamente, esta inversión tendía a reforzar el lugar de la mujer-madre en la división sexual del trabajo y en 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 e ir a comprar los alimentos. En nuestro país este escenario es muy común y, en términos históricos, se mantiene como una constante: la presencia de una mujer que suele ser considerada fuerte, que está al mando en lo doméstico y cuyo rol de madre continúa operando como un pilar fundamental en 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 del estrato medio, y como se mencionó anteriormente, ellos destacaron el mayor protagonismo doméstico de las madres, así como el formato sacrificial de su de-

dicación a la familia y las tareas del hogar, lo que conllevaría un descuido de sí mismas. Esta orientación intensiva del cuidado de los padres 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.

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 nada la mamá (*Niños varones, Estrato Medio*).

Porque puede ser que (*la mujer*) tenga esposo y tenga hijos... (*entonces*) se preocupa más de los hijos que de su apariencia (*física*) (*Niños varones, Estrato Medio*).

Por otro lado, si bien tanto los niños varones como las niñas del estrato medio enfatizaban la sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidado por parte de las madres, eran las niñas las que le asignaron una connotación más negativa y se explayaron más al respecto. Para ellas, se trataba de 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 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.

Investigadora: ¿Por qué se ve tan fome?⁸ (*la adultez*) / N₁: (*Los adultos*) 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... (*el niño dice*) ‘me tienes que hacer el almuerzo’, y la mamá va a hacer el almuerzo; ¡es fome!/ N₁: Es como muchas responsabilidades (*Niñas, Estrato Medio*).

8 Aquí el término “fome” asume el sentido no solo de “aburrido” sino también de “agobiante”.

El uso masivo de formas imperativas constituye un recurso discursivo que enfatizaba 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). En sus discursos, entonces, estas niñas configuraban la relación entre madres e hijos a partir de la imagen de una madre “totalmente responsiva” frente a un niño “totalmente demandante”, a diferencia de algunos constructos psicológicos muy difundidos (como el de la madre “suficientemente buena”) en que ella va dosificando su responsividad en la medida que el niño va creciendo y pudiendo llevar a cabo más actividades por sí mismo. Por otra parte, esta visión del trabajo de cuidado de los hijos, por parte de las niñas, resulta coherente con los resultados del estudio del PNUD (2012) que hemos analizado anteriormente:

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 medio establecieron comparaciones entre las tareas realizadas al interior del hogar y aquellas llevadas a cabo como parte de una actividad productiva realizada en el exterior. Si bien ellos reconocían el esfuerzo desarrollado por las madres en relación con el hogar y los hijos y le asignaban un carácter de “responsabilidad”, eran esquivos al momento de valorarlo como trabajo o equiparlo, en carga, a las actividades productivas. En este marco, la mujer que no participaba del mundo del trabajo asalariado era nombrada como la mujer *típica* (común), que *está en la casa*, es decir, que *no trabaja*.

N₁: (*La madre*) 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/ N₅: 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 varones, Estrato Medio*).

De este modo, las tareas domésticas quedaban 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 eran mostradas como personas en constante actividad en el hogar, ellas no formaban parte de la población económicamente “activa”. Esto no es de extrañar si consideramos que, como afirman Arriagada y Todaro (2012), cuando se establece la distinción entre “trabajo productivo” y “trabajo reproductivo” (doméstico y de cuidado), 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 suele asignar a los varones “un contenido de trabajo mucho más amplio que a las mujeres” (Legarreta, 2006, p. 218), dando cuenta de una razón productivista que, históricamente, ha contrapuesto producción (actividad/esfera pública) y reproducción (pasividad/esfera privada), en el marco de la división sexual del trabajo. Al respecto, las perspectivas críticas feministas del trabajo que se articulan a partir de los años 60^s 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).

En el caso de los niños del estrato bajo, también aparecía la imagen de una madre sobrecargada de trabajo doméstico y de cuidado, con algunos matices relevantes que vale la pena mencionar.

Un primer matiz tiene que ver con que los niños de este estrato, y especialmente las niñas, configuraban discursos en los que se dejaban ver los cambios históricos de una clase social (que ha emigrado del campo a la ciudad, que antes contaba con el aporte del trabajo infantil, etc.), como se describió también con anterioridad. Se expresaba, además, la idea de cambios generacionales –por ejemplo, *los niños ya no trabajan y pueden estudiar*– y continuidades en los roles de género. Esta trama compleja configuraba el escenario en el que los niños del estrato bajo interpretaban su lugar de niños y de hijos en la historia de su familia y de su sociedad.

Un segundo matiz tiene que ver con que los discursos de los niños del estrato mencionado daban cuenta de una mayor convivencia cotidiana de distintas generaciones en el hogar (abuelos, tías, primos) e introducían una polifonía generacional que les permitía configurar relatos más diversos acerca de la parentalidad, como hemos descrito también con anterioridad. Esto complejizaba el escenario discursivo, pues no se trataba sólo de sujetos en relación con sus padres, sino también de las relaciones padres-hijos establecidas por sus primos, sus abuelos, sus padres y otros. La escena transgeneracional añadía riqueza y textura a sus palabras e introducía una dimensión diacrónica en el discurso, abriéndolo a una multivocidad histórica en que aparecían otras infancias y otras parentalidades. En este sentido, a diferencia de los discursos de los niños de otros estratos, el suyo no fue simplemente el de una familia nuclear moderna prototípica.

Las niñas del estrato bajo, en particular, ofrecieron la figura de una madre que aparecía “infantilizada” por las generaciones mayores, es decir, tratada como una “niña” que requería cuidado y apoyo en el ejercicio de su maternidad, sobre todo cuando era madre tempranamente, o se encontraba *sola* (sin pareja).

A veces, para los niños...las mamás igual nos tratan como niñitas chicas, aunque sea adulto, de treinta y no sé tantos años. Como mi mamá (*que*) 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’ (*a 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 dos 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 me va a ir mejor con él’ (*decían las tías sobre sus maridos*), (...), pero ya con cinco hijos, ¿no es bueno estar sola, poh’! (*Niñas, Estrato Bajo*).

En el discurso de las niñas del estrato bajo, entonces, la maternidad resultaba un desafío arduo y complejo, que debía 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). 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). De este modo, las niñas de este estrato veían en las mujeres madres una suerte de prolongación de una posición infantil, en la medida que, por ser madres en condiciones de precariedad social, necesitaban un doble cuidado.

Esta imagen de madres dependientes, impotentes e inmaduras puede entenderse como una contraposición a las representaciones culturales de género que sitúan en la maternidad, más que en el acceso al trabajo productivo, la confirmación de la condición adulta de la mujer (Burman, 2008). Sin embargo, también es posible comprender estar imágenes de madres desvalidas a partir de la habitual negación de la agencia de las mujeres y la asociación de las posiciones de mujer con aquella de niño o niña. Como afirma Burman (2008, p.184) en la medida en que han sido engenerizadas, las represen-

taciones occidentales de la infancia son femeninas: “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”⁹. En términos históricos, estas representaciones tienen su origen en un marco social y cultural en que mujeres y niños fueron considerados como “propiedad” de los hombres (maridos/padres), encargados y responsables de sostenerlos y proveerlos. Este elemento común entre mujeres y niños ha posibilitado la infantilización de las mujeres y su asociación con una infancia vulnerable, pasiva y dependiente.

Tanto el niño, como la mujer, requieren 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, 1996, p.61)¹⁰.

Un tercer matiz dice relación con que las niñas del estrato bajo generaron conversaciones en las que se establecieron una serie de distinciones que operaban como parámetros para definir un “buen” o “mal” padre varón.

Mi papá antes trabajaba solamente en la noche...y ahora tiene dos trabajos, es desde las... tiene que entrar a las ocho y hasta las cuatro y media. Pero cuando...como era antes (*cuando tenía un solo trabajo*), él cocinaba, lavaba la ropa, cuidaba a mi hermano, hacía el aseo, hacía todo (*Niñas, Estrato Bajo*).

9 Traducción propia de: “Both women and children have typically been positioned as further down the ladder of individual development (as more immature or incomplete) than men”.

10 Traducción propia de: “The child, like the woman, requires care and protection. These so-called “needs” are related to the legal position of woman and children, with both groups historically treated effectively as possessions owned by men”.

A través de la narración de distintas experiencias personales de sus propios padres o familiares, las niñas configuraron una imagen paterna idealizada o devaluada, según su capacidad o incapacidad para cumplir con este ideal de padre varón 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 condecía con ello, es decir, cuando los padres varones aparecían en el discurso como personas que no cumplían su función de soporte económico y afectivo, las madres debían sostener este trabajo *solas* y con gran sacrificio.

Como afirma Faircloth (2014), la participación en el trabajo asalariado, la cercanía afectiva y la 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 están comenzando a constituir un ideal paterno, especialmente en las nuevas generaciones, el cual coexiste con los modelos y patrones más clásicos.

Lo novedoso de estas significaciones es que dan cuenta 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. Por medio de ellas, se están transmitiendo preceptos sobre lo que es ser hoy un “buen” padre varón, en el marco de una reivindicación y valoración de una paternidad relacional y afectiva, muy alejada del modelo clásico y disciplinario del padre salarial ausente o distante, cuya principal función era la de constituirse en 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, entre otros aspectos, con una serie de transformaciones sociales

y estructurales en el mundo y organización del trabajo y el espacio público (ámbitos tradicionalmente masculinos):

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).

Un cuarto matiz presente en el estrato bajo tiene que ver con que los niños varones de este estrato tematizaban lo que ellos denominaban la *fortaleza* femenina de las mujeres adultas y las dificultades laborales que ellas enfrentaban. Dicha *fortaleza* se vinculaba con la maternidad y el esfuerzo del trabajo doméstico, que muchas veces se realizaba 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 narradas por ellos. Asimismo, estos niños varones reconocían condiciones sociales estructurales en la base de las dificultades de las mujeres en el ámbito laboral, asumiendo, en este punto, una postura crítica en relación con el género masculino.

N₁: Igual (*para las mujeres*) debe ser difícil, igual, tener su guagua, cuidarla, criarla/ (...) / N₁: Las mujeres tienen batallas fuertes cuando tienen que tener su guagua (*Niños varones, Estrato Bajo*)

N₁: Y como que algunas veces los hombres son pesados con las mujeres, por ejemplo, para la mujer es más costoso conseguir trabajo que (*para*) el hombre, porque, algunas veces, el hombre como que prefiere a todos los hombres/ N₂: Tienen más trabajo para hombres que de mujeres (*Niños varones, Estrato Bajo*)

Se trataba, así, de un discurso que reunía 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, y analizado con anterioridad. En tal sentido, la fuerza ilocutiva de denuncia involucrada en sus palabras coexistía con un discurso del elogio y valoración de la entrega ilimitada de las madres a los hijos y la familia.

Los tópicos analizados dan cuenta de cómo el orden social de género constituye una dimensión fundamental en la comprensión de los discursos que los niños de los distintos estratos, varones y mujeres, articularon sobre el actual territorio complejo de la parentalidad y la condición de hijo. En este contexto, sus palabras mostraban continuidad con las representaciones convencionales y los imperativos sociales que, históricamente, han recaído sobre la maternidad/feminidad y las mujeres. Ellas eran mostradas como las principales responsables del cuidado y apoyo de los niños, y como el pilar sobre el cual se construye el orden doméstico y familiar y, en consecuencia, también la institución social y el territorio de la infancia¹¹. Sin embargo, los niños y sobre todo las niñas configuraban, también, posiciones que mostraban, críticamente, la dimensión de opresión y agobio que este trabajo engenerizado de cuidado conlleva, distanciándose generacionalmente de la transmisión cultural del lugar

11 Algunos análisis señalan que los discursos predominantes relativos a la parentalidad suelen asociar los problemas que en ella se presentan a las madres y la maternidad por ellas ejercida y las nuevas posibilidades relacionales, entendidas en términos positivos, a los padres varones y la paternidad (Leena y Perälä, 2008).

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 muestran 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. A la vez, se observaba un desdibujamiento de la imagen del padre como proveedor y eje de la autoridad familiar, si bien no en todos los casos estos discursos se correspondían con las experiencias efectivas que los niños relataban en relación con sus padres varones.

Ahora bien, asumiendo que las relaciones de género y de generación se “articulan” (Laclau y Mouffe, 2004) 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 de género. Esto no sólo por el hecho de que 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 relativas a la relación padres-hijos, avaladas por políticas de Estado¹². 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 (pseud) poder

12 Algunos de 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.

y “autoridad” femenina de gestión y organización familiar. La afirmación de este “dominio” tiende a favorecer la reproducción de las relaciones de género establecidas, ya que no contribuye a disminuir la carga de las responsabilidades femeninas en la crianza ni tampoco a transformar la división sexual del trabajo familiar.

3. El trabajo cotidiano de los hijos: la problemática del cuidado

En los discursos de los niños del estudio, la problemática del cuidado no sólo apareció en relación con el mundo adulto, sino también se incorporó en lo relativo a sus propias prácticas cotidianas en el hogar. Los niños se describieron a sí mismos como actores que asumían responsabilidades y colaboraban en la organización y sostén cotidiano de la vida familiar, confrontando así los supuestos y nociones convencionales sobre el problema del cuidado adulto/niño.

Como hemos analizado previamente y en las sociedades occidentales modernas, las concepciones habituales de infancia y parentalidad suponen la existencia de relaciones de cuidado entre adultos protectores (proveedores, competentes y activos) y niños protegidos (destinatarios pasivos, vulnerables y dependientes). De este modo, el cuidado y la socialización tienden a verse como irreversibles, a partir de una dependencia estática y unidireccional: el cuidador/a como sujeto que cuida y el niño, como objeto y receptor del cuidado (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, tal abstracción 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 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.

Para avanzar en el análisis de los discursos de los niños que participaron en este estudio, 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, que mencionamos previamente y que es propia de los discursos económicos androcéntricos y adultocéntricos, reducida al campo del empleo remunerado (trabajo asalariado). Tal definición estrecha dificulta la observación del trabajo cotidiano de los niños y, ciertamente, el de las mujeres, en tanto actores sociales.

En el marco de estas 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 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 acerca del trabajo que los niños llevan a cabo, ya sea en su contribución a distintas tareas de cuidado y organización del hogar, o en las labores que realizan en el ámbito del trabajo escolar o de las actividades extraescolares¹³. Por su parte, el “cuidado” queda definido como el trabajo humano incesante

13 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 o 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).

de sostén material, afectivo e intersubjetivo de la vida cotidiana. En palabras de Pérez (2006), este trabajo de cuidado supone:

(...) 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, para el autor, “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 nuestra trayectoria vital, realizamos y recibimos, aunque en distintas formas y grados y desde diferentes posiciones.

Ahora bien, tal como ha sido ampliamente documentado por los trabajos realizados desde perspectivas feministas en distintos campos disciplinarios (filosofía, economía, sociología, psicología, antropología, etc.), el trabajo de cuidado ha estado históricamente atravesado por profundas desigualdades sociales y de género (Krmptotic y de Leso, 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 relaciona con subordinaciones de género, vinculadas a la moderna organización económica capitalista de la vida social.

Esta organización 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 moderna prototípica, 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 mas-

culino, lo racional y la autonomía, y lo “privado”, asociado a una economía no monetarizada, lo doméstico, el trabajo reproductivo, el cuidado afectivo y 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 sobre el que los Estados Sociales y de Bienestar del siglo XX organizaron, hasta hace algunas décadas, sus acciones económicas y políticas.

Ahora bien, diversas transformaciones socioculturales, políticas, subjetivas, económicas y demográficas dibujan un paisaje social que, en la actualidad se define en “crisis” en lo que respecta al cuidado. Entre estas transformaciones se encuentran el colapso de los Estados Sociales y de Bienestar, la mayor inserción femenina en el mercado laboral (lo que implica su menor disponibilidad de tiempo para los trabajos no remunerados de cuidado), los cambios en la estructura y organización de las familias, las mutaciones en el orden social de género, la creciente precariedad vital en el marco de una organización social que no facilita el cuidado, el envejecimiento de la población, así como su mayor esperanza de vida, entre otros múltiples factores. Esta crisis implica un reordenamiento profundo de las formas en que las sociedades gestionan y garantizan 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, los contextos actuales de precarización neoliberal de la vida en común traen consigo que las responsabilidades del cuidado recaigan fundamentalmente en las familias, en particular en las

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.

Los aportes y debates de las perspectivas feministas sobre el cuidado han tenido una importante recepción en los estudios sobre la infancia (Cockburn, 2005)¹⁴. Han sido relevantes, por ejemplo, las reflexiones sobre una “ética del cuidado” (Gilligan, 1982), basada en el reconocimiento y valoración de las diferencias y la diversidad humana, las responsabilidades, relaciones, afectos y contextos específicos e interdependientes de cuidados. Tales aportes 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.

Por otra parte, los aportes feministas han sentado las bases para pensar que el problema del cuidado sobrepasa la dimensión interpersonal, para manifestarse como una dimensión ética y política relacionada con las desigualdades sociales de género, etarias, de clase y étnicas, entre otras. 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, 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 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). Tal modelo abstracto, predominante en nuestra cultura, invisibiliza el

14 Cabe señalar que, pese a esta importante recepción, son aún escasos 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, como la familia y la escuela (Luttrell, 2007 y 2012).

trabajo y aporte de quienes son definidos como dependientes, convirtiéndose así la dependencia en una condición individual y estática, “en lugar de reconocerse como un cambiante resultado de procesos sociales” (Pérez, 2006, p.13).

Los marcos culturales y valóricos predominantes 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, la agencia de los niños no es puesta en evidencia.

En oposición a estas visiones, los niños que participaron en el estudio mostraron una marcada reflexividad ética en el análisis de las relaciones establecidas con sus padres. A través de ella, parecían intentar hacer visible un permanente trabajo silencioso de cuidado, desplegado por ellos en el marco cotidiano de dichas relaciones. En sus discursos, el cuidado, la responsabilidad y la reciprocidad constituían referentes fundamentales para comprender sus relaciones con los adultos en el contexto familiar.

Es en ese marco que los niños del estudio expresaron sentimientos profundos de gratitud por sus padres, además de una gran preocupación por su bienestar o sufrimiento. Para ellos, la realización de pequeñas acciones cotidianas era concebida como una forma de retribución por el trabajo de cuidado de sus padres y de mantención de cierta justicia en la distribución y el intercambio familiar, desde su lugar de dependencia. Entre estas acciones cotidianas se encontraba cumplir con sus deberes escolares, acompañar a los padres en sus actividades, realizar algunas tareas domésticas, cuidar a hermanos menores, obedecer las normas (aunque no siempre concordaran con su sentido), esforzarse por minimizar los gastos de dinero y manejar sus necesidades de consumo con austeridad, entre otras. Tomando esto en cuenta, agencia y dependencia no parecían estar en contradicción, si las comprendemos a partir de la óptica del cuidado y de la interdependencia.

Ahora bien, en tanto sujetos sociales, los niños configuran sus discursos en el marco de fuerzas estructurales (políticas, económicas y jurídicas) determinadas, imperativos culturales y morales respecto de la infancia y la parentalidad, e importantes desigualdades de género en relación con la distribución, percepción y valoración del trabajo de cuidado. Tales 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 con tensiones y responsabilidades que deben gestionarse individualmente¹⁵. En palabras de Pérez (2006): “el hecho de que ni el Estado ni los mercados asuman la responsabilidad sobre los cuidados, implica que ésta vuelve a recaer sobre los grupos domésticos, que siguen siendo los (*principales*) gestores cotidianos de la vida” (p. 24).

Esta dimensión engenerizada de los cuidados también se puso en juego en nuestro estudio, observándose que las niñas, especialmente las del estrato medio alto, dieron 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 describían para retribuir el esfuerzo paterno y colaborar con el trabajo parental, *portarse bien* (obedecer, tener buen trato con los padres) era una de las más importantes. *Portarse mal*, o incluso estar en desacuerdo con los padres, fue visto, en buena medida, como ponerse *en contra* de ellos. No nos encontramos, entonces, ante niñas que *obedecieran* como una muestra de pasividad o como una acción meramente reactiva, sino como un gesto que, para ellas, implicaba un cuidado por el otro y un *trato* o modo de relación afectuoso y preocupado.

15 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.) y movilidad urbana (acceso al transporte), entre otros múltiples factores.

N: Yo creo que lo mejor (*que se puede hacer por los padres*) es portándose bien, porque los papás lo que quieren es que lo que ellos nos dan a nosotros... (*que*) 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, Estrato Medio Alto*).

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, Estrato Medio Alto*).

La valoración negativa de la desobediencia por parte de las niñas del estrato medio alto daba cuenta de una “alianza relacional” afectiva implícita, que enfatizaba relaciones en curso, más que deberes y derechos. En este contexto, las prácticas de obediencia y *buen trato* parecían orientarse a resguardar el orden recíproco de los afectos (dar alegría, evitar el sufrimiento del otro). De este modo, el amor, el respeto, la preocupación por el otro y la solidaridad aparecieron como componentes claves de sus concepciones morales de la condición de hijo.

Ahora bien, cuidar y “preocuparse” por el otro son distinciones formuladas en los estudios feministas para reconocer el hecho que el cuidar abarca tanto una ética –del cuidado o preocupación– y una actividad –el cuidado efectivo de otro– (Luttrell, 2007). En este sentido, las citas anteriores dan cuenta tanto de una actividad de cuidado (*portarse bien*) como de una preocupación que expresa valoraciones asociadas 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. Asi-

mismo, pone en juego una lógica de la reciprocidad que se desmarca del cálculo estratégico o de costo-beneficio (conducta transgresiva-sanción; conducta obediente-premio), con el que suele interpretarse el ajuste de los niños y jóvenes a las demandas adultas (Marshall, 2014).

Otro tópico relevante expresado por las niñas del estrato medio alto se refirió al reconocimiento, valoración y preocupación por el arduo trabajo que los padres realizaban para mantener las condiciones económicas y el estándar de vida de la familia. Al respecto, estas niñas mostraron un conocimiento bastante detallado del consumo y gasto familiar, a partir del cual desplegaron una serie de reflexiones sobre la relación sacrificial de cuidado material que sostienen sus padres (especialmente sus madres) con los hijos. Asimismo, dieron cuenta de la importancia que tenía, para ellas, la realización de acciones de retribución, compensación y colaboración económica en la mantención de estos equilibrios y ajustes familiares.

N: Por ejemplo, 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 (*banco*) X y mi mamá en el Z. 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 las acepta, entonces, yo pienso que mi mamá dice, así como (*que*) 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 dos lucas más de lo que mi mamá me pasó y yo las meto en su cartera para que se pueda comprar algo que le guste (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

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 mí no me gusta pedir las cosas si no las necesito; entonces, como que mi mamá dice, ‘¡ay, mira qué lindo, ¿te lo compro?!’, y yo digo, ‘no mamá, tranquila, si yo tengo...’ y mi mamá me dice, ‘no, 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, *Estrato Medio Alto*).

Como se puede observar en las citas anteriores, su acercamiento a la problemática del dinero y el consumo distó mucho de la imagen habitual de unas niñas de estrato medio alto “inconscientes”, inmaduras y desmesuradas, y centradas en la satisfacción de sus propias necesidades y deseos. En oposición a esta imagen social de niñas “consumistas”, 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 del estrato medio alto ofrecieron “contra-narrativas”¹⁶ (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 configuraban a partir de la valoración de una racionalidad moral que se orientaba al cuidado de aquellos que cuidan (sus padres).

De este modo, en los discursos de estas niñas, la atención y preocupación por el bienestar parental conllevaba la realización de acciones que, incluso, contravenían la consideración de sus propias necesidades a favor de las de sus padres y sus familias. La sensibilidad a las necesidades de los demás se constituyó, en sus discursos, como una preocupación primordial, que atravesaba las relaciones y responsabilidades que establecían con sus padres. Así, a través de gestos cotidianos y acciones silenciosas de retribución, de acuerdo con lo que relataban, las niñas parecían no sólo expresar gratitud, sino que también facilitar que sus padres sostuvieran la tarea social fundamental de posicionarse como “proveedores” y cuidadores de sus hijos, evidenciando un conocimiento de las sutilezas que este posicionamiento implica. En otras palabras, sus discursos dieron cuenta de una particular reflexividad relativa al trabajo de cuidado

16 La noción de “contra-narrativa” (*counter-narratives*), 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, 2013, p. 295). Traducción propia de: “*Stories people tell and live which offer resistance, either implicitly or explicitly, to dominant cultural narratives*”.

que, aún en condiciones de gran asimetría, puede ser comprendido como un fenómeno “distribuido” y recíproco entre los sujetos.

Ahora bien, este esfuerzo cotidiano descrito por las niñas del estrato medio alto no estaba exento de importantes sentimientos de malestar, asociados a la empatía que despertaba 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, *Estrato Medio Alto*).

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, *Estrato Medio Alto*).

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 transmitieron una sensación de tristeza, culpa e impotencia frente al difícil equilibrio o equivalencia de los cuidados y esfuerzos mutuos entre padres e hijas. Ahora bien, si se asume que los sentimientos son expresión de relaciones sociales sostenidas en contextos culturales y políticos particulares (Comas, 2014), los discursos de estas niñas nos estarían mostrando algunas consecuencias del cuidado familiar privatizado en nuestras sociedades neoliberales y que hemos analizado en varias ocasiones.

Esta forma sacrificial hace que la reciprocidad del cuidado se haga no solo difícil sino imposible, a la vez que redobla las distancias generacionales. De este modo, de acuerdo con el modo como configuraban sus discursos, la “deuda” contraída con sus padres,

una y otra vez renovada, resultaba imposible de corresponder desde su lugar de niñas, por más que lo intentaran (*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, no parecían factibles 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, lo anterior muestra que la posición de “ser cuidado”, “sostenido” y “mantenido”, emocional y materialmente, no era un lugar cómodo, fácil ni placentero de habitar para ellas. Se trataba, en cambio, de una más de aquellas experiencias que hacían estallar la imagen de la infancia como tiempo ideal, cerrada en sí misma, caracterizada por libertad, felicidad, cuidados y ausencia de responsabilidades sociales.

Desde otra perspectiva de análisis, algunos autores sostienen que, en nuestras sociedades actuales, el predominio de una dimensión afectiva individualizada, guiada por principios morales en relación con el cuidado (dar-recibir-devolver), promueve que los sujetos experimenten una suerte de deuda personalizada. Ello debido a que se ha invisibilizado, crecientemente, el sentido propiamente social y colectivo (no puramente individual) de dicha “deuda” en relación con los cuidados, que “atañe al conjunto de la sociedad, más allá de su dimensión individual y familiar” (Comas, 2014, p. 343) y que contribuye a la reproducción social del conjunto de la sociedad.

Por otra parte, los discursos de las niñas del estrato medio alto también invitan a revisar la complejidad y pluralidad del sentido del cuidado, cuando la dimensión de género se intersecta con la problemática etaria. Si la importancia del cuidado en las construcciones identitarias femeninas (Comas, 2014; Pérez, 2006) 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) contraviene las visiones hegemónicas de la infancia, y puede verse como expres-

sión 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, recrean y subvierten en los discursos de los sujetos.

Otro aspecto relevante en los discursos de las niñas del estrato medio alto sobre su participación en el trabajo familiar de cuidado fue el carácter “invisible” que parecían tener, para los adultos, de sus acciones y esfuerzos cotidianos de retribución y cuidado.

N₁: 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 (*en sus actividades*) (*Niñas, Estrato Medio Alto*).

Resulta importante señalar que las niñas de este estrato no expresaron un discurso reivindicativo o de queja hacia aquellos que no lograban ver este trabajo (los padres), sino, por el contrario, pareciera ser que su carácter silencioso, altruista, voluntario, y orientado al cuidado y bienestar del otro era parte sustantiva del valor que ellas le otorgaban. 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 con un cuidado que sería parte de su “naturaleza” afectiva y su orientación innata al cuidado abnegado de otros. Sin embargo, al mismo tiempo, y como mencionamos antes, sus discursos constituyeron 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 y moral al interior de sus familias. Asimismo, sus discursos contravenían 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, y como también describimos con anterioridad, esta naturalización del cuidado femenino podía verse en el modo como relataban su participación en la realización de tareas cotidianas, como ayudar en la limpieza y aseo del hogar, acompañar a sus madres en las compras y cuidar de otros niños (primos y hermanos pequeños)¹⁷. Para ellas, estas tareas formaban parte de sus responsabilidades cotidianas en el trabajo de cuidado, que, de acuerdo con sus relatos, era realizado fundamentalmente por redes de mujeres organizadas en función de la residencia y del parentesco (madres, abuelas, tías).

Las niñas del estrato bajo valoraban estar tareas como una instancia de 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. A la vez, estas tareas eran vistas por ellas como pequeñas responsabilidades que, puestas en la balanza de un cálculo moral, resultaban más livianas que aquellas de los adultos. Sus discursos, en este marco, distaban de establecer límites rígidos entre una dependencia infantil y una independencia adulta, para situarse, de un modo más marcado que en otros estratos y géneros, desde una óptica de interdependencia entre adultos y niños en el enfrentamiento de los requerimientos del día a día.

Al tener una hermana o hermano tienes que cuidarlos y si (*tienes*) otro, teni? que cuidar a los dos y me dejan a cargo... Cuando yo tenía como ocho años vivía en otro lado, en Viña¹⁸ 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, Estrato Bajo*).

17 En este punto, cabe señalar que los niños varones de este estrato también relataron que participaban de la realización de estas tareas, aunque en menor medida que las niñas. La principal diferencia entre ambos es que los niños varones significaron esta participación como una forma de “apoyar” a las mujeres en el cuidado y mantención del hogar, que no les correspondían primariamente en tanto niños y en tanto varones.

18 En referencia a Viña del Mar, ciudad de la V Región de Chile.

Y después nació mi otra primita y cuando la llevan pa' la casa yo la cuido, yo sé cómo cambiarla, como vestirla, se ya cómo hacer eso porque cuidando (*a*) mi otra prima (*menor*) yo ya aprendí todo ese proceso (*Niñas, Estrato Bajo*).

Si bien las estrategias relacionales e intergeneracionales de apoyo y cuidado familiar, especialmente en los sectores más pobres, tienen una larga data e importancia histórica, el análisis de los efectos de la precarización e individualización neoliberal ha mostrado como ellas se han intensificado en las últimas décadas, recayendo, prioritariamente, en las mujeres y en su particular sobrecarga. Sin negar el sentido y la relevancia de esta lectura, la consideración de la dimensión etaria (se trata de discursos producidos por niñas) pone en juego, nuevamente, 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.

En tal sentido, los discursos de las niñas de estrato bajo ofrecieron 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). Ello no sólo da cuenta de una “ética del cuidado” 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 las niñas de nuestro estudio, “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 y que hemos descrito anteriormente. 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).

De este modo, las niñas de este estrato no se concebían a sí mismas solo como objeto de cuidados, sino como personas que cuidaban de otros niños y participaban de su socialización. En estas labores, ellas relataban asumir trabajos que no tienen una cobertura social adecuada en nuestro país. Ahora bien, también es cierto que estas actividades de cuidado, asumidas con responsabilidad y compromiso afectivo, reivindican la agencia y competencia moral de las niñas en sus vidas presentes, cuestionando la imagen habitual de los niños como sujetos carentes de responsabilidades, destinados a alcanzar un estatus moral reconocible sólo al llegar a la edad adulta (Britton, 2015).

Por otra parte, el predominio de la “futuridad” (Cockburn, 2005) en la comprensión de la infancia, como tiempo desde donde se piensa la niñez, dificulta la comprensión de la complejidad de sus contextos presentes. Las actividades que ellos realizan en la escuela o el hogar suelen ser significadas sólo como un “capital” que llegará a ser parte de sus vidas futuras y no como un “trabajo” que también forma parte de sus vidas presentes, las configura y les da sentido. Enfocado desde la “futuridad”, el trabajo de los niños forma parte de lo que ellos serán en tanto adultos, quedando del lado de la pura reproducción social y excluyendo los sentidos, relaciones, producciones y capacidad de agencia que operan en sus presentes. Sumada a la ya mencionada noción restringida de trabajo (como labor asalariada adulta), la “futuridad” hace que las actividades de los niños queden relegadas a un “como si”, una mera virtualidad, una simple preparación para el verdadero trabajo adulto (James y Prout, 1997). De esta manera, se refuerza la segregación socioespacial y simbólica de los territorios de la infancia (escuela y hogar) y la adultez (trabajo) y los niños se convierten en puro “devenir”, algo que aún no “es” plenamente, pero que llegará a “ser” en la edad adulta.

En contraste, lo que las niñas del estrato bajo desplegaron en sus discursos no era sólo la imagen de un futuro esperado o temido.

Para ellas, el cuidado era significado como un trabajo “en serio”, que formaba parte importante de sus vidas y de las de sus familias e implicaba un aporte valioso, en términos materiales y afectivos. En otras palabras, podemos entenderlo como actividades que “involucran la producción, administración y conversión de recursos –ya sean materiales, ideas o personas–”¹⁹ (James y Prout, 1997, p. 241).

Desde esta perspectiva, el papel económico de los niños no puede reducirse sólo a constituirse en el objeto del campo del trabajo adulto asociado a la infancia (“childwork”), que incluye una serie de actividades, formales, informales, domésticas, públicas, remuneradas y no remuneradas, orientadas a organizar, cuidar y controlar las actividades infantiles. Por el contrario, los niños suelen ser, a la vez, sujetos de un trabajo que queda invisibilizado (“children’s work”) (Oldman, 2003) y en esa medida deben comprenderse como agentes económicos, especialmente si visibilizamos el carácter económico de la reproducción social, es decir, de la continuidad y cambio de los sistemas humanos colectivos de sostenimiento de la vida (Narotsky y Betsnier, 2014).

Como ha sido descrito con anterioridad, las niñas del estrato medio ofrecieron un matiz diferente en la temática del cuidado, mostrándose críticas respecto a los efectos que podía implicar la *sobreprotección* de los padres, en términos de una falta de reconocimiento de su capacidad para tomar decisiones propias y ejercer su autonomía. De este modo, plantearon un contrapunto que da cuenta de la naturaleza controversial del cuidado en su dimensión normativa. Las niñas de este estrato enfatizaron que aquel que queda ubicado como objeto de cuidado puede constituirse también en sujeto “incompetente”, atrapado en relaciones de dependencia y control, en la medida que los cuidadores (padres, expertos) establecen relaciones basadas en la definición unilateral de las necesidades de cuidado apropiadas para los niños, esto es, aquellas que serían propias de la “naturaleza” de la infancia.

19 Traducción propia de: “Which involve the production, management and conversion of resources—whether these be materials, ideas or people”.

Finalmente, en el caso de los niños varones de los distintos estratos, y a diferencia de las niñas, hubo un énfasis en su condición de receptores del cuidado familiar y parental, tematizando, en menor medida, los aspectos relativos a su agencia en este campo relacional. A la vez, la forma en que se situaban dentro de sus mundos familiares de cuidado era coincidente con los estereotipos de género que asumen el trabajo femenino de cuidado como parte de la “naturalidad” o la “personalidad” de las mujeres, que enfatizan la mayor capacidad femenina para establecer relaciones íntimas de amor y atención y destacan su particular competencia práctica para gestionar cotidianamente este compromiso emocional.

Los niños varones del estrato medio, en este marco, se refirieron con bastante detalle al tema de su participación en las tareas domésticas del hogar. Para ellos, la realización de estas tareas constituía una “contribución” (ayuda, colaboración) al trabajo parental (fundamentalmente materno), pero no era visto como parte de sus responsabilidades en el orden familiar, pues más bien se trataba de tareas delegadas por los padres. A la vez, aunque los padres varones y los hijos realizaran algunas tareas domésticas, la organización, control y gestión de estas tareas era atribuida a las madres.

A veces, igual, mi mamá interviene, de repente, me pone horarios cuando está muy desordenada la casa y...no sé poh', (*me dice*) 'ya, después de almuerzo tú lavai' los platos, mañana le toca a tu papá y pasado me toca a mí', y así nos vamos...turnando por semana (*Niños varones, Estrato Medio*).

Los niños varones del estrato medio tendieron, también, a evaluar críticamente la petición de los padres de realizar labores domésticas, en tanto esto les *quitaba tiempo* de su infancia, entendido como tiempo de juego y libertad. Al respecto, denunciaron una suerte de *olvido* de los padres de su propia infancia, en cuanto a las cosas que, en ese momento, les gustaban y les desagradaban.

Van y dicen (*los padres*), 'ya, seca la loza', y yo le digo, 'pero, mamá estoy cansado', y me dice, 'sécala no más, al tiro', 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 por qué nos tienen que hacer eso a nosotros ahora (*Niños varones, Estrato Medio*).

Aunque los estudios tienden a coincidir con el hecho de los discursos de los niños varones tienden a reproducir patrones dominantes de género, en materia de la distribución del trabajo doméstico y de cuidado en la familia, cuando se les permite expresarse 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 y 2012). De esta forma, el desafío es no clausurar la interpretación de sus discursos sobre el cuidado, basándose sólo en lo que expresan a propósito de las relaciones establecidas con los adultos en el contexto familiar.

En este ítem hemos expuesto cómo la temática del cuidado entre padres e hijos permitió el despliegue de una serie de discursos de los niños que constituían “contra-narrativas” a las nociones modernas sobre el lugar de la infancia en el orden generacional de las familias. Asimismo, tales discursos de los niños dieron cuenta de la complejidad del análisis requerido cuando se considera la intersección de dimensiones de género, etarias y de clase social.

Por otra parte, los discursos de los niños del estudio hicieron referencia a un trabajo silencioso de retribución del esfuerzo de sus padres, 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 hacer que el espacio social de la infancia resulte “habitable” lleva a pensar las relaciones entre adultos (padres) y niños (hijos) en una

lógica de interdependencia, desmarcándose de las coordenadas habituales 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.

4. El ejercicio de la autoridad parental

En un sentido convencional, la *autoridad* es una noción que supone posiciones asimétricas de sujetos o grupos, en que tanto el que ejerce la autoridad como el que la recibe reconocen una jerarquía, en el marco de la que 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 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”. Se pone en juego, de ese modo, 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 y 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 y, desde la posición de quien ejerce la autoridad, la capacidad de obtener obediencia sin necesidad de recurrir a la coacción directa, ya que la violencia implica el fracaso de la autoridad (Rivera, 2002). Por otra parte, cabe agregar que esta dimensión de legitimidad de la autoridad puede tener un carácter sólo formal –seguir procedimientos establecidos– o bien sustantivo, a través del reconocimiento y aceptación de la norma y de la actuación de quien la aplica o ejerce.

De acuerdo con lo anterior, mientras la noción de poder remite a “procesos y luchas sociales e interpersonales”, la autoridad refiere a “un estado de asunción del orden dado, de equilibrio o estabilidad en las disposiciones y vinculaciones sociales e interpersonales” (Apodaka y 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 (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 voluntad²⁰. La legitimidad constituye, entonces, una dimensión central del establecimiento y mantenimiento del vínculo social, en la medida 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 y 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 occidental, 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 y Villareal, 2008, p. 7). 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).

Sin embargo, más que una pérdida de toda autoridad y crisis de sus principios de legitimidad y dispositivos de legitimación, se trata, en la actualidad, de una transformación “de los modelos heredados de autoridad” (Apodaka y Villareal, 2008, p.12), respecto de los cuales muchos sujetos toman distancia, formulando y demandando nuevas formas de relación.

En el caso específico de las familias, como ya hemos señalado, se observan tendencias a la democratización de los vínculos familiares y a 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 neoliberales, conlleva una serie de expectativas e imperativos sociales que recaen sobre madres y padres, quienes deben ser exigentes, pero cálidos y

20 En este caso estaríamos más bien ante relaciones de dominación.

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”.

En estos nuevos contextos, en los que coexisten nuevos referentes junto a ciertas inercias culturales, los niños del estudio dieron cuenta de sus perspectivas acerca de los criterios de legitimidad de las relaciones de autoridad entre padres e hijos. La autoridad parental, junto con la autoridad en la escuela, constituían los puntos de referencia centrales de la representación de la autoridad adulta incorporada por los niños. A partir de sus experiencias en estos espacios institucionales, ellos valoraban y significaban el ejercicio de la autoridad adulta, el grado de participación y consenso en las decisiones familiares y otros múltiples aspectos. Ahora bien, aunque los niños de los distintos estratos que participaron en esta investigación se refirieron de maneras más o menos explícitas a este campo relacional de la autoridad, se observaron diferentes énfasis y matices.

En el caso de los niños del estrato medio alto, la problemática de la autoridad parental se inscribió en el marco de sentido más amplio de un discurso romántico acerca de la condición infantil, antes analizado, apareciendo como un elemento que daba cuenta de los límites que las relaciones con los adultos iban poniendo a esa infancia idealizada.. Desde esta lectura, la autoridad adulta aparecía como uno de los elementos que iba limitando la infancia como libertad, juego y período 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 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 sea en el colegio o en la universidad, no sé, cuidarse, hacer lo que los papás le dicen...(Niñas, Estrato Medio Alto).

N₁: Comer hasta donde te dejen, aunque no quieras comer más/ *Investigadora: ¿Por qué?* / N₁: Porque a mí me dicen, ‘ya, no quiero más’ (*dice el niño*), ‘ya, tres cucharadas más’ (*dice la madre*) / N₂: Comerse toda la comida/ N₁: Dormirse temprano, apagar la tele cuando es tarde, estudiar y...eso/ N₃: ¡Estudiar muchísimo! (*Niños varones, Estrato Medio Alto*).

De este modo, para los niños del estrato medio alto, la libertad infantil, como una condición ilimitada y autodeterminada (*puede ser como uno quiera*) era resignificada al considerar las relaciones concretas en las que los niños *más grandes* (escolarizados) participaban. Tal libertad infantil, entonces, se mostraba, a partir de ello, como determinada, limitada y condicionada por la autoridad adulta, que se encarnaba en un conjunto de reglas prescriptivas y proscriptivas, o marcos normativos de conducta que debían obedecerse, en tanto estaban orientados a garantizar el bienestar presente y futuro de un sujeto en desarrollo. Los niños de este estrato no parecían rebelarse frente a la imposición de estas reglas y el tono de sus relatos daba cuenta más bien de una aceptación de este “contrato social” implícito (obedecer, hacer lo que los adultos dicen), visto como parte de lo que conllevaba su posición en el orden generacional de la familia (*ser cuidados*). Así, los padres aparecían reglamentando, ordenando, permitiendo y prohibiendo, como parte de una autoridad legitimada por la competencia y experticia adulta en el campo del cuidado.

Esta legitimidad de la autoridad se veía tensionada en ciertas situaciones puntuales que los niños del estrato medio alto evaluaron como arbitrarias. En este sentido, pusieron en juego uno de los elementos centrales del sistema de legitimidad de la autoridad parental (además de su justificación en el cuidado), que corresponde a la evaluación de lo *justo o injusto* de las actuaciones adultas.

A mí me pasa que, a veces, yo quiero algo, no sé, un koyak²¹; que cuesta cien pesos..., pero ella (*la madre*) no

21 “Koyak”: en Chile, caramelo redondo con un pequeño palo de plástico para sujetarlo.

compra na’, compra lo necesario pa’ la casa y le sobran diez lucas²² y miles de monedas, porque ella nunca usa las monedas. Entonces yo le pido un koyak de cien pesos y ella dice, ‘no, porque no tengo tanta plata’, pero a mí 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, Estrato Medio Alto*).

En la cita anterior, la razón que hacía arbitrario el actuar adulto, desde la perspectiva de la niña, se relacionaba 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 era algo sancionado por la niña respecto de 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 la niña mostraba como falla en el terreno de las explicaciones (pobres, insuficientes o simplemente ausentes) de la madre, lo que conducía a una evaluación crítica que, si bien se esbozaba atenuadamente (*me da un poquito de rabia*), igualmente la posicionaba como una observadora crítica de la legitimidad del actuar adulto, incorporando criterios sutiles en la evaluación de la adecuación de la autoridad ejercida.

En el caso de los niños varones del estrato bajo, y como se describió con anterioridad, la legitimidad de la autoridad adulta, y en particular de los padres, se sostenía en su labor de cuidado parental, realizado en condiciones sociales de mucha dificultad, lo que hacía muy visible el trabajo de soporte y sostén de una infancia protegida. Los padres y madres eran mostrados como figuras legitimadas en su condición de autoridad, en tanto eran los responsables de cuidar, proteger y tomar decisiones relevantes para la familia, en el marco de un medio social y económico precario. Esto otorgaba cierta superioridad

22 “Luca” es el nombre dado, informalmente, al billete chileno de mil pesos.

moral a los adultos y daba sentido al ejercicio de su autoridad, incluso en aquellos casos en que ésta era mostrada como ejercida de modo coercitivo, dado que las restricciones o sanciones eran justificadas, por estos niños varones, a partir de esas condiciones de precariedad.

N₁: Porque los padres quieren que...que aprendamos /N₂: Aprendamos las...cómo se llama.../ N₃: La materia que nos pasan y seamos distintos (*de lo que ellos han sido*) (*Niños varones, Estrato Bajo*).

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 varones, Estrato Bajo*).

Para los niños varones de este estrato bajo, la autoridad de los padres también se legitimaba, es decir, era mostrada como justa y razonable, a partir de su sentido relacional: en la medida que los niños ya eran más grandes, era esperable de ellos una mayor conciencia de sus actos y una aceptación de las consecuencias que de ellos se derivan. Así, para los niños, el crecimiento tenía un carácter moralmente “obligante” (*porque ya eres más grande, deberías tener conciencia*).

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 varones, Estrato Bajo*).

En este contexto, para los niños del estrato bajo, incluyendo también a las niñas, el respeto a los adultos era un valor muy importante. La importancia de tal respeto se ejemplificaba 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...les falta el respeto a todos, a mi abuela le dice bruja y a mi abuelo... una vez estaba enojado con él, estaba

con una chela²³ y se la botó a la mesa. Mi papá, cuando lo reta, (*mi hermano*) le dice... ‘¡pucha,²⁴ mi papá!’ y empieza a decir puros garabatos²⁵ (*Niñas, Estrato Bajo*).

En el marco de sentido de esta cita, *agrandado* es una metáfora que se refiere de manera crítica a la figura de un niño soberbio que no se ajusta, simbólicamente, a su *tamaño* —a su estatus etario y al repertorio de posibilidades relacionales que ese estatus social ofrece—, transgrediendo 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 y sostiene afectiva y económicamente— y el reconocimiento de la legitimidad del “derecho” adulto de pedir obediencia (Di Marco, 2005).

Al respecto, hay que considerar que, en contextos de mucha precariedad material, la familia tiende a ser representada como el único resguardo frente a un exterior peligroso y amenazante (Gillies, 2008), a la vez que los esfuerzos y sacrificios parentales y familiares por sostener el trabajo cotidiano de cuidado se hacen muy visibles, como hemos analizado también previamente. Estos son elementos que ayudan a comprender el discurso de los niños de este estrato bajo, articulado en torno al reconocimiento de la legitimidad de un ejercicio parental normativo, ligado al cuidado y protección, más que a partir de una posición crítica al respecto.

Por el contrario, en el caso de los niños del estrato medio, se observó una posición abiertamente crítica respecto al ejercicio de

23 “Chela”: en el habla informal en Chile, “cerveza”.

24 “Pucha”: en el habla informal, en Chile, se utiliza para acentuar el sentido de queja, desagrado o desilusión en una elocución.

25 “Garabatos” se utiliza, en Chile, para referirse a “groserías” o “lenguaje soez”.

la autoridad parental. A la vez, el discurso sobre la relación entre padres e hijos adquiriría una forma jurídica: los padres aparecían bajo la figura de un “juez” que aplica reglas bajo ciertos procedimientos, determina transgresiones, daños y responsabilidades, y premia o sanciona en función de lo que es considerado correcto o incorrecto.

Para validar la tarea de este juez, era importante que su labor se realizara de forma justa y proporcionada. Los niños del estrato medio transmitían, en ese marco, un ideal normativo de “justo medio” respecto a la autoridad parental: los castigos debían existir, pero no podían ser excesivos, la regulación parental era necesaria, pero no podía intensificarse en demasía. De este modo, la reflexividad ética de los niños se orientaba a la “búsqueda de una cualidad/calidad del actuar, búsqueda de un actuar justo” (Cornu, 2004, p. 31) y a la definición de las acciones consideradas injustas. Lo interesante es que los niños se posicionaban, también, como jueces, esta vez respecto al actuar de los padres, de modo que ambos aparecían rindiendo cuenta de su actuar ante un otro y siendo gobernados por principios similares.

Uno de los tópicos que generó discusión entre los niños del estrato medio fue aquel relativo a los límites del ejercicio de la autoridad parental en cuanto a su capacidad de generar una relación de *sobreprotección* en la cual no se estaría reconociendo la capacidad de los niños para tomar sus propias decisiones y ejercer su autonomía, como se analizó previamente. Tal sobreprotección, entonces, dejaba se asentarse en el bienestar de los niños y en un ejercicio progresivo de autonomía, para obstaculizarlo, por lo cual perdía las bases necesarias de legitimidad. A la vez, los padres eran mostrados como fluctuantes en cuanto a los grados de autonomía concedidos a los niños, como se muestra en este relato:

N₁: Es que los papás son muy sobreprotectores/ *Investigadora*: ¿Son sobreprotectores? / N₂: Sí. A mí 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, Estrato Medio*).

Al respecto, y como ya hemos mencionado, 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 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 la parentalidad “intensiva” (Lee *et al.*, 2014) que analizamos previamente, lo que transforma el trabajo adulto de cuidado y protección de los niños en un campo lleno de ansiedades y conflictos.

En sus relatos, uno de los niños varones del estrato medio también se mostró crítico frente a lo que percibía como una valoración inadecuada de ciertas conductas “inocentes” de los hijos; en particular, se trataba, desde su punto de vista, de juegos realizados sin intención de *daño* o *maldad*, que eran sancionados por los padres con una severidad considerada desproporcionada, tal como se ejemplifica con la siguiente cita.

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 varones, Estrato Medio*).

La inadecuación entre la acción infantil y la respuesta parental, considerada excesiva, era concebida por este niño como una evaluación fallida en relación con la gravedad de los hechos, con la conse-

cuenta sanción impropia, producto de este juicio errado. Lo que el niño de la cita anterior impugnaba, en ese caso, era la legitimidad de un poder sancionador que no lograba distinguir entre acciones motivadas por una voluntad deliberada de transgresión (dolo) y acciones que se enmarcaban en esa suerte de “mundo paralelo” (inocente, fantasioso) del juego infantil, que hemos descrito antes, y que no sigue las convenciones sociales adultas y el cálculo utilitarista. En tal sentido, para este niño, resultaba impropio e injusto evaluar sus acciones 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 reivindicaba como parte de los derechos de los niños, argumento que forma parte de los “alegatos” que él exponía ante los adultos, como ante un juez (*nosotros les decimos que somos niños y tenemos que...derecho a divertirnos*).

En términos discursivos, este texto da cuenta de una hibridación de discursos sociales heterogéneos. Bajo una forma jurídica, reúne representaciones conceptualmente contrapuestas: por un lado, discursos modernos clásicos sobre esa infancia idealizada, “más allá” del bien y del mal, asociada al juego, la inocencia, la inmadurez, y por otro, discursos más recientes que reivindican al niño como sujeto de derechos, basados en la premisa de que los niños son actores sociales, moralmente competentes. Siguiendo a Fairclough (2003), 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.

La narración de la escena anterior generó un debate entre los niños varones del estrato medio, surgiendo discursos que afirmaban que, en ocasiones, los retos eran signo de protección y cuidado, así como expresión del legítimo derecho de los padres a enojarse y sancionar el daño que los niños generaban, por ejemplo, en objetos o pertenencias valiosas y útiles para los adultos o la familia. El argumento esgrimido fue que los retos constituían prácticas legítimas

de la autoridad parental, en la medida que parte fundamental de las responsabilidades de los padres era proteger y cuidar la familia y los bienes del hogar. En este sentido, estas voces emergentes significaron positivamente la regulación parental sobre los hijos, como una práctica que también es valiosa para los niños.

(Siguiendo con la discusión anterior sobre el regador) N₁: Más encima que (*el regador*) les sirve (*a los padres*), porque ahí (*cuando adulto*) 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 varones, Estrato Medio*).

Como se observa en esta cita y en su interrelación con la anterior, los niños no solo esgrimían argumentos ante sus padres, sino ante sus pares, dando cuenta de un ejercicio compartido, público y plenamente racional de discusión de los principios de legitimidad de la autoridad adulta, que probablemente sostuvieran también en espacios distintos a la entrevista en que participamos las investigadoras²⁶. En estas visiones emergentes durante la entrevista, el discurso dejó 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. Para los niños que presentaron esta visión, parte importante de la responsabilidad de sus padres era actuar conforme una “ley” orientada por principios de cuidado y protección, aunque en ocasiones la aplicación de esta “ley” adquiriera un formato punitivo. Así, ellos confiaban en

26 No podemos descartar que estas visiones emergentes también implicaran un gesto de consideración y empatía hacia nosotras, en tanto adultas, allí presentes. Sin embargo, la fluidez y sofisticación de sus debates nos hizo pensar que este tipo de ejercicios de reflexividad no resultaban, en absoluto, novedosos en su vida cotidiana y en sus interacciones como pares.

que, aún en su formato punitivo y aunque no resultara evidente, la conducta de los padres responsables estaba siempre guiada por el resguardo y respeto al “interés superior del niño”.

De acuerdo a lo anterior, los discursos producidos por los niños del estrato medio vinculaban de manera compleja la problemática del cuidado y el ejercicio parental de la autoridad. Los argumentos y matices ofrecidos daban cuenta de la construcción de criterios sutiles, a partir de los cuales ellos evaluaban la legitimidad del ejercicio parental de autoridad, como parte del trabajo de cuidado y soporte de la infancia, en general, vista como vulnerable y necesitada de protección. Al mismo tiempo, ellos demandaban el reconocimiento de esta infancia como un territorio diverso, en que coexistía una infancia *más pequeña* con una *más grande*, por lo que esperaban que los adultos fueran ajustando las normas, responsabilidades y restricciones, en función de dicha diversidad.

Configurando discursivamente a la “parentalidad responsable” como el marco de sentido en el que se inscribían las prácticas de autoridad de sus padres, los niños varones del estrato medio valoraban positivamente el cuidado como expresión de cariño y protección, en la medida que daba cuenta del valor afectivo de los hijos²⁷. Asimismo, también problematizaban críticamente las formas coercitivas del cuidado, en la medida que éstas limitaban el

27 Los cambios en las políticas de Estado, la progresiva valoración social negativa del trabajo infantil, la masificación y obligatoriedad de la escolarización y 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, han implicado 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. Al respecto, diversos estudios históricos y sociológicos (Zelizer, 1985 y Eckert, 2004) han mostrado como 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, hasta principios del Siglo XX (y en Chile, hasta mediados del siglo pasado), la valoración familiar de los niños, así como su lugar en la familias, incorporaba de manera central su contribución económica al grupo familiar.

campo de acción autónomo de los niños y, en ocasiones, transgredían sus legítimos derechos (a jugar y a tomar ciertas decisiones de modo autónomo). Esto evidencia que la autoridad era para ellos un campo polémico, en el que no siempre coincidían con los criterios adultos y del cual participaban activamente, aunque no lo expresaran de manera frontal ante sus padres. Al mismo tiempo, los niños varones del estrato se mostraban como agentes reflexivos respecto a las relaciones establecidas con sus padres, incorporando y reinterpretando los discursos referidos a la parentalidad y la 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 generaba 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. Ellos percibían, por ejemplo, diferencias en el trato adulto dado a los distintos hijos como una situación injusta. Así, en un tono de denuncia, relataban diversas situaciones cotidianas que, desde su perspectiva, ejemplificaban el trato diferencial dado a los hijos, según se tratara de niños más grandes o más pequeños (hermanos mayores o menores). Esto evidencia que la edad cronológica no constituía para ellos un criterio suficiente para legitimar las diferencias de trato, sino que se requerían consideraciones adicionales.

Por ejemplo, mi mamá a veces se enoja con mi hermana (*menor*), ¡ah ya... pasa! ... (*se olvida*) y después yo hago algo mal y se enoja más conmigo. ¡No es justo! (*Niños varones, Estrato Medio*).

¡Como 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 dos reglas, una que es de metal y una...la típica de

plástico que se trae pa'l²⁸ colegio. (*Mi hermana*) me agarra las dos reglas y les 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 varones, Estrato Medio*).

En las citas anteriores, los padres aparecían utilizando la edad como un criterio único y suficiente para orientar el ejercicio de autoridad en relación con los hijos. Esto era impugnado por los niños varones del estrato, por considerarlo insuficiente en lo que respecta a su racionalidad y por constituir una regla relacional familiar implícita que era valorada como arbitraria. Considerando que los niños del estrato medio, varones y niñas, describieron a los hermanos menores como invasivos, traviesos, *maldadosos*, irracionales y poco respetuosos con ellos²⁹, las acciones de los padres (como creerles más a los hermanos menores o castigar injustamente a los mayores) configuraban la imagen de una autoridad que fallaba en el reconocimiento justo de los sujetos de acuerdo con sus méritos y acciones efectivas.

Para los niños varones del estrato medio, entonces, se trataba de padres que evidenciaban una imagen idealizada y no realista de los niños pequeños, por lo cual no lograban dar “a cada quien lo que se merece por lo que han hecho y por lo que es, desde una perspectiva de equidad” (Alvarado, Ospina y Luna, 2005, p. 17). En este sentido, los padres eran mostrados como figuras que regulaban de manera injusta el campo de las relaciones entre hermanos, en la medida que

28 “Pa'l”: abreviación de “para el”.

29 Resulta interesante destacar el hecho de las representaciones románticas e idealizadas de la infancia (como tiempo de inocencia, pureza, juego, ausencia de coerciones externas, etc.), sólo aparecían en el discurso de los niños a la hora de referirse a sus propias infancias, mientras que los hermanos menores eran vistos de modo negativo, como pequeños “diablitos”. En este punto, cabe destacar que esta descripción de los hermanos menores integra una serie de características que forman parte de las representaciones modernas respecto a los niños, especialmente los más pequeños (como no fiables, traviesos, egoístas, moralmente precarios, etc.).

priorizaban la edad cronológica por sobre valores y principios que eran 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. En un sentido similar, mostraban a sus padres como personas que fallaban en sus procedimientos de aplicación de la justicia: se trataba de jueces que, simplemente, les creían a los hermanos más pequeños, sin que, al parecer, mediara una indagación exhaustiva de la “verdad” en el proceso, esto es, sin una adecuada confrontación de los distintos testimonios.

Asimismo, en continuidad con esta formulación jurídica de la autoridad parental, los niños varones del estrato medio percibían su condición de niños e hijos mayores como algo que les reportaba más costos que beneficios. *Ser más grandes*, según su visión, implicaba mayores responsabilidades y sanciones, a la vez que no les otorgaba una mayor credibilidad ante sus padres, ni los hacía ser vistos como más competentes o confiables.

La relevancia dada por los niños varones del estrato medio a los debates relativos a aquello que podía ser considerado justo o injusto en el actuar de sus padres parece coincidir con los hallazgos de estudios realizados en contextos europeos. Tales estudios han mostrado la presencia de una importante reflexividad ética de parte de los niños en la discusión relativa a las relaciones familiares, especialmente en temas vinculados con la justicia e igualdad en la distribución e intercambios cotidianos (Mayall, 2001b y 2002; Thomson y Holland, 2002 y Britton, 2015).

En el caso de las niñas del estrato medio, ellas justificaban ciertas medidas punitivas de los padres (como retos o sanciones), al considerarlas una respuesta justa a acciones transgresivas o pequeñas *maldades* que ellas realizaban (como ensuciar, romper o estropear objetos del hogar). También las justificaban al momento de interpretarlas como el efecto de la *falta de paciencia* de sus padres generada por ese cansancio y desazón que ellos portaban y que

describimos anteriormente con detalle³⁰. Ahora bien, lo que más se destacaba en ellas, era la manifestación de una disconformidad mucho más marcada y explícita respecto al ejercicio de la autoridad parental que los demás sujetos del estudio³¹. A través de la narración de distintas escenas de interacciones cotidianas, las niñas del estrato transmitieron la imagen de un adulto caracterizado por su escasa razonabilidad. Esto se expresaba en aspectos tales como la desproporción, discrecionalidad o sin sentido de sus respuestas y en la inconsistencia entre lo que los padres prometían y lo que efectivamente realizaban o entre lo que solicitaban a los hijos y lo que ellos mismos cumplían.

N₁: Y mi mamá me dice, ‘¿hay prueba?’, ‘sí, hay una’ (*le dice la niña*), y me dice, ‘ya, cuando lleguemos estudiamos’, y ya es la hora de dormir y dice.../N₂: ¿estudiaste? (*con tu*

mamá) / N₁: ¡No, ni siquiera me pesca³²!; yo le digo, ‘mamá, en dos días más tengo una prueba’, y me dice, ‘¿cómo no me dijiste!’, ‘pero, si te dije hace días’ (*le dice la niña*), ‘¡ahh!’ (*responde la madre*) (*Niñas, Estrato Medio*).

A través de ejemplos como estos, las niñas del estrato medio ponían en juego recursos lingüísticos que introducían una polifonía en sus discursos, representando la voz y perspectiva de sus padres y tomando distancia de ella. Estos recursos eran utilizado para narrar con vivacidad escenas cotidianas que transmitían la imagen devaluada de unos padres que ofrecían respuestas discrecionales, arbitrarias, confusas o descomprometidas. De este modo, el ejercicio parental de la autoridad no era mostrado solo como injusto, como en otros grupos, sino como siguiendo una suerte de ley autárquica y autoritaria y 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, y consistencia de su actuar, etc. Asimismo, el desajuste entre el decir y el actuar hacía aparecer a la autoridad como una suerte de pantomima, que transmitía el mensaje de que las personas subordinadas debían respetar a las personas de mayor jerarquía, pero no esperar respeto o reconocimiento recíproco.

En las cita siguientes, las niñas del estrato medio hacen referencia a las promesas de algunos padres de comprarles objetos a cambio de que ellas obtuvieran buenas notas en el colegio, como una forma de negociación que apuntaba a incentivar el estudio y que apareció también mencionada en otros estratos. Lo particular, en este caso, era la imagen de unos padres oscilantes, que hacían aquello que ellos mismos reprobaban, que cambiaban subrepticamente de opinión respecto al regalo, o que lo entregaban independientemente de que se hubieran cumplido o no las condiciones pactadas.

30 En este punto, cabe destacar que, en nuestro país y de acuerdo al Informe del PNUD de 2012, el estrato medio manifiesta mayor presencia de “factores asociados con el malestar”, en comparación con otros estratos (p.206). Entre las fuentes de malestar social se encuentran las exigencias en el trabajo productivo y el cansancio producido por jornadas laborales extensas, el peso del trabajo doméstico y familiar, la falta de tiempo, y la sensación de agobio producto del endeudamiento, entre otras. Al respecto, el informe PNUD 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).

31 Esta postura crítica y reivindicativa respecto a los adultos y los padres era sostenida por ellas desde un posicionamiento etario (*los adultos no nos respetan a los niños*), así como una mayor “mentalidad de resistencia” (Thornberg, 2008), entendida como un cumplimiento “público” de las normas familiares, pero sin mayor aceptación en lo íntimo y privado. El hecho que se tratara de niñas podría relacionarse, tal vez, con las mayores desigualdades a las que se enfrentan cotidianamente, dada su doble condición de subordinación etaria y de género y puesto que, en mayor medida que sus pares varones del mismo estrato, pensaban sus proyectos vitales en discontinuidad con los modelos ofrecidos por sus madres. Este deseo de ruptura con los modelos de vida familiar de sus madres parecía vincularse con 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, que describimos con anterioridad.

32 “Pesca”: modismo chileno que se refiere a “tomar en cuenta” al otro.

A mí me da rabia porque yo converso con mi papá y (le) digo, ‘ay, na’ que ver³³ 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 (*le dice la niña*) ‘oye, me saqué un 5 y algo’, (*y el papá le responde*) ‘ya no va’ (*Niñas, Estrato Medio*).

La cosa es que yo les pedí uno (*un 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, Estrato Medio*).

En la segunda cita, según lo narrado por la niña, los padres habían accedido a comprar el objeto comprometido, aunque ella hubiera obtenido una nota inferior a la pactada, lo cual era interpretado como un ejercicio banal y fallido de la promesa, que transgredía las condiciones pragmáticas relacionales esenciales de dichas acciones (el cumplimiento de la palabra empeñada bajo ciertas condiciones). Al referirse a este incumplimiento de la palabra adulta, en un contexto que finalmente resultaba beneficioso para la niña de la cita (obtenía de todos modos el regalo), ella calificaba la promesa inicial de los padres como una simple *amenaza* (*es como pa’ amenazar, no más*), queriendo indicar con esto que la palabra de sus padres no debía tomarse muy en serio. Era como si esta escena de (pseudo) negociación fuese más bien una suerte de ritual comunicacional vacío, que ayudaba a sostener el lugar de un padre que “negocia” con sus hijos (en contraposición con un padre que solo da órdenes).

En los discursos de las niñas del estrato medio, esta ilegitimidad del actuar adulto se encarnaba también 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, las niñas sugerían que se trataba de un adulto que se *hace el sordo* (finge que no escucha) para luego retarlas, devaluando de este modo la función normativa y de cuidado que conlleva el reto al transformarlo en un simple ejercicio de afirmación del deseo y poder adulto.

N₁: Pa mí 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’ (dice la madre) / N₁: ‘Anda a acostarte, estudiái’ mañana...mañana en el colegio’ (dice la madre) / (*Niñas, Estrato Medio*).

Es que mi mamá me grita desde la cocina, ‘ya, anda a bañarte’, y yo, ‘¡ya!’, así pego el menso grito: ‘ya, voy al tiro’, ‘ah, no viniste’ (*dice la mamá*), ‘pero, si te dije que ya voy al tiro’ (*responde la niña*), ‘¡No, no me dijiste eso!’ (*responde la mamá*) (*Niñas, Estrato Medio*).

En estos ejemplos, las niñas del estrato medio hablaban en un tono de denuncia, en lo relativo a una dimensión ética central en el proceso comunicativo, que es el reconocimiento de su estatus como legítimas interlocutoras dotadas de racionalidad. Así, lo que apareció cuestionado en sus relatos no era el reto en sí mismo, que les resulta esperable como actores sociales que conocen las reglas involucradas en las relaciones jerárquicas establecidas entre adultos y niños, sino la legitimidad de la autoridad del adulto que formula el reto, es decir, su “superioridad moral” para, legítimamente, ejercer dicha autoridad. De este modo, las niñas transmitían la idea que la autoridad adulta resultaba arbitraria si se sostenía sólo en el estatus o en la mera condición formal de adultos (su función e investidura social de adultos en la familia), sin poseer ciertas cualida-

33 “Na’ que ver”: en el habla informal en Chile, “no corresponde” o “es inadecuado”.

des que le confrieran integridad moral (escuchar, ser consistente, cumplir compromisos, considerar sus necesidades, etc.).

Adicionalmente, en relación con las interacciones comunicativas establecidas entre padres e hijos, las niñas del estrato medio se mostraron conscientes de los estereotipos comúnmente atribuidos a los niños, en lo relativo a sus competencias lingüísticas, cognitivas y morales disminuidas (*no saber, inmadurez, falta de conciencia, racionalidad disminuida, etc.*). De acuerdo con la visión de estas niñas, tales estereotipos implicaban desventajas en relación con el valor que los adultos le daban a su palabra y al lugar simbólico que se les asignaba como interlocutoras, en el marco de las relaciones de autoridad establecidas entre padres e hijos. En tal sentido, podemos afirmar 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 mí tampoco, y después me trata de insolente/ N₃: A mí igual (*Niñas, Estrato Medio*).

Mi mamá no me cree que yo le digo las cosas, ‘no, si no me dijiste’ (*dice la madre*) y yo le digo, ‘sí, te dije’, ‘¡no me levantes la voz!’ (*responde la madre*) y yo: ‘te estoy hablando normal’ (*Niñas, Estrato Medio*).

N₁: ¡A mí 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!’ (*responde la madre*) N₂: ¡A mí igual! (*Niñas, Estrato Medio*).

La ilegitimidad que las niñas del estrato medio percibían en algunas prácticas comunicativas parentales puede ser entendida a partir de las expectativas que, como interlocutores, solemos tener respecto a las interacciones cotidianas. En este sentido, las niñas interpelaron 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, 2004, p. 178) que sostiene los vínculos comunicativos intersubjetivos.

En el marco anterior, el sentimiento expresado frente a las situaciones que ellas describían e interpretaban era mayormente de rabia e impotencia, como expresión de una experiencia de daño moral. De esta forma, interpretaban las situaciones que relataban como una falta de reconocimiento de su derecho a responder y argumentar las razones de sus actos, lo que implicaba para ellas una negación de su legitimidad, racionalidad y autonomía como interlocutoras. Así, lo que las niñas denunciaban era 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 y Villareal, 2008, p.16).

Por otra parte, en los discursos de las niñas del estrato medio no sólo se jugaba la descripción de una imposición injusta a un silencio forzado (“¡cállate, cállate!”), sino también la denuncia del proceso que va de la “negación del estatuto de interlocutor, primero, hacia la expulsión del campo de acción y comunicación, después” (Apodaka y Villareal, 2008, p.16). Así, sus discursos daban 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 el punto de vista de una ética discursiva o comunicativa, la acción de “ceder la palabra” puede ser entendida como una categoría ética esencial de la acción comunicativa, en tanto

implica el reconocimiento de la legitimidad del otro, cuya respuesta puede no corresponderse con el propio deseo (Giannini, 2007). Para las niñas del estrato analizado, la transgresión de esta acción de reconocimiento era interpretada como una evidencia de que sus padres –en tanto adultos–, en las interacciones con sus hijas –en tanto niñas–, no aceptaban que el uso del lenguaje no era 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 asumieron una actitud generacional reivindicativa del valor de su palabra y su capacidad de dar razones.

Ahora bien, en un escenario relacional como el descrito por las niñas, ya sea que sus relatos sean más abarcativos o más parciales³⁴, ellas no encontraban las argumentaciones que esperaban, pensando tales argumentaciones como posibilidad de buscar acuerdos (o al menos expresar el propio punto de vista). No existía tampoco, de acuerdo con su visión, un reconocimiento del derecho a la mínima

34 Al respecto, debemos recordar la relación compleja entre significaciones o discursos y realidad social. No podemos suponer que los relatos de las niñas son un simple “espejo” de las relaciones con sus padres, un mero testimonio directo de una realidad vivida. Sin embargo, tampoco podemos suponerlos como meramente arbitrarios o ficticios, superpuestos sobre la “verdad” simple de lo que constituyó una escena determinada. Las relaciones entre personas implican tanto materialidades (cuerpos en movimiento, voces, palabras, golpes, etc.) como interpretaciones, y tales interpretaciones constituyen, en nuestra experiencia social, un aspecto fundamental, en tanto sujetos inmersos en redes de significaciones y cuya relación con el mundo está intermediada por ellas. Tales significaciones nos orientan respecto a nuestro propio comportamiento y el del otro, sus marcos de sentido, su carácter justo o inadecuado, y están a la base de nuestras decisiones en las interacciones, sean tales decisiones más o menos conscientes. Por ello, ambas dimensiones –materialidad y significados– son difícilmente separables, y las interpretaciones son, en tal sentido, tan “reales” como las voces o los cuerpos, aun cuando las lecturas de una misma escena puedan diferir entre los actores que la experimentaron, lo que suele ocurrir en el caso de conflictos (y estar a la base de tales conflictos). No es fácil ni productivo, por tanto, intentar pronunciarse acerca de la “falsedad”, “error” o “verdad” refleja de un relato acerca de una escena interaccional; lo que suele ser más fértil es pensar que algunas lecturas tienden a ser más parciales, considerando un conjunto más reducido de elementos de una escena interaccional, con toda su complejidad contextual y antecedentes previos, y otras más abarcativas, dando lugar a más elementos diacrónicos y sincrónicos e intentando incorporar las posiciones y experiencias de más actores.

réplica, ni posibilidad “de participar de los procedimientos mediante los cuales podemos declarar qué normas surgidas de la vida cotidiana son correctas” (Cortina, 2004, p. 179). Tampoco existía, por tanto, y según su impresión, posibilidad de conferir legitimidad al ejercicio de la autoridad parental.

Si bien las niñas del estrato medio enfatizaron de manera bastante radical la dimensión de injusticia y arbitrariedad percibida en el ejercicio de la autoridad parental, la crítica a ciertas formas de la autoridad adulta fue un tópico que apareció también en los otros grupos. En este sentido, con mayor o menor vehemencia, los niños de los distintos estratos articularon discursos que tensionaban los principios convencionales de la legitimidad de la autoridad, en que ella se sustenta en la edad y posición de las partes en el marco de la relación padres-hijos.

En este contexto, los discursos de los niños de los distintos estratos mostraron que la autoridad adulta no era para ellos un hecho “dado”, sino que debía “demostrarse” y legitimarse permanentemente, pues ya no estaba sostenida sólo por la posición etaria y familiar de quien la detentaba, sino más bien por las formas cómo esta se aplicaba y por las cualidades morales de quien la ejercía (escuchar, ser consistente, cumplir compromisos, etc.). Se trataba, entonces, de una demanda por una autoridad parental que se sustentara en “el diálogo, el consenso y la persuasión” (Gallo, 2011, p. 261).

Para los niños del estudio, y como mencionamos previamente, la autoridad moral de los padres se legitimaba bajo criterios afectivo-relacionales basados en el reconocimiento del valor moral y emocional del trabajo parental, intensivo y permanente, de cuidado. Sin embargo, también demandaron un ejercicio racional, justo y más democrático de tal autoridad. Esto da cuenta que los niños no apuntaban 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, justas, dialógicas y participativas) de sostener dicha asimetría,

resguardando el reconocimiento recíproco de su condición de interlocutores válidos, “diferentemente iguales” (*differently equal*) a los adultos (Bjerke, 2011b).

Lo que los niños del estudio nos muestran, entonces, es la emergencia de nuevas tensiones en el campo micropolítico de las relaciones cotidianas articuladas en torno a la autoridad, las que “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 muestran 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 y Morris, 1996) se han 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).

En ese marco, “dar explicaciones sobre las acciones y sus fundamentos y proveer de confianza en el accionar son aspectos constitutivos de la autoridad” (Di Marco, 2005, p. 63), de modo tal que 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 (psicológicas, pedagógicas y jurídicas), que posicionan a los niños como sujetos de derechos, reconociendo y enfatizando sus competencias y potencialidades. Tales discursos promueven prácticas de cuidado y autoridad basadas en la cercanía afectiva, el respeto y el desarrollo de la autonomía y la participación infantil, cuestión que ha conllevado importantes “mutaciones en las

barreras de sensibilidad” (Gallo, 2010, p. 69) respecto del adecuado trato entre adultos y niños. De este modo, siguiendo los ideales democráticos liberales, los padres debiesen colaborar en la tarea social de “producción” de ciudadanos autónomos, independientes y capaces de autorrealización.

Todos estos procesos de cambio se dan en el contexto de fuertes tensiones y conflictos entre modelos de autoridad convencionales, todavía presentes, y la “irrupción de nuevos sentidos respecto de la forma que deben asumir las relaciones entre adultos y niños” (Gallo, 2010, p.69). Por otra parte, en ausencia de un saber general, instituido y compartido socialmente, respecto de cómo gestionar las relaciones intergeneracionales de autoridad en estos nuevos escenarios, tiende a generarse una sensación de incertidumbre y desconcierto, que afecta a los adultos y carga de conflictos las relaciones familiares. Desde esta perspectiva, estas tensiones, más que situarse en el marco de la mencionada “crisis de autoridad adulta”, pueden entenderse 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” (p.71).

En nuestro país, como hemos analizado antes, 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 (PNUD, 2002).

Siguiendo las consideraciones anteriores, es posible interpretar el discurso de los niños del estudio como una expresión del desajuste entre estas nuevas significaciones sociales, los valores culturales, y las transformaciones efectivas en las prácticas y relaciones cotidianas en

la institución familiar³⁵, evidenciando las tensiones y el malestar que esto conlleva. Por otra parte, los discursos de los niños también pueden pensarse a la luz de la problemática de la participación que, de maneras más o menos evidentes, deja entrever una demanda dirigida a los padres. De este modo, los niños parecían sostener una noción de la participación como un derecho, y no como un privilegio, y cuestionar así los significados y prácticas sociales relativas al orden social de las generaciones.

35 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 y Holland, 2002 y Thornberg, 2008).

VII. CONCLUSIONES

En el presente capítulo, nuestro interés es resumir el diseño y los resultados obtenidos y entregar algunas conclusiones, que no tienen como pretensión cerrar las posibilidades de interpretación del material obtenido, sino, más bien, reflexionar sobre la investigación realizada e identificar nuevas posibilidades de producción de conocimiento en la materia.

En ese marco, recordemos que el estudio fue financiado por FONDECYT y se desarrolló en el contexto de las actividades del Programa de Protagonismo de la Infancia de la Universidad Diego Portales. Se orientó a explorar el modo cómo niños y niñas de Santiago configuraban discursos acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre adultos y niños en el Chile de hoy. Fue realizado en cinco estratos socioeconómicos, de acuerdo con el Índice ADI-MARK, de los cuales se dio cuenta de tres en este libro (medio-alto, medio y bajo), con el fin de poder profundizar en las significaciones desplegadas.

Se trabajó con niños y niñas de diez y once años, a los cuales se accedió a través de sus colegios, y se les entrevistó en contextos grupales separados por sexo. Las entrevistas tuvieron, en primera instancia, un carácter abierto o no directivo, con objeto de morigerar el desbalance de poder entre niños e investigadores adultos y permitir el mayor espacio posible para el despliegue de sus discursos. Luego de ello, una segunda entrevista con cada grupo permitió indagar con más especificidad en los contenidos y categorías desplegados en la primera, a través de un acercamiento un poco más estructurado. Al momento de iniciar las entrevistas, por nuestra parte, nos referimos a la escasa consideración que existe, habitualmente, de las perspectivas de los niños sobre la infancia. Esta toma de posición política al respecto y de cara a los participantes, se acompañó, como esperábamos, de una identificación de ellos como representantes de los niños en esa instancia, tarea que asumieron seria y rigurosamente.

La motivación de realizar el estudio surgió a partir del interés por conocer el modo cómo los niños están visualizando sus experiencias y sus vinculaciones con el mundo adulto. Además, fue relevante considerar la carencia relativa de investigaciones similares en Chile, particularmente en lo que concierne a concebir la palabra de los niños como discursos sociales. A partir de una óptica interpretativo-crítica configurada en base a los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, los Estudios Culturales y el Análisis Crítico de Discursos, concebimos los discursos como construcciones lingüísticas complejas y formas particulares de categorización de determinados aspectos de la vida social, incluyendo en ello la configuración de identificaciones personales y colectivas. También los pensamos como expresiones que contribuyen tanto a reproducir como a transformar las posiciones sociales asignadas a niños y adultos, además de tener un carácter transindividual, heterogéneo, histórico, productor y producido por el conjunto de las restantes prácticas sociales y generados en contextos relacionales específicos, entre otros aspectos.

En este punto, nos parece importante destacar la potencia del material discursivo producido por los niños, en el marco de un diseño no directivo. La comprensión de la palabra de los niños como discursos sociales fue lo que nos llevó a tomar la decisión de realizar entrevistas abiertas con grupos de niños y analizar el material producido desde una perspectiva crítica. Esta decisión, que en el caso de la investigación cualitativa con otros grupos sociales puede considerarse una banalidad, en el campo de la investigación con niños constituye una apuesta que implica cuestiona la idea, bastante extendida en los circuitos académicos, de que las metodologías discursivas son de difícil (o imposible) aplicación en el caso de los niños. Tal idea opera 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 susceptible de ser analizado discursivamente, por ejemplo, por su carácter excesivamente concreto o breve. Asimismo, se suele pensar que la entrevista promueve un escenario extremadamente asimétrico, que

impide 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.

Contraviniendo estos supuestos, en nuestros sucesivos encuentros con los niños, nos encontramos con sujetos capaces de involucrarse activamente en el diálogo producido en un contexto propiamente grupal (no resultando simplemente una sumatoria de opiniones individuales), y de apropiarse de manera plástica y creativa del espacio de conversación. De este modo, el género “entrevista abierta” (por definición flexible) adoptó diversas formas interaccionales -como la tertulia, el debate, el foro de denuncia- en el marco de las cuales los niños desplegaron, con entusiasmo, discursos complejos y teñidos de matices, y expresaron, con confianza, sus universos de sentido y sus reflexiones acerca de su entorno y sus experiencias.

Lo anterior muestra que la problemática del trabajo discursivo con niños, esto es, la cuestión de si los niños pueden ser o no sujetos de discurso en una investigación, trasciende la discusión puramente metodológica relativa a la adecuación del uso de técnicas específicas como la entrevista. Esto en la medida en que demanda la reflexión respecto a dimensiones ético políticas fundamentales del trabajo investigativo que hacemos con los niños, por ejemplo, acerca del grado en que las investigaciones y las técnicas que utilizamos favorecen escenarios de mayor dialogicidad y participación. A la vez, implica revisar las representaciones que los adultos tenemos de los niños (quiénes son, qué pueden hacer), y de las condiciones bajo las cuales se articulan sus relaciones con el mundo adulto (Baratta, 2007). Es en el marco de la producción de particulares diferencias conceptuales entre la identidad de niños y adultos que el problema del reconocimiento del estatus de los niños como sujetos sociales y de su palabra como discurso social tiene sentido (Jenks, 1996).

A continuación, resumiremos los principales resultados del estudio e intentaremos desplegar una mirada más amplia, que ponga en relación los distintos aspectos presentes en tales resultados.

Los niños del estudio, en todos los estratos, iniciaron las entrevistas con aquello que llamamos el “montaje” idealizado de la infancia. La definieron a partir de la acción de jugar, que movilizaba a un cuerpo activo y espontáneo y a un sujeto libre, imaginativo y creativo. La acción de jugar permitía, además, diferenciar a los niños de los adultos, quienes no podían o no querían jugar, que habían perdido su tiempo libre, su imaginación y su creatividad y que se encontraban sometidos al cálculo utilitarista y a una serie de coacciones físicas morales y productivas.

Esta infancia idealizada aparecía, además, como una “época de la felicidad”, en que las potencialidades del sujeto podían desplegarse, y en que no se requería trabajar, ya que se era “sostenido”, material y emocionalmente, por el cuidado y trabajo de los padres. En ese sentido es que afirmamos que el soporte de los padres era aquello que hacía posible a la infancia misma, como posibilidad existencial que podía verse interrumpida si no se contaba con ellos o si se hacía imprescindible que los niños trabajaran remuneradamente.

Los adultos, por su parte, eran visualizados como sobrepasados por las exigencias, y sus cuerpos y mentes se rigidizaban, se desvitalizaban, a la vez que se alejaban de todos aquellos goces y motivaciones propias, como seres invadidos por el “otro”, una suerte de robots mecanizados que se abocaban a responder ante lo que era debido.

En su momento, describimos esta representación idealizada de la infancia y pesimista respecto a la adultez como expresión de una visión romántica profundamente arraigada en las sociedades modernas occidentales y coexistente con aquella que lee el tránsito biográfico como un camino de progreso y realización.

En términos históricos, esta valoración romántica de “lo infantil” tiene una relación compleja y ambivalente con las visiones modernas fundadas en el progreso, en el desarrollo, en la civilización y en el futuro. Se trata de una infancia que subyace como promesa de autenticidad del sujeto, como pasión e intensidad siempre res-

catable, que puede ejercerse en lo privado o allí donde no amenace un mundo cada vez más racionalizado. Así, elude las lógicas adultas racionalizadoras, pero también las permite, hace posible un refugio, un descanso y una suerte de disociación del sujeto moderno entre aquel que vive hacia afuera y aquel que vive hacia adentro, alimentando sus sueños y sus infancias ocultas.

No se trataba, por tanto, de la mera imagen moderna de la infancia como ausencia e incompletitud, para la cual el niño, como ser incompleto, sólo es “redimible” a través de su crecimiento. No era tampoco aquella para la cual existe un antagonismo fundante entre el progreso social y la infancia, que sólo puede resolverse en una renuncia a la infancia (Neustadter, 1993, p. 302). Esta visión dulcificada y romántica de la infancia que retorna, sostenida por los niños del estudio, no la devalúa de la misma manera en que lo hace la visión racionalizadora, no la presenta como un obstáculo para el progreso, ni como un período que no tiene sentido por sí mismo. Por el contrario, esta visión romántica exalta la condición infantil como algo que es importante y posible conservar, en contraste con los imperativos sociales de “abandonar” la infancia.

Estos discursos de los niños daban cuenta, probablemente, de la enorme influencia que estas significaciones románticas han tenido en diversos momentos históricos. Ello, en buena medida, gracias a la importante difusión cultural de estos marcos de interpretación en las sociedades occidentales y de sus estrechas relaciones con diversos discursos y procesos sociales, históricos y políticos de mayor envergadura. Como Aguirre también expresa (1998),

Quando 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 (25-26).

De este modo, si en el discurso racionalista la infancia queda vaciada de contenido, en la medida en que se constituye como mera carencia, en esta afectivización romántica la infancia se llena de sentido y se “purifica”, pero es un sentido que refuerza la concepción de inocencia e incapacidad de los niños para ejercer, como actores, en el mundo real. Como Giberti (1997) y el pensamiento postcolonial y decolonial han mostrado, la romantización y el afectivismo, también presente en las representaciones relativas a otros grupos devaluados (indígenas, “primitivos”, locos, mujeres), es una expresión de una de las claves binarias jerarquizadas en base a las cuales se construyen discursiva y materialmente los sujetos: aquella que contrapone naturaleza y cultura. Y, como tal, implica, también, una devaluación de aquellos sujetos que son vistos como más cercanos a la naturaleza y más lejanos de la “civilización”, por mucha ambivalencia que pueda expresarse en el tratamiento estético de sus condiciones.

Cabe señalar que, si bien en todos los estratos era posible encontrar representaciones románticas de la infancia, ello aparecía con más intensidad en el caso de los niños del estrato medio alto. Posiblemente, ello tenga relación con la particular influencia que, históricamente, ha tenido la cultura europea en los estratos más altos (Salazar y Pinto, 2002) y por el hecho de que la “infancia protegida”, que analizamos en el capítulo II, ha sido un modelo idealizado con mayores condiciones de posibilidad para expresarse en estos sectores.

Ahora bien, de acuerdo con las visiones de los participantes que se presentaron en los momentos tardíos de las entrevistas (lo que llamamos el proceso de “desmantelamiento” discursivo), en la medida que los niños iban creciendo debían incorporar responsabilidades, entre las que se encontraba la escuela y sus demandas, las cuales “restaban” infancia e imponían “adulter”. Se trataba, entonces, de

una infancia y adultez en tanto condiciones no necesaria ni rígidamente ligadas a sujetos particulares, sino como modos de existencia que se configuraban relacionamente.

El aprendizaje, en ese marco, era concebido como una actividad agotadora, tediosa e impuesta desde afuera, cuyo único sentido residía en hacer posible rendir adecuadamente exámenes y pruebas estandarizadas y asegurar la inserción futura en la universidad y en el mundo del trabajo. En el caso de los niños del estrato bajo, la escolaridad adquiría otros matices adicionales, siendo concebida como un derecho y una adquisición histórica para un sector en que las experiencias de trabajo infantil e imposibilidad efectiva de estudiar se encontraban mucho más cercanas transgeneracionalmente.

En tal sentido, la infancia “desmantelada” aparecía como breve, frágil y elusiva, ya que muchos de aquellos que parecían experimentarla, al observarlos y observarse a sí mismos desde más cerca, se descubría que habían sido ya distanciados del juego, incorporados en alguna forma de trabajo, y vivenciado pérdidas, dolores y decepciones. En tal sentido, las demandas del mundo escolar, y su respectivo eco en las relaciones con los adultos, relativizaban a 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.) hacían muy difícil seguir sosteniendo la imagen de una infancia como territorio de “excepción”, situado más allá de la “dureza” del mundo “real” o “adulto”.

De este modo, los discursos de los niños del estudio están estructurados en base a una valoración negativa del mundo de la escuela, del trabajo asalariado y del trabajo doméstico y de cuidado, sostenida a partir de la consideración e interpretación de sus experiencias cotidianas y las de sus padres. En ese contexto, la idealización era el mecanismo que permitía sostener la imagen de una “infancia protegida” propia de las construcciones románticas del siglo XIX (Lavalette y Cunningham, 2002). Al mismo tiempo, la visibilización del desgaste que generaba el trabajo “adulto” (incluyendo en ello la es-

colaridad), como actividad que “consume” la vida y que reporta, a lo sumo, una compensación económica actual o futura, pero en ningún caso, un espacio social de autorrealización era la estrategia discursiva que permitía situar el crecimiento y la adultez como pérdida. De esta manera, no se observaba, en sus discursos, esas ansias de crecer que el mundo adulto occidental ha creído percibir e intentado alimentar en el mundo infantil.

Es importante que tomemos en cuenta que estos resultados, el de una infancia romantizada y luego relativizada y el de una adultez devaluada, no representan “la” perspectiva de los niños, como si se tratara de algo necesariamente estable, homogéneo, único o esencial. Por el contrario, debemos pensar estos resultados como históricamente específicos, tanto en su localización temporal como geográfica. Estudios similares realizados en otros países, en otras regiones de Chile, o en otros períodos, podrían diferir de lo que hemos encontrado en nuestro estudio.

A nuestro entender, estas concepciones de infancia y adultez deben ser entendidas, entre otros aspectos, en el marco de los procesos crecientes de neoliberalización de la sociedad chilena y sus impactos en la vida cotidiana y la subjetividad. Entre tales impactos, se encuentran la precarización laboral, los horarios escolares y laborales extendidos, los largos tiempos de desplazamiento en la ciudad, los ingresos bajos y el creciente endeudamiento, y la debilidad de los apoyos sociales y estatales provistos para dar soporte a las tareas de cuidado material y emocional al interior de las familias. Ello parece tener directa relación con la imagen, presentada por los niños, de sujetos que van perdiendo el control sobre la dimensión temporal de la existencia y dedicándose, mayoritariamente, a responder a múltiples demandas económicas, académicas, laborales, domésticas y parentales. Se trata, como mencionábamos en los capítulos previos, de la imagen de una suerte de hiperactor solitario que debe desplegar constantemente sus propios recursos para enfrentar las exigencias y dificultades, hasta el extremo de su propio agotamiento y deterioro.

Este tránsito biográfico descrito por los niños y conducente hacia la pérdida de la alegría y las potencialidades humanas era naturalizado e individualizado y no vinculado a las condiciones estructurales y materiales de vida en nuestra sociedad. Ello ocurre, en general, en la sociedad chilena, con el malestar respecto a las condiciones de vida, según han mostrado los diversos estudios del PNUD que analizamos en detalle en los capítulos previos.

Ahora bien, como ha mostrado Walkerdine (2017), los procesos de neoliberalización no tienen resultados plenamente predecibles en cuanto a la conformación de la subjetividad y el comportamiento social. En otros términos, no necesariamente conducen a que los sujetos se vuelvan plenamente individualistas o exclusivamente preocupados de su propio bienestar. En un contexto que es vivido como árido y amenazante, los lazos afectivos e identitarios y el cuidado del otro pueden tomar un lugar preponderante, como mostraron los niños en su descripción de la relación con sus padres.

Tales relaciones entre padres e hijos, entendidas como uno de los contextos más significativos de construcción sociohistórica de la infancia, ponen en juego tanto la (re)producción como la transformación de las posiciones sociales diferenciadas y dependientes de padres e hijos. El análisis de los discursos de los niños de los distintos estratos dio cuenta de un profundo reconocimiento del carácter relacional y moralmente orientado del esfuerzo y el trabajo parental de cuidado, que aparecía como elemento fundamental en la producción y sostén de la infancia, determinando la posibilidad no sólo de una “buena” infancia, en el presente, sino también del éxito o fracaso adulto, en el futuro.

Para los niños, las experiencias y relaciones intergeneracionales que se tienen en la infancia irían moldeando la niñez y también –en un tiempo futuro– el *tipo* de persona adulta que uno llegará a ser. La *crianza* se ofrecía, en este punto, como una metáfora fundamental que permitía dar cuenta de este arduo e ininterrumpido trabajo adulto de cuidado, sostén o soporte de la infancia en sus distintas

dimensiones (afecto, soporte económico, límites y normas). De este modo, se observaba 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 expresaba en la idea de que cuando los padres no podían dar ese soporte, el niño simplemente era destituido de la infancia y “dejaba” de ser niño. Las figuras de este niño destituido de la infancia variaban dependiendo del estrato socioeconómico: un 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 medio alto; un niño de la calle, desescolarizado, sin hogar, familia ni alimento, en el caso de los niños del estrato bajo. Estas figuras dan cuenta tanto de nociones de infancia como de un reconocimiento de las condiciones socioestructurales que determinan el nivel de dificultad del trabajo parental de sostén y mantenimiento de tal infancia.

A la vez, en todos los estratos socioeconómicos, los niños situaban el trabajo doméstico y de cuidado primordialmente en las madres, lo que no resulta sorprendente si se consideran las inequidades de género que existen en este ámbito en nuestro país. Si bien hay un movimiento hacia la negociación y redefinición de los roles dominantes de género, en lo que respecta a los “mandatos” ligados a la maternidad todavía se observa un predominio de prescripciones culturales asociadas a la responsabilidad, el esfuerzo, el cuidado y el sacrificio (Valdés, 2008 y PNUD, 2010).

Ahora bien, la dificultad del ejercicio parental de crianza se hacía muy visible en los discursos de los niños, con lo cual la ilusión de una infancia “natural” y espontáneamente feliz se debilitaba. Paradójicamente, parecían ser los mismos niños lo que contribuían a sostener esa ilusión, aparentando, por ejemplo, que no se daban cuenta del enorme cansancio y agobio de los padres, haciendo parecer que ejercían una obediencia pasiva, cuando se trataba, más bien, de un ejercicio de cuidado de los padres y su identificación con la imagen de “buenos padres”. Algo similar ocurría con el cumplimiento de los

deberes escolares, la medida en las demandas de consumo y el cuidado de hermanos menores, como gestos tácitos orientados a sostener los precarios equilibrios económicos, emocionales y temporales que ellos percibían en sus familias. Estas acciones, además, daban cuenta de los esfuerzos de los niños 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 mostraban 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.

Tal carácter relacional e interdependiente de la producción de la infancia en el marco de las vinculaciones entre padres e hijos se expresaba también en la problemática del ejercicio legítimo de la autoridad adulta. Problematizando las condiciones de legitimidad o ilegitimidad de las formas y prácticas del ejercicio de la autoridad parental, los niños mostraban que esta legitimidad ya no estaba simplemente dada o garantizada por la mera distancia etaria o generacional entre adultos y niños. Por el contrario, requería de un ejercicio continuo de legitimación y reconocimiento, basado en un trabajo de cuidado adulto que si bien, en principio, suponía una “parentalidad responsable” y una niñez necesitada de protección, al mismo tiempo, debía sostenerse en un respeto adulto a la capacidad y derecho de los niños de ejercer cierta autonomía.

De esta manera, la autoridad parental aparecía en sus discursos como un campo polémico, en el que no siempre coincidían con los criterios adultos y del cual participaban activamente, aunque no se enfrentaran de manera frontal con los adultos. Como agentes reflexivos de las relaciones establecidas con sus padres, demandaban un reconocimiento de su calidad de agentes racionales y morales competentes, es decir, de personas que tomaban decisiones basadas en fundamentos éticos y no en meros impulsos, impresiones del momento o motivaciones instrumentales. En este trabajo de producción discursiva, los niños incorporaban y reinterpretaban

referentes sobre la parentalidad y la infancia disponibles en nuestra 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, entre otros. Esta hibridación discursiva da cuenta de la complejidad de los escenarios discursivos y relaciones actuales en los que se juegan las interacciones entre adultos y niños.

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 de conclusiones. 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 y 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 aporética, en relación a la producción y transformación del orden social.

En los discursos de los niños del estudio, la relación entre infancia, familia y socialización parecía estar siendo sostenida por los padres y los niños, como sujetos individuales, con enormes esfuerzos y costos materiales y emocionales para las familias y en un contexto

de tensiones y ambivalencias. Tales discursos no pueden entenderse como meros testimonios o expresiones reflejas de una realidad, pero sin duda se hacen comprensibles si pensamos en un escenario social caracterizado por la precarización de las formas de vida en común, por la individualización de la responsabilidad y el cuidado, por la promoción de una parentalidad intensiva y defensiva y por las imágenes contrapuestas de una infancia que oscila entre el reconocimiento de sus competencias y derechos y prácticas cotidianas que reafirman su subordinación y dependencia.

En estos términos, podemos suponer que, al no contar con un soporte social suficiente 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 tal escenario, la *crianza* aparece para los niños como una práctica fundamental para enfrentar el mundo social y el futuro y como un elemento que pareciera mediar todos los factores de desventaja social y económica entre los sujetos (Jensen, 2010). A partir de autores como Furedi (2002), denominamos a ello “determinismo parental”, perspectiva predominante en nuestras culturas occidentales y que asocia directa, simple y causalmente las prácticas parentales al destino global de un sujeto y de los colectivos, minimizando o desconociendo la enorme importancia que las condiciones estructurales tienen al respecto.

En la comprensión de estas significaciones, así como de las tensiones, malestares y ambivalencias culturales expresadas por los niños, como mencionamos previamente, nos ha resultado fundamental considerar las particularidades de nuestra organización social, estructurada en base a una doctrina neoliberal a ultranza. Siguiendo a Garretón (2012), esta visión neoliberal presupone y promueve la visión del mercado como eje que organiza la vida social y política, a la vez que naturaliza la desigualdad como un motor económico inevitable y valora negativamente toda lógica basada en lazos comunitarios de solidaridad, los cuales pasan ser entendidos como expresión de “estadios inferiores de la evolución social” (p. 31). Asimismo, desde

una óptica conservadora en materias privadas, promueve un modelo de familia nuclear prototípico, en su estructura y organización y, especialmente en lo relativo a la división sexual del trabajo.

En este escenario, los niños del estudio, llamados a habitar una infancia “feliz”, “inocente” y “protegida” (sostenida por sus padres), expresaron las contradicciones estructurales y los límites de estos ideales normativos y de los modelos que los adultos hemos construido para organizar, educar, controlar y cuidar, en suma, para relacionarnos con la infancia. A la vez, 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 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.

Finalmente, como en toda investigación, se plantean una serie de desafíos que consideramos podrían incorporarse en futuros trabajos investigativos. En el presente estudio hemos hecho esfuerzos por demarcarnos del “abstraccionismo” (Larraín y 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, al comprenderlas sólo a partir de su pertenencia a un grupo etario entendido de modo universal y ahistórico. 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 otros grupos étnicos, de los niños inmigrantes, de aquellos que viven en zonas rurales, o de aque-

llos que están institucionalizados o han sido expulsados del sistema escolar, de aquellos que participan del trabajo asalariado en negocios familiares, de los que tienen una pareja parental del mismo sexo o que son criados por sus abuelos o tíos, entre otras múltiples posibilidades. Asimismo, y asumiendo el carácter relacional de la infancia, incorporar la perspectiva de los adultos, y especialmente, de las madres y padres varones, enriquecería la interpretación y comprensión de las complejidades y matices de esta relación social, cuestión que ya hemos iniciado en un nuevo proyecto de investigación en curso.

Por otra parte, debemos prevenir a los lectores en cuanto a interpretar las diferencias de género y estrato socioeconómico que identificamos en los discursos de los niños de modos muy lineales o rígidos. Ello por varias razones. En primer lugar, el diseño de entrevistas grupales abiertas que desplegamos en la investigación tuvo una serie de ventajas, que analizamos previamente, en este capítulo y en aquel destinado a dar cuenta de la metodología con que trabajamos (III). Sin embargo, lo que un grupo expresa en una entrevista abierta y los matices que le otorga a una temática tiene directa relación con las dinámicas, secuencias y énfasis que en esa situación social se fueron dando. Que un tema apareciera en cierto grupo y no en otro no nos faculta directamente para afirmar que el segundo carece de reflexividad al respecto. Debemos, en tal sentido, aproximarnos a las diferencias en sus discursos como trazos de un puzle complejo y móvil, en que cada grupo introduce una o más piezas, más que intentando chequear equivalencias o ausencias de manera esquemática.

En segundo lugar, en el texto intentamos esbozar interpretaciones relativas a esas diferencias, a partir de lo que la literatura ha desarrollado sobre el proceso de habitar un género o un estrato, pero, sin duda, el conocimiento de los procesos subjetivos e intersubjetivos de los niños de acuerdo con género y clase es una tarea aún incipiente en las Ciencias Sociales.

En tercer lugar, porque la categorización del estrato socioeconómico o el género al cual pertenece un sujeto opera a partir de coordenadas que son polémicas y frágiles y que no deben sustanti-

vizarse. No debemos confundir, como decía Bourdieu (2000), “las cosas de la lógica”, es decir, el requerimiento del investigador de utilizar categorías que designan sujetos, con la “lógica de las cosas”, o el modo como se conforman identidades y grupos reales a través de las prácticas sociales. En nuestra investigación, optamos por utilizar tales categorías de estrato y género, trazando un mapa sociológico mínimo, de modo de evitar la habitual homogeneización y descontextualización de la infancia y sus experiencias sociales. Estamos conscientes de que esa opción ética y política no está exenta de un cierto grado de artificialidad y que tiende, como todo ordenamiento, a producir sujetos tanto como intenta describirlos. Pero no hacerlo hubiera tenido implicancias mucho más costosas.

En relación con el estrato socioeconómico, estamos también conscientes de las limitaciones que implica usar un índice como el diseñado por ADIMARK y orientado primordialmente a los estudios de mercado. Sin embargo, su extensión en Chile dice relación con su operatividad y con el desafortunado debilitamiento histórico que han tenido aquellos proyectos de interpretación más estructural de las clases sociales, como aquellas que siguen una tradición marxista o que intentan re-contextualizarla en función de transformaciones teóricas y societales.

Los procesos identitarios, además, son especialmente complejos en cuanto al posicionamiento de clase de los sujetos, y no necesariamente se corresponden con los criterios que se intenta definir de modo objetivo. Todos los niños del estudio, como la mayor parte de la población chilena, se autodefinían como pertenecientes a la clase media, dado que, para ellos, como mostramos en los capítulos anteriores, los ricos eran otros, porque ellos se percibían a sí mismos y a sus familias como personas con carencias, esfuerzos excesivos y estrecheces económicas, y los pobres eran otros, porque siempre había alguien que tenía más dificultades. En tal sentido, sus identidades de clase no estaban “equivocadas” en relación con los criterios objetivos, sino que más bien tendían a mostrar su particular sensibilidad y reflexividad respecto al sufrimiento propio y el de quienes les rodeaban.

A la vez, entendemos que la condición de niña o niño varón no responde a una esencia ni puede ser pensada como un *a priori*, ya sea este entendido a partir de la biología o de una interioridad psíquica esencial, si no como un *a posteriori*, una posición de sujeto producida a partir de procesos estructurales y de subjetivación. Las niñas y niños varones con que trabajamos eran designados como tales, desde su lugar jurídico, familiar y escolar, y se apropiaban de él, al menos en su aspecto público, sin tener sentido ni estar facultadas nosotras para indagar la experiencia más íntima y privada de ese posicionamiento, que puede o no coincidir con el lugar socialmente asignado de niña o niño varón o confrontar, incluso, todo binarismo al respecto.

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 y profesionales 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.

Bibliografía

- Accituno, R., Miranda, G. y Jiménez, A. (2012). Experiencias del desasosiego: salud mental y malestar en Chile. *Revista Anales-Séptima Serie*, 3, 89-102.
- 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. y Correa, P. (2012). Estudio sobre la Participación de los Padres en el Sistema Público de Salud de Chile. Informe Final. Santiago de 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 y H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Vol. 14 (pp. 27-41). Aldershot: Avebury Press.
- Alanen, L. (2015). Are We All Constructionist Now? *Childhood* 22(2): 149–153.
- Allred, P. y Burman, E. (2006). Analysing children's accounts using discourse analysis. En S. Greene y D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp.175- 198). Londres: Sage.
- Alvarado, S. y Llobet, V. (2013). Introducción. En V. Llobet (Ed.), *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp.27-32). Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarado, S., Ospina, H. y 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.
- Ambrosio, V. (2005). Introducción. ¿Transformaciones, tensiones y nuevos sentidos? En X. Valdés y T. Valdés (Eds.), *Familia y vida privada. ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* (pp. 9-13). Santiago de Chile: FLACSO y LOM.
- Anderson, B. (2007) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Publicado originalmente en 1983.

- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. y Potter, J. (2003). El análisis del discurso implica analizar. Seis atajos analíticos. *Atenea Digital*, 3: 1-22.
- Apodaka, E. y Villareal, M. (2008). *El poder en busca de autoridad: las dinámicas psicosociales de la legitimación*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM.
- Ardoino, J. (2009). Autoridad. En J. Barus-Michel, E. Enríquez y A. Lévy (Eds.), *Psicosociología. Nociones y Autores Fundamentales* (pp. 79-84). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus. Publicado originalmente en 1960.
- Arriagada, I. y 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.
- Austin, J. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós. Publicado originalmente en 1962.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Bs. As.*, 2(4): 61-67.
- Baker, E. y Newnes, C. (2005). The Discourse of Responsibility. En C. Newnes y N. Radcliffe (Eds.), *Making and Breaking Children's Lives* (pp. 30- 39). Ross-on-Wye: PCCS Books.
- Baratta, A. (2007). Democracia y Derechos del Niño. En M. Beloff; A. Benavente; M. Cillero; N. Espejo; F. Estrada; S. Falca y G. Pinto (Eds.), *Justicia y Derechos del Niño N°9*, (pp. 17-26). Chile: UNICEF.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Londres: Sage.
- Berberoglu, N. (2010). Children Talk: Children's Interpretation of Childhood. En L. Hopkins, M. Macleod y W. Turgeon (Eds.), *Negotiating Childhoods* (pp. 13-21). Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- 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.
- Bjerke, H. (2011a). 'It's the way they do it': Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & Society*, 25(2): 93-103.
- Bjerke, H. (2011b). Children as 'differently equal' responsible beings: Norwegian children's views of responsibility. *Childhood*, 18(1): 67-80.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000) *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara. Publicado originalmente en 1977.
- Bradley, B (1992). *Concepciones de la infancia*. Madrid: Alianza
- Bristow, J. (2014). Who Cares for Children? The Problem of Intergenerational Contact. En E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth y J. Macvarish, *Parenting Culture Studies* (pp. 102-126). Londres: Palgrave Macmillan.
- Britton, J. (2015). Young People as Moral Beings: Childhood, Morality and Inter-Generational Relationships. *Children & Society*, 29(5): 495-507.
- Brownlie, V. y Sheach, V. (2011). Social bundles: Thinking through the infant body. *Childhood*, 18(2): 196-210.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2002). Más allá de identidad, *Apuntes de investigación del CECYP*, 7: 30-67.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Morata.
- Bujes, M. (2002). *Infancia e maquinarias*. Río de Janeiro: DPyA.
- Burman, E. (1994). *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.
- Burman, E (1996). Local, global or globalized?: Child development and International Child Rights Legislation. *Childhood*, 3 (1): 45-66.
- Burman, E. (2008). Beyond 'Women vs. Children' or 'WomenandChildren': Engendering Childhood and Reformulating Motherhood. *International Journal of Children's Rights*, 16(2): 177-194.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E. y 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.
- Catalán, J. (2014). Elaboración de teorías subjetivas de preescolares en el aula. *Polis*, 13(37): 41-62.
- Cockburn, T. (2005). Children and the feminist ethic of care. *Childhood*, 12(1): 71-89.
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking children's citizenship*. Londres: Palgrave McMillan.
- Coloane, F. y Madariaga, H. (1998). *Temas de Infancia y juventud en el análisis social*. Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.
- 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 EAAEE (pp. 329-349). Tarragona: Publicacions Universitat Rovira I Virgili.
- Contreras, C. y Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9): 811-825.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *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, S. (2011). *Al infinito y más allá. Espacialidad y movilidad en la vida cotidiana de niñas y niños en Santiago, Chile*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Antropología Social. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Cortina, A. (2004). Ética comunicativa. En V. Camps, O. Guariglia y F. Salmerrón (Eds.), *Concepciones de la Ética, Vol. 2* (pp.177- 200). Madrid: Editorial Trotta. Publicado originalmente en 1992.
- 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*. Londres: Longman.
- Cunningham, H. (2007). Childhood and happiness in Britain. *GRAAT, Histories d'enfant, histoires d'enfance*, 36: 19–30.
- Denegri, M., Keller, A., Ripoli, M., Palavecinos, M. y Delval, J. (1998). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y la desigualdad social en la infancia y adolescencia. *Psique*, 7(2): 15-24.
- Di Marco, G. (2005). Relaciones de género y de autoridad. En G. di Marco, L. Faur y S. Méndez (Eds.), *Democratización de las familias* (pp. 53-68). Buenos Aires: UNICEF.
- Di Marco, G., Altschul, M., Brener, A. y Méndez, S. (2005). Módulo 4: Relaciones de género y de autoridad en las familias. En UNICEF (Ed.), *Democratización de las familias. Guía de recursos para talleres* (pp. 79-86). Buenos Aires: UNICEF.
- 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 cómo ser niño en el mundo McDonald's). En S. Carli (Ed.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 241- 264). Buenos Aires: Paidós.
- Durán, G. y Kremerman, M. (2015). *Los Verdaderos Sueldos de Chile. Panorama Actual del Valor del Trabajo Usando la Encuesta NESI*. Santiago de Chile: Fundación Sol.
- Eckert, G. (2004). 'If I Tell Them Then I Can': Ways of Relating to Adult Rules. *Childhood*, 11(1): 9–26.
- Engle Merry, S. (2003) Human Rights Law and the Demonization of Culture (And Anthropology Along the Way). *Polar: Political and Legal Anthropology Review*, 26(1): 55-77.
- 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. y Barozet, E. (2009). ¿De qué hablamos cuando decimos “clase media”? Perspectivas sobre el caso chileno. En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *El arte de clasificar a los chilenos. Enfoques sobre los modelos de estratificación en Chile* (pp. 103-130). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Faircloth, Ch. (2014). Intensive Fatherhood? The (Un)involved Dad. En E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth y J. Macvarish, *Parenting Culture Studies* (pp.184-199). Londres: Palgrave Macmillan.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (2000). Discourse, social theory, and social research: The discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2): 163-195.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público. *Las universidades. Discurso y Sociedad*, 2 (1): 170-185.
- Fairclough, N., Jessop, R. D. y Sayer, A. (2004). Critical realism and semiosis (revised version). *Journal of Critical Realism*, 5(1): 2-10.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T. Van Dijk (Ed.), *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction. Vol 2: Discourse as interaction* (pp. 258-284). Londres: Sage.
- Fass, P. (2008). The World Is at Our Door: What Historians of Children and Childhood Should Open up. *Journal of the History of Childhood and Youth* 1(1): 11–31.
- Fierro, J. y Barozet, E. (2011). *Clase Media en Chile, 1990-2011: Algunas Implicancias Sociales y Políticas. Serie de Estudios N° 4*. Santiago de Chile: KAS.

- Fundación Ideas y Universidad de Chile (1997) *Primera encuesta (sobre) intolerancia y discriminación*. Santiago de Chile: Fundación Ideas.
- Fundación Ideas y Universidad de Chile (2002) *Segunda encuesta intolerancia y discriminación*. Santiago de Chile: Fundación Ideas.
- Fundación Ideas y Universidad de Chile (2003) *Encuesta Tolerancia y no discriminación, Tercera Medición*. Santiago de Chile: Fundación Ideas.
- 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.
- 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 y 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.
- Garretón, M. A. (2000). *La Sociedad en que vivi(re)mos*. Santiago de Chile: LOM.
- Garretón, M. A. (2012). *Neoliberalismo corregido y Progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago de Chile: Editorial AR-CIS -CLACSO-PROSPAL.
- 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 (Ed.), *Políticas y niñez* (pp. 23-113). Buenos Aires: Losada.
- Giddens, A. (1998) *La constitución de la sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gillies, V. (2008). Perspectives on parenting responsibility: contextualizing values and practices. *Journal of Law and society*, 35(1): 95-112.
- Gillis, J. (2009). Transitions to modernity. En J. Qvortrup, W. Corsaro y M. Honing (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 114-126). Londres: 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. y Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2): 185-199.
- Goffman, E. (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu. Publicado originalmente en 1959.
- Granada, P. y Domínguez, E. (2012). Las Competencias Parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29(2): 456-482.
- Greene, S. y Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. En S. Greene y D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: approaches and methods* (pp.1-21). Londres: Sage.
- Grimson, A. (2015). *El enfoque relacional y sus críticos I*. Clase N°8, Curso "Alteridades, configuraciones culturales y política". Recuperado de <http://www.clacso.org> (Plataforma Virtual de Posgrado).
- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿No hay nada más que eso? En S. Hall y P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 148-180). Buenos Aires: Amorrortu.
- Grossberg, L. (2012) *Estudios culturales en tiempo futuro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gubbins, V., Browne, F. y Bagnara, A. (2003). Familia: Innovaciones y Desafíos. Las familias chilenas en la última década 1992-2002. En E. Tironi, O. Larrañaga, E. Valenzuela, D. Bravo, B. Teitelboim y V. Gubbins (Eds.), *Cuánto y cómo cambiamos los chilenos: Balance de una década* (pp. 191- 248). Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Gutiérrez, E. y Osorio, P. (2008). Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones. *Última Década*, 16(29): 103-135.
- Guzmán, V., Barozet, E., Candia, E., Ihnen B. y Leiva, B. (2012). Capacidades y género: ¿Suma o sistema de desigualdades? El caso chileno. *Revista CEPAL*, 107: 51-65.
- Hall, S. (2010a). El problema de la ideología: el marxismo sin garantías. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp.133-154). *Stuart Hall*. Popayán-Lima-Quito: Envión Editores, IEP, Instituto Pensar y Universidad Andina Simón Bolívar. Publicado originalmente en 1986.
- Hall, S. (2010b). Significación, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp.193-220). *Stuart Hall*. Popayán-Lima-Quito: Envión Editores, IEP, Instituto Pensar y Universidad Andina Simón Bolívar. Publicado originalmente en 1985.

- Hall, S. (2011) Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. du Gay (Eds.) *Cuestiones de identidad cultural* (pp.13-39). Buenos Aires: Amorrortu. Publicado originalmente en 1996.
- Heelas, P., Lasch S. y Morris P. (1996). *Detraditionalisation*. Oxford: Blackwell.
- Heinich, N. (2010). About “Social Construction” Theory. *The Newsletter of the Research Committee on Sociological Theory*, Spring/Summer: 3-4.
- Hidalgo, R. e Iglesias, S. (2009). Humor e ironía una relación compleja. En Ruiz, L. y X. Padilla (Eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 423-456). Frankfurt: Peter Lang.
- Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8: 65-91.
- 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>
- Íñiguez, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, (pp. 83-124). Barcelona: UOC.
- James, A. (2013). *Socialising Children*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A. y James, A. L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- James, A. y James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Londres: Sage.
- James, A. y Prout, A. (1997). Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood. En A. James y A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 230-250). Londres: Falmer Press.
- Jeftanovich, A. (2008). Una mirada cultural y literaria a esa “Perspectiva menor”: Infancia, significados y artificios. En A. Vergara y P. Barros (Eds.), *Niños y jóvenes en el Chile de hoy: su lugar en los nuevos contextos familiares* (pp.55-72). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Jenks, Ch. (1996). *Childhood*. Londres: 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. y Moyano, E. (2008). Factores laborales de equilibrio entre trabajo y familia: medios para mejorar la calidad de vida. *Universum*, 23(1): 116-133.
- 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.
- Kelly, P. (2001). Youth at risk: process of individualisation and responsabilisation in the risk society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(1): 23–33.
- Krmpotic, C. y de Leso, L. (2010). Los cuidados familiares: aspectos de la reproducción social a la luz de la desigualdad de género. *Revista Katálysis*, 13(1): 95-101.
- L’Huillier, D. (2009). Trabajo. En J. Barus-Michel, E. Enríquez y A. Lévy (Eds.), *Psicosociología. Nociones y Autores Fundamentales* (pp. 583-600). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Publicado originalmente en 1985.
- Lareau, A. (2011) *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Larraín, J. y Vergara, J. (1998). *Identidad cultural y crisis de modernidad en América Latina. El caso de Chile*. Informe Final Proyecto de Investigación. Santiago de Chile: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT).
- Lavalette, M. y Cunningham, S. (2002). The Sociology of Childhood. En B. Goldson, M. Lavalette y J. McKechnie (Eds.), *Children Welfare and State* (pp. 9-28). Londres: Sage.
- Lee, N.(1998) Towards an Immature Sociology. *The Sociological Review*, 46(3): 458–482.
- Lee, E.; Bristow, J.; Faircloth, Ch. y Macvarish J. (2014). *Parenting Culture Studies*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Leena, M. y 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: An-thropos.
- Leonard, M. (2003). Children’s Attitudes to Parents, Teachers and Employers. Perceptions of Term-Time Employment. *Children & Society*, 17(5): 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.

- 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.
- 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.
- Mannheim, K. (1993) El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 62(4-6), 193-242. Publicado originalmente en 1929.
- Manzano, L. (2009). *Violencia en Barrios Críticos: explicaciones teóricas y estrategias de intervención basadas en el papel de la comunidad*. Santiago de Chile: RIL-CECS.
- Marina, J.A. (2009). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona: Versátil.
- Marré, D. (2013). De infancias, niños y niñas. En V. Llobet (Ed.), *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 y C. Valderrama (Eds.), *"Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades culturales* (pp.22-37). Bogotá: Universidad Central-DIUC y Siglo del Hombre.
- Martín-Criado, E. (2009). Generaciones/clases de edad. R. Reyes (Ed.) En *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico social*. Madrid y Ciudad de México: Plaza y Valdés. Recuperado de http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.h.
- Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73: 127-152.
- Mayall, B. (1994). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. Londres: Falmer Press.
- Mayall, B. (2001a). Introduction. En L. Alanen y B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing Child-Adult Relations* (pp. 114-128). Londres: Routledge/Falmer Press.
- Mayall, B. (2001b). Understanding Childhoods: A London Study. En L. Alanen y B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing Child-Adult Relations* (pp. 114-128). Londres: Routledge/Falmer Press.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.
- McKee, L., Mauthner, N. y 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.
- Méndez, S. (2005). Niñez y adolescencia. En G. Di Marco, L. Faur y S. Méndez (Eds.), *Democratización de las familias* (pp. 69-89). Buenos Aires: UNICEF.
- Mieles, M. D. y 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 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 de Chile: Ministerio de Salud, Instituto de Seguridad Laboral y Dirección del Trabajo.
- 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.
- Narotzky, S. y Besnier, N. (2014). Crisis, value and hope: rethinking the economy. *Current Anthropology*, 55(9): 4-16.
- 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. y Romaniuk, S. (2005). Prácticas y subjetividades parentales: transformaciones e inercias. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 22: 269-285.
- Oldman, D. (2003). Childhood as a Mode of Production. En B. Mayall (Ed), *Children's Childhoods: Observed and Experienced* (pp.153-166). Londres: The Falmer Press. Publicado originalmente en 1994.
- 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

- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre las iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Parker, I. (1996). Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana. En A. Gordo – López y J. 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.
- 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.
- Peña, M.; Chávez, P., y Vergara, A. (2014) Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 2(17): 291-300.
- Pérez, A. (2006). Amenaza tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, 5: 7-37.
- 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.
- 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.
- Prout, A. y James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James y A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). Londres: Falmer Press.
- Punch, S. (2001). Negotiating autonomy: Childhoods in rural Bolivia. En L. Alanen y B. Mayall (Eds.), *Conceptualising Child-Adult Relations* (pp. 23-36). Londres: Routledge Falmer.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. y Honig, M.S. (2009). Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. En J. Qvortrup, W. Corsaro y M.S. Honig (Eds.) (2009), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 1-18). Londres: Palgrave Macmillan.
- Rabello de Castro, L. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural en Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 158-179.
- Redondo, J. (2005). El Experimento chileno en educación: ¿Conduce a Mayor Equidad y Calidad en la Educación? *Última Década*, 22: 95–110.
- 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.
- Rojas, J. (1996). *Los niños cristaleros: trabajo infantil en la industria. Chile, 1880-1950*. Santiago de Chile: DIBAM.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.
- Salazar, G. y Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile Vol. V, Niñez y juventud*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Salazar, M. y Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En V. Llobet (Ed.), *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 133-158). Buenos Aires: CLACSO.
- 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>.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebius*, 41, 207-224.
- Sanzana, A. (2011). Consumo, endeudamiento y vulnerabilidad a la pobreza. *Documento de trabajo-Proyecto Desigualdades*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Sapiains, R. y 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.
- Scribano, A. y 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.

- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- SERNAM, ADIMARK y Pontificia Universidad Católica de Chile (2011). *Encuesta Familia, Maternidad y Crianza*. Encuesta Nacional Bicentenario. Santiago de Chile: SERNAM.
- SERNAM y Demoscópica (2012). Informe final: Estudio sobre las principales preocupaciones y anhelos de las madres de hoy en Chile. Santiago de Chile: SERNAM.
- SERNAM y Opina (2012). Estudio de los padres: participación en la crianza de los hijos. Santiago de Chile: SERNAM.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: Un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1): 159-170.
- Singh, A. y Gupta, D. (2011). Contexts of childhood and play: Exploring parental perceptions. *Childhood*, 19(2): 235–250.
- Sirota, R. (2012) L'enfance Au Regard Des Sciences Sociales. *AnthropoChildren* 1. Recuperado de: <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921> & <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=893>
- 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 y A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 127-144). Londres: Falmer Press.
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (1997). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Such, E. y Walker, R. (2004). Being Responsible and Responsible Beings: Children's Understanding of Responsibility. *Children & Society*, 18(3): 231–242.
- 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.
- Thomson, R. y Holland, J. (2002). Young People, Social Change and the Negotiation of Moral Authority. *Children & Society*, 16(2): 103–115.
- Thornberg, R. (2008). 'It's Not Fair!'—Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children & Society*, 22(6): 418-428.
- Torche, F. y Wormald G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.
- Tsukame, A. (2000). Seguridad ciudadana y derechos juveniles. *Revista de la Academia*, 5: 9-17.
- UNICEF- Chile (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>
- UNICEF-Chile (2015) *4º Estudio de Maltrato Infantil en Chile. Análisis comparativo 1994-2000-2006-2012*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Valdés, X. (2008). Notas sobre la metamorfosis de la familia en Chile. En A. Vergara y 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: Universidad Diego Portales.
- Valdés, X. (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.
- 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 y A. Prout (Eds.), *Children, medicines and cultures* (pp. 337-346). Nueva York: Haworth Press.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1997). *Genealogía y sociología (materiales para repensar la modernidad)*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos I - Los problemas teórico-metodológicos*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vergara, A. (2003). Infancia en el Chile actual: conflictos culturales e investigación social. En A. Vergara, J. Bustos (Eds.), *Esa oscura vida radiante. Juventud, Infancia y Nuevas Identidades Culturales* (pp. 125-158). Santiago de Chile: Escaparate.
- Vergara, A. (2008). La negociación de la infancia en la relación entre padres e hijos: vinculando ciencias sociales y vida cotidiana. En A. Vergara y P. Barros (Eds.), *Niñ@s y jóvenes en el Chile de hoy: su lugar en los nuevos contextos familiares* (pp. 73-87). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Vergara A. y Vergara E. (2008). La TV en la vida de la infancia. Estudio de caso en Santiago de Chile. *Comunicar*, 31 (XVI): 331-337.
- Vergara, A. (2009) "La intervención social como conflicto. El caso de la infancia y juventud en Chile". Reedición y actualización. *El Observador*, 3: 19-36.
- Vergara, A., Chávez, P. y 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. y Vergara, E. (2012). Childhood in Children's Eyes: Analysis of a Discourse among Middle-Income Sectors in Santiago de Chile. *Children y Society*, 17(1): 1-12.
- Vergara E. y Vergara A. (2012) Representación de la infancia en el discurso publicitario en Chile. *Comunicar*, 38 (XIX):167-174.
- Vergara, A. (2014) Public policy discourses on childhood during Chilean post-authoritarian democracy: A case of discursive colonization by the language of the free market. *Childhood*, 22(4):432-446.
- Vergara, E., Vergara, A. y 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, A., Peña, M., Chávez, P. y 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, A., Chávez, P., Peña, M., y Vergara, E. (2016). Experiencias contradictorias y demandantes: La infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2): 1235-1247.
- Vergara, J.I (1999). ¿La voz de los sin voz? Análisis crítico del uso de testimonios en investigación social. *Estudios Atacameños*, 17: 7-23.
- Walkerdine, V. (2017) *Neoliberalismo, trabajo y subjetividad*. Conferencia dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales, el 18 de mayo de 2017.
- Wilkis, 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 y 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 y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico de discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.
- Woodhead, M. (1999). Combating child labour. Listen to what children say. *Childhood*, 6(1): 27-49.
- Woodhead, M. y Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In P. Christensen y A. James (Eds.), *Research with children, perspectives and practices* (pp.9-35). Londres: Falmer Press.
- Wright Mills, C. (2000) *La imaginación sociológica*. Ciudad de México y Madrid: Fondo de Cultura Económica. Publicado originalmente en 1959.
- 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 y 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.

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| Agradecimientos | |
| Prólogo de Valeria Llobet | 9 |
| Presentación del libro | 15 |
| I. La infancia como espacio social en transformación | 21 |
| 1. La infancia en la modernidad clásica | 22 |
| 2. Transformaciones de la infancia en la modernidad tardía | 26 |
| II. La investigación social de las perspectivas de los niños y niñas | 37 |
| 1. Los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia: una visión general | 37 |
| 2. La investigación de las perspectivas de los niños en los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia | 46 |
| 3. Comprendiendo las perspectivas de los niños como discursos sociales | 51 |
| III. Posibilitando la emergencia de las perspectivas de los niños y niñas | 63 |
| 1. Aspectos generales | 63 |
| 2. Selección de los sujetos | 64 |
| 3. Producción de la información | 65 |
| 4. Proceso de análisis de la información | 69 |
| IV. Las perspectivas de los niños y niñas sobre la infancia | 73 |
| 1. La infancia como juego, libertad y felicidad | 76 |
| 2. La infancia como tiempo recuperable | 85 |
| 3. La escuela como trabajo | 88 |
| 4. La infancia como dolor y como memoria del dolor | 105 |
| V. Las perspectivas de los niños y niñas sobre la adultez | 113 |
| 1. La adultez como acumulación de responsabilidades | 114 |
| 2. El trabajo remunerado como subyugación | 122 |
| 3. La parentalidad y la maternidad como sobrecarga | 130 |
| 4. El cuerpo desvitalizado del adulto | 137 |
| 5. La adultez como pérdida de la imaginación | 143 |
| 6. La adultez como conciencia moral | 147 |

| | |
|---|-----|
| VI. Las perspectivas de los niños y niñas sobre las relaciones entre padres, hijos e hijas | 155 |
| 1. El trabajo de la parentalidad y la “hijidad” | 155 |
| 2. Distinciones de género entre madres y padres | 180 |
| 3. El trabajo cotidiano de los hijos: la problemática del cuidado | 199 |
| 4. El ejercicio de la autoridad parental | 218 |
| VII. Conclusiones | 245 |
| Bibliografía | 282 |

COMITÉ EDITORIAL

Macarena Areco
Mónica Barrientos
Eugenia Brito
Martín Correa
Patricia Espinosa
Lucía Guerra
Fernando Moreno
Leopoldo Soto
Juan Pablo Sutherland
Cesar Zamorano

