



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN NIÑOS Y NIÑAS**  
**URBANAS SOBRE EL SER NIÑO/A**

---

## **TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORADO EN**  
**PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**  
**MARÍA DE LOS ANGELES DE LA ROSA REYES**

**Tutor Principal: Dr. Juan Manuel Piña Osorio – IISUE**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**  
**Dr. Jesús Escamilla Salazar – Fac. de Química**  
**Dr. Marco Antonio Jiménez García: FES Acatlán**  
**Dra. Isabel Arbesú García –UAM Xochimilco**  
**Dra. Silvia Gutiérrez Vidrio – UAM Xochimilco**

**CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2016.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Contenido

Introducción .....	3
<b>I. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA INFANCIA .....</b>	<b>7</b>
1.1. La infancia en el pensamiento del México prehispánico .....	11
1.2. La infancia en el pensamiento europeo hasta el siglo XVIII.....	15
1.3. La infancia en la colonia novohispana .....	27
1.4. La infancia en los siglos XIX y XX. El pasaje por la modernidad .....	34
1.5. La infancia en la globalización .....	41
<b>II. INFANCIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES .....</b>	<b>45</b>
2.1. La realidad como una construcción social .....	46
2.2. Las representaciones sociales.....	49
2.3. De dónde surgen y cómo se forman las representaciones sociales .....	56
2.4. Representaciones sociales sobre la infancia.....	64
<b>III. LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>73</b>
3.1. Reconstrucción del proceso de investigación .....	73
3.2. El proceso de análisis.....	85
<b>IV. ALGUNAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN SOBRE LA INFANCIA EN NIÑOS Y NIÑAS URBANOS .....</b>	<b>92</b>
4.1. Responsabilidades.....	92
4.2. Derechos .....	116
4.3. Recreación.....	126
4.4. Síntesis .....	140
<b>V. CONCLUSIONES .....</b>	<b>155</b>
Anexos .....	160
Cartas Asociativas .....	161
Guías de Entrevista .....	163
REFERENCIAS.....	169

## INTRODUCCIÓN

Cuando el trabajo pedagógico se da en el campo de la intervención, son muchos los proyectos que tienen en su horizonte a niños y niñas como beneficiarios directos o indirectos, ya sea que los objetivos apunten directamente hacia ellos o hacia la formación de personas que trabajan y colaboran en su educación. Sin embargo, la mayoría de las acciones que se proyectan pensando en esta población se hace a partir de los conocimientos, tanto científicos como del sentido común, generados y recreados por los adultos quienes, en el mejor de los casos, tratan de interpretar o de conocer indirectamente lo que niños y niñas requieren, piensan y sienten. Se ha partido del supuesto que los progenitores, los tutores o los expertos han captado sus necesidades e intereses y, por lo mismo, se han erigido como sus portavoces. Pocas son las experiencias donde niños y niñas son escuchados en primera persona. Esto responde a toda una tradición social adultocéntrica de pensar y de acercarnos a la infancia. Lo que está siempre en la base de la interrelaciones con este grupo social son las representaciones sociales (en adelante RS) de los adultos.

Poco se sabe acerca de la visión que niños y niñas tienen sí mismos, sobre su calidad de vida como habitantes de un lugar, como usuarios de servicios diversos, o de los rasgos desde los que ellos mismos se incluyen o excluyen del conjunto de lo que se considera como *niños/as*. Diversos programas de atención dirigidos a esta población son elaborados y puestos en marcha sin conocer cómo se representan su mundo y se posicionan ante él, lo cual condiciona su participación dentro de las lógicas desde las que se piensan, diseñan y operan dichas ofertas.

Los actuales discursos que pretenden el reconocimiento y la inclusión de grupos que antaño no habían sido considerados como protagónicos dentro de las dinámicas sociales plantean justamente el reto de crear espacios de expresión a voces poco escuchadas. La investigación que aquí se presenta es un intento por conocer la forma en que niños y niñas se miran a sí mismos como miembros de una sociedad a partir de su clasificación desde criterios generacionales y cómo perciben sus relaciones con otras categorías.

Esto implicó buscar una diferente vía de acercamiento que posibilitara que ellos expresaran su experiencia dentro de su mundo de vida a partir de la categoría social de la que forman parte, para saber cómo se miran a sí mismos y cuál es el sentido que orienta sus interacciones con su entorno. Elegimos la teoría de las representaciones

sociales (en adelante TRS), ya que nos ofrece una forma de aproximarnos a las formas a través de las cuales las personas miran, se posicionan y actúan diariamente en su mundo. Son pertinentes para el estudio de objetos culturales como lo son las categorías generacionales

El estudio de las RS de niños y niñas sobre la infancia ofrece la ventaja de condensar la historia social, aún a través de expresiones individuales y de acercarnos, más que a una verdad histórica a la “verdad simbólica” que sintetiza concepciones superficiales, posicionamientos y pugnas cotidianas pasadas y presentes que caracterizan todos los intercambios sociales. Las RS pueden expresar variabilidades entre diferentes grupos sociales, ya que no son totalizadoras; no son un simple “reflejo” del exterior, sino permiten dar cuenta del papel activo de los sujetos que las expresan.

Las RS son definidas por Moscovici como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979:17). Las considera entidades complejas conformadas por elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores actitudes, opiniones, imágenes, etc., que se constituyen como una totalidad significativa, se elaboran a partir de un componente simbólico y de una práctica que produce dicho simbolismo. Conforman complejos sistemas y se constituyen como marcos de interpretación desde los cuales se definen las relaciones e interacciones con el mundo, por lo cual actúan desde la subjetividad de los sujetos.

En lo que se refiere a los niños y niñas, estos procesos de interrelación que se les imponen se generan a partir de las RS sobre la infancia que circulan en una determinada sociedad y en un tiempo específico; al mismo tiempo los condicionan en sus prácticas y en sus interacciones con los demás. En cada grupo social son los adultos quienes definen los elementos constitutivos de su identidad como niños y niñas, y los posicionan dentro del sistema social (Chombart, 1989). Como una característica particular de esta RS en diferentes contextos socio-históricos, es que las ideas, sentimientos, imágenes y formas de relación en torno a la infancia se han caracterizado por considerar a este grupo social como dependiente y vulnerable (sea cual sea el sentido y soporte de la dependencia y la vulnerabilidad en cada contexto) desde el punto de vista biológico, socioeconómico, filosófico y político, incluso religioso.

En la actualidad, las RS sobre el *ser niño/niña* es una de las representaciones fundamentales para sujetos y sociedades, ya que, además de condicionar las

interacciones con el resto de la sociedad, juegan un papel crucial en la formación de su personalidad. El proceso de identificación depende de las prácticas que encuentran su soporte en el entorno y en razón de la multiplicidad de representaciones a las que niños y niñas están expuestos y que tratan de rechazar o internalizar. Por lo tanto, los distintos sentidos que niños y niñas le dan a la representación de *ser niño/niña* responden a la particularidad social de ellos como agentes, a su género y a su situación biográfica determinada.

Una de las vías para la transmisión social de los sistemas de RS es a través de la educación como práctica social, en todas sus expresiones y modalidades. En general facilitan la comunicación entre generaciones al proponer a niños y niñas cómo deben percibir e interpretar los objetos, los seres vivos y en general su mundo de vida. Sin embargo, la interacción de la infancia con el resto de la sociedad depende del estatus concedido a este grupo de edad como categoría social, además de que en una misma sociedad la clase social de origen, el género, las condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas crean múltiples divisiones al interior de este grupo (Chombart, 1984).

Casas dice que en la actualidad el núcleo central de las RS adultas sobre la infancia está en la idea de los *aún-no* (*aún-no* adultos, *aún-no* responsables, *aún-no* capaces, *aún-no* con los mismos derechos, *aún-no* con suficientes conocimientos, etc.), en oposición a la categoría social a la que corresponde los *ya-sí* (Casas, 2006).

Asumimos a la infancia como una categoría sociohistórica que, además de tener una larga génesis, ha sufrido importantes transformaciones a lo largo del tiempo en función de las condiciones socioculturales, políticas y económicas de contextos específicos. Consideramos pertinente hacer esta genealogía desde las representaciones en general porque coincidimos con Buckingham en que:

La historia de la infancia es, finalmente, una historia de representaciones. Como han señalado muchos historiadores, existen muy pocas pruebas sobre las que se pueda basar una historia de los propios *niños*.... Más recientemente, los historiadores de la infancia han admitido de forma activa su dependencia de las representaciones, y en este sentido su obra se ha centrado más explícitamente en la evolución de las *ideas* de los adultos sobre la infancia que sobre la realidad de la vida de los niños (Buckingham, 2002: 47).

En el primer capítulo abordamos esta aproximación histórica. No es un estudio exhaustivo, dado que no es el objetivo de esta investigación, pero lo consideramos

fundamental para poder comprender cómo llegaron estas representaciones al estado que guardan actualmente, qué condiciones permitieron la conformación de estas representaciones en lugar de otras, qué elementos las constituyen. Esto nos permitirá comprender de mejor manera los significados que tienen las RS dentro de las interacciones sociales.

El segundo capítulo hace un breve repaso de la TRS desde la perspectiva de Serge Moscovici, junto con las aportaciones de otros investigadores que trabajan desde este enfoque, si bien en el último inciso se ahonda en las posibles formas de abordar las RS sobre la infancia. Así mismo se presentan algunos documentos que reportan investigaciones sobre estas últimas.

Para comprender los significados que tienen las representaciones sobre la infancia en niños y niñas, partimos que no existe una sola manera de ser niño o niña, es decir, no existe una única forma posible de infancia, sino que es necesario reconocer que existen *infancias*. Por lo mismo, indagar entonces los significados nos implicó reconocer la necesidad de abordar diferentes contextos en los que niños y niñas se desenvuelven, para saber si éstos daban pie a prácticas tan diferenciadas que a su vez generaban RS diferentes, o si había elementos que se compartían y cómo esto afectaba la constitución de dichas representaciones. En el tercer capítulo describimos el proceso de investigación que soporta este documento. Ahí se refieren los universos que se seleccionaron para trabajar (una vecindad donde viven migrantes indígenas de 1ª, 2ª y hasta 3ª generación, una escuela con un programa especial para niños y niñas trabajadores y una escuela privada) y la metodología desarrollada para la elaboración del proyecto, el desarrollo del trabajo de campo y el proceso de análisis.

En el cuarto capítulo hacemos el análisis de los datos obtenidos sobre lo que dicen los niños y niñas con quienes se trabajó en torno a tres categorías construidas como parte del proceso de investigación: el papel de las responsabilidades (escolares, domésticas y dentro de la unidad económica), de los derechos y de la recreación en la forma en que se representan la infancia. Se presentan aquí el análisis de cada categoría por separado y posteriormente el análisis conjunto de todas las categorías para dar cuenta de algunas formas de representación sobre la infancia en niños y niñas urbanos.

## I. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA INFANCIA

Para comprender el mundo, los seres humanos hemos procedido, en todos los tiempos y lugares, a agrupar objetos (naturales, sociales, simbólicos) definidos como semejantes a partir de la forma en que nos representamos sus propiedades y atributos. Sin embargo, los procesos desde los que se constituyen estas representaciones y los criterios desde los que hacemos estos agrupamientos son socio-históricos, es decir, son contruidos por los grupos sociales, por lo cual varían en función de las condiciones culturales, económicas y políticas de cada momento. Esto ocasiona que determinadas características de los seres humanos (género, edad, religión, color de piel, origen étnico, etc.) sean vistas como relevantes en algunas circunstancias y en otras no y se les otorguen diversos significados en diferentes contextos.

Debido a esto, vemos cómo distintos tipos de sujetos entran o salen de la escena social o se modifica la forma en que son representados. Tal es el caso, por ejemplo, de las representaciones sobre *hombre* (como ser genérico), *niño*, *indígenas*, *mujeres*, *minorías*, *discapacitados*, etc., es decir, representaciones sobre sujetos que, como sujetos particulares, han existido a lo largo de la historia de la humanidad, pero que, como categorías sociales concretas, por determinadas razones no habían sido vistos como grupos cuya interrelación con otras categorías se considerara relevante en una época determinada. O conjuntos de los cuales ha variado el criterio de agrupamiento, su representación, su papel y su función en una sociedad y un tiempo específicos.

Este es el caso de niños y niñas, así como de la categoría infancia. La historia de la humanidad siempre ha reportado la existencia de nuevas generaciones que se incorporan a la vida de la comunidad, pero su consideración, las relaciones que se establecen con ellas y la forma en que son integradas a todas las dimensiones de la vida diaria del resto de la colectividad ha tenido grandes variaciones en los distintos contextos socio-históricos.

La realidad de niños y niñas siempre ha sido diversa, sujeta a las condiciones particulares de existencia. Esto ha dado lugar también a diferentes formas de identificar y representarse a la infancia. En apariencia, este último es un concepto definido



principalmente por un criterio cronológico pero, además de que esto puede ser variable en cada grupo social y en diferentes tiempos, su contenido da cuenta de que se trata de una categoría social que define e impone las formas y las características de relaciones intergrupales e intergeneracionales a nivel macrosocial. Para definirla como categoría en la actualidad se ha acudido también a criterios psicológicos, médicos, antropológicos, filosóficos, legales y sociológicos, todos los cuales a su vez toman referentes distintos que no necesariamente concuerdan entre sí; es por esto que es difícil señalar una delimitación precisa. A esto hay que agregar que también interviene el posicionamiento de quien, en un momento y situación concreta, expresa el contenido de la representación respecto a la categoría y a los sujetos en particular. Por todas estas variaciones producto de la construcción social Casas afirma: “La infancia es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice qué es la infancia” (Casas, 2006:29).

Dado que el objeto de la presente investigación es la forma en cómo miran y se representan la infancia niños y niñas, hemos considerado que es necesario comprender en primera instancia cómo llegaron estas representaciones al estado que guardan actualmente, qué condiciones permitieron la conformación de estas representaciones en lugar de otras, qué elementos las constituyen, por qué y qué significados tienen dentro de las interacciones sociales, y no sólo indagar la estructura de las representaciones actuales para identificar su núcleo y los elementos periféricos de la representación (Abric, J.C., 2001).

Estudiar la genealogía de cualquier categoría permite conocer las razones y condiciones de su surgimiento, la complejidad de su evolución y comprender el por qué de su estado actual, así como el significado que guarda en el presente en su relación con otras categorías. Dado que las RS son productos socio-históricos con vigencias temporales hemos considerado necesario rastrear la historia de las representaciones sobre la infancia. Diversos estudios históricos muestran las variaciones que a lo largo y ancho del espacio geográfico y temporal ha tenido el significado del término *niño*, y que si bien en muchas ocasiones podemos encontrar elementos comunes, también condiciones específicas como género, clase social, entorno social y cultural, introducen importantes diferencias, aún en una misma época y en un mismo lugar (Delgado, 2000; Granja, 2009; Kertzer y Barbagli, 2003; Sánchez, 2003; Santiago, 2007).

En las sociedades occidentalizadas la infancia no siempre ha sido vista como una etapa de la vida relevante por sí misma; el lugar que ha tenido en la estructura social y la importancia y atención que se le ha dado han variado en función de los contextos políticos, sociales y culturales y de los dispositivos religiosos, educativos, científicos y legales disponibles para explicar el mundo y regular las interacciones sociales. Sin embargo, diversas investigaciones permiten afirmar que siempre, en todas las sociedades y en todas las épocas, han habido diferentes maneras de pensar a la infancia (Alzate, 2003a y 2003b; Ariès, 1973; Varela, 1986), las cuales han ido cambiando a la par de transformaciones tanto materiales como ideológicas, por lo que la relación adulto-niño ha sufrido importantes transformaciones a lo largo del tiempo.

El *niño*, como objeto cultural, sujeto social, como miembro de la categoría infancia y diferenciado generacionalmente del adulto, surgió en estas sociedades con la modernidad, producto de un lento, complejo, largo y nunca lineal proceso de transformación en muchos ámbitos: las formas y relaciones de producción, distribución y propiedad de los bienes, las relaciones sociales, los procesos de transmisión social y, por supuesto, de los sistemas de representaciones. Las instituciones que lo acompañaron en su génesis (igualmente producto de largos y complejos procesos) fueron la escuela y la familia modernas. Ambas lo identificaron, le dieron un estatus y lo separaron del resto de la sociedad, donde había convivido y se había socializado durante toda la historia anterior, y se encargaron a partir de entonces de su formación, protección y control. Desde el siglo XV, en Europa la escuela se empezó a convertir en el lugar específico y privilegiado para educar, legitimándose a través de la construcción de un discurso pedagógico escolar; para el siglo XVIII la familia urbana, cristiana y burguesa se convirtió en el modelo hegemónico de familia, un espacio cerrado, privado, responsable del cuidado y bienestar de niños y niñas, legitimado a través de una serie de instrumentos de tipo legal. La escuela se erigió a partir de entonces definitivamente como el puente entre la familia y la sociedad. Niño o niña que no pertenece a una familia semejante a la familia burguesa y que no pasa por la escuela, es mirado desde aquel tiempo con desconfianza, dado que se le atribuye que por alguna razón personal, familiar o de clase no responde al modelo hegemónico e idealizado que define y reúne a la infancia en general.

Durante varios siglos estas dos instituciones han sido los referentes principales para definir, identificar y calificar a niños y niñas<sup>1</sup>. Su estatus como personas concretas ha dependido en gran medida de sus relaciones con ellas. Quienes no viven en el seno de una familia o quienes no van a la escuela, han recibido tratamientos especiales. Estos tratamientos han variado de acuerdo con el pensamiento que ha caracterizado a las sociedades en diferentes períodos: la caridad, la criminalización, la discriminación negativa por una atribución de inferioridad cultural o la discriminación positiva debido a una explicación por la falta de oportunidades sociales, entre otros.

No obstante la escasez de investigaciones en torno a las representaciones sobre niños y niñas, es posible revisar las distintas formas desde las que, a lo largo de la historia, han sido representados como sujetos sociales, hasta llegar a las actuales RS, para entender el lugar que han ocupado en diferentes sociedades<sup>2</sup>. De acuerdo con Cussiánovich (2009), en cada cultura hay un paradigma de infancia que sustenta su representación y le da direccionalidad. De la misma manera, aunque no se hable de manera puntual de los niños ni sean el centro de algunas investigaciones, se pueden extraer informaciones de estudios relacionados con la vida cotidiana o que se enfocan en microunidades como la familia (Escalante, 1989; Gonzalbo, 2004; Kertzer y Barbagli, 2003; Soustelle, 1970). El pensamiento no sólo se encuentra en prácticas discursivas concretas y específicas, sino que se encuentra también en todo lo que las personas hacen y dicen, en la forma en que se conducen en sus interacciones (Van Dijk, 1999).

Aproximarse al desarrollo histórico de las representaciones sobre la infancia implica considerarlas como productos, como elementos constituidos, como *corpus* organizado de conocimientos; podemos analizar su relación interdependiente de las condiciones sociales, políticas y económicas en lugares y tiempos específicos, así como comprender la función que han cumplido.

Pero también hay que estudiarlas como procesos, en tanto que han contribuido a configurar y transformar las relaciones entre sujetos a partir de sus categorizaciones

---

<sup>1</sup> Ya sea al lamentar su no incorporación, en el caso de los niños, o de justificar su exclusión, en el caso de las niñas

<sup>2</sup> Al respecto, Buckingham afirma: “La historia de la infancia es, finalmente, una historia de representaciones. Como han señalado muchos historiadores, existen muy pocas pruebas sobre las que se pueda basar una historia de los propios *niños*.... Más recientemente, los historiadores de la infancia han admitido de forma activa su dependencia de las representaciones, y en este sentido su obra se ha centrado más explícitamente en la evolución de las *ideas* de los adultos sobre la infancia que sobre la realidad de la vida de los niños” (Buckingham, 2002: 46).

generacionales, han producido una serie de efectos específicos y han facilitado la apropiación de la realidad exterior, así como la elaboración psicológica de esa realidad. Como veremos a lo largo de la siguiente exposición, algunas representaciones han pasado a ser parte de las condiciones de producción de otras, constituyendo al mismo tiempo sistemas complejos de representación. Vistas de forma diacrónica, nos permite ver con claridad las diferencias en los procesos de adquisición social, uso y cambio a partir de las diferencias en las condiciones socio-históricas de su producción y circulación.

### **1.1. LA INFANCIA EN EL PENSAMIENTO DEL MÉXICO PREHISPÁNICO**

Al iniciar en este punto pretendemos hacernos más inteligibles las diferencias entre el pensamiento de los grupos mesoamericanos con el pensamiento occidental y el impacto ideológico, social y hasta legal que representó la imposición de la mirada de los conquistadores, así como los efectos concretos y múltiples que produjo en la población dominada.

De documentos históricos generales podemos deducir cómo eran las representaciones sobre la infancia antes de la llegada de los españoles, en razón de no existir estudios específicos en relación con este tema. Tampoco hay referencias que abarquen la totalidad de la diversidad de grupos y sociedades que componían el territorio de lo que después se conoció como la Nueva España, por la complejidad misma que ha representado la reconstrucción de la vida anterior a la llegada de los españoles. Los documentos consultados en su mayoría se refieren a la sociedad azteca y otros a los nahuas, si bien algunos hacen en ciertos momentos la generalización de sus descripciones y análisis a las denominadas sociedades mesoamericanas, porque también es verdad que, aunque diferenciadas entre ellas, compartían muchos rasgos culturales.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, acudimos a Escalante (1989), quien describe que era costumbre entre los aztecas que en el momento del nacimiento la partera fungiera con un doble papel: el sanitario, dirigiendo el alumbramiento, y el religioso, cuidando del cumplimiento de los rituales prescritos para la bendición y bienvenida del recién nacido. Éste era saludado por parte de los miembros adultos de la familia con largos discursos, cuyo contenido estaba determinado en función de su sexo, para señalarle desde ese instante el rol social que se le asignaba en función del género

y de su ubicación social. La noticia de su nacimiento no sólo circulaba entre la familia, sino en todo el barrio, cuyos habitantes participaban en un ceremonial complejo de saludos y regalos al recién llegado, pues se asumía de manera colectiva su llegada e incorporación a la comunidad.

Por su parte, Francisco Javier Clavijero en su obra clásica sobre historia de México señala que la crianza de los hijos estaba directamente a cargo de sus madres, sin distinción de rangos o jerarquías<sup>3</sup>:

... los niños mexicanos se criaban todos a los pechos de sus propias madres, y era esto tan general que ni las reinas se dispensaban por su grandeza de criar ellas mismas a sus hijos. Si por enfermedad o por otro motivo no podía la madre cumplir con esa obligación, no lo fiaba a otro pecho hasta haber examinado la calidad de la leche (Clavijero, 1991: 201).

La educación que recibían en la familia era muy esmerada y rigurosa, y estaba encaminada a desarrollar en los niños, desde los tres años aproximadamente, las habilidades físicas, sociales y productivas que requerían para irse incorporando paulatinamente a la participación en la sociedad, de acuerdo al género y su ubicación en la estructura social. Incluía una rigurosa educación moral y se aplicaban severos castigos físicos a quienes, por indolencia, descuido o mala intención, transgredían las normas. Se centraba en las tareas prácticas que los niños debían realizar en su entorno doméstico, además de una rigurosa educación moral.

En general, había una señalada diferenciación entre las nuevas generaciones y los adultos, por lo que niños y jóvenes eran educados para guardar mucho respeto hacia sus mayores. Por ejemplo, tenían que saludar ellos primero, con esmero y elocuencia; escuchar en silencio los amplios sermones que les eran dirigidos en diversas ocasiones; comían después de los adultos y no tenían derecho a hablar a la hora de la comida (Gonzalbo, 2004).

La asistencia a los seminarios era obligatoria e implicaba la separación de los niños de sus familias, aunque, de acuerdo con Soustelle (1970), no hay uniformidad en las fuentes de información en cuanto a la edad de ingreso. Diversos códigos e

---

<sup>3</sup> Seguramente a él le llamó la atención esta práctica, debido a que en varios países de Europa, particularmente entre la aristocracia, era costumbre que las madres no amamantaran a los hijos, sino que esta tarea le correspondía a las nodrizas, como señalan Ariès (1973) y Delgado (2000).

historiadores manejan diferentes rangos de edad para el ingreso y permanencia en las instituciones de la época.

Independientemente de las edades de ingreso, es importante señalar que entre los aztecas la educación era obligatoria para todos y se cuidaba que la oferta alcanzara para cubrir toda la demanda. Existían en México muchos *calmecac*, cada uno de ellos anexo a un templo determinado y bajo la dirección y cuidado de autoridades religiosas. En el caso de los *telpochcalli*, en cada barrio había muchos, los cuales estaban al cuidado de funcionarios laicos. Ningún niño, con independencia de su origen social, carecía de escuela (Soustelle, 1970).

Tanto la educación doméstica como en los seminarios, terminaba en los varones hasta los 20 ó 22 años, y en las mujeres hasta los 17 ó 18 años. Nuevamente existen informaciones diversas en cuanto a la edad de casarse. Algunas mencionan una edad apenas mayor de 15 años, mientras otras de veinticinco para arriba. En lo que sí hay coincidencia es que el matrimonio marcaba el estado de verdadero adulto y se consideraba a la primera parte de la vida como una etapa necesaria para los aprendizajes sociales. (Clavijero, 1991; Gonzalbo, 2004; Soustelle, 1970)

Otra característica que distinguía a los niños de los adultos era su fragilidad frente a las fuerzas sobrenaturales. La infancia como tal se concebía como una etapa de pureza del ser humano que le permitía comunicarse con los dioses, pero al mismo tiempo de suma vulnerabilidad y de debilidad anímica en la que el niño “se encontraba expuesto a las fuerzas del cosmos sin tener la fuerza para resistirlas. Por eso era necesario rodearlo de cuidados; protegerlo para que su desarrollo normal no quedara interrumpido” (Escalante, 1989: 376). Esto significaba que desde su nacimiento se veía involucrado en una gran cantidad de rituales para tal efecto.

La infancia era vista como un proceso sucesivo de varias etapas. El proceso de crecimiento implicaba que en cada una de ellas los niños se integraban de determinada manera a las prácticas rituales de la comunidad. Según Novelo (1989) para cada una de estas etapas (incluyendo al producto dentro del útero) existía una palabra para designarla. Igualmente, niños y niñas eran adjetivados como “jade precioso” o “pluma de quetzal”, objetos que, a su vez, eran tenidos en alta estima y considerados de gran valor. Según Kohan (2004), la existencia o ausencia de palabras para marcar una etapa sugiere una percepción acerca de la vida humana que afecta, por consiguiente, a todos los miembros de la cultura en cuestión. En este caso, contar con una vasta forma de

denominar diferentes etapas de la infancia da cuenta de la cantidad de categorías sociales que existían para separar/agrupar a los sujetos de aquellas comunidades y que, dada la forma en que eran nombradas, podemos saber en la actualidad que había una representación de ellas como importantes para las diversas interacciones sociales. La transmisión de estas representaciones, como parte del bagaje cultural, a través de la tradición, la educación y la comunicación social, las hacía visibles y relevantes. Las formas de nombrar no son simples palabras, sino formas de objetivar representaciones. Por eso resulta notoria en otros contextos la ausencia de nominaciones, no sólo de diversas etapas de la infancia, sino de otras etapas de la vida, como se verá más adelante.

La estructura familiar entre los antiguos mexicanos no era la de una familia nuclear; regularmente eran familias ampliadas, además de que estaba permitida la poligamia y en algunos casos la poliginia. Regularmente los grupos familiares estaban formados por varios hermanos, sus cónyuges e hijos. Entre ellos existía un gran interés tanto por la familia como por los niños. La educación era “una responsabilidad común y compartida por los lugares a donde se desarrollaba la vida diaria” (Novelo, 1989: 10).

En cuanto a la recreación, hay evidencia de que niños y jóvenes practicaban diferentes juegos en espacios públicos. En relación con la vida social, participaban junto con los adultos en los rituales incluidos en las festividades, con lo cual iban aprendiendo poco a poco las diversas formas de participación que les correspondían, de acuerdo a su edad y posición social.

Si bien no había una imagen de ellos como inocentes y asexuados, sí se reprobaba una sexualidad precoz. Sobre todo, en el *calmecac*, los estudiantes desde la pubertad estaban muy vigilados, dado que se les exigía estricta castidad. Por las noches, en las habitaciones donde dormían, se tomaban precauciones para que quedaran tendidos lejos entre sí, todos aislados, ninguno junto a otro. Cuando a pesar de las precauciones, había relaciones homosexuales entre los estudiantes, eran severamente sancionados con castigos físicos (Gonzalbo, 2004).

En cuanto a las niñas, su educación en relación a su sexualidad contemplaba una mayor severidad, pues había que cuidar el honor a través de su virginidad hasta el matrimonio, sobre todo tratándose de las hijas de los nobles.

En síntesis, en el pensamiento mesoamericano, la representación sobre las nuevas generaciones no era, como en el caso de la concepción moderna, de un grupo

que permanecía varios años dentro de una misma categoría, sino que las personas pasaban por una serie de etapas, bien diferenciadas entre ellas y caracterizadas, sobre todo las iniciales, por su vulnerabilidad y complejidad. Todas estas etapas estaban consideradas como importantes en sí mismas y necesarias, tanto para el desarrollo de las personas como para la sociedad en general; sus miembros eran objeto de cuidado, protección y educación colectiva. No sólo cada etapa tenía una representación específica de acuerdo a la edad y al rol, sino también de acuerdo al género de los sujetos. Si bien socialmente estaban muy diferenciados de los adultos, compartían con éstos muchas actividades y responsabilidades desde los primeros años, y vivían incorporados a la vida diaria (productiva, social y religiosa) de la comunidad.

## **1.2 LA INFANCIA EN EL PENSAMIENTO EUROPEO HASTA EL SIGLO XVIII**

Es importante acudir a la historia de la infancia en Europa por la influencia que representa a partir de la llegada de los españoles a nuestro continente. Esta revisión parte de algunos antecedentes inmediatos del Renacimiento, porque especialistas en el tema como Ariès (1973), Delgado (2000) o Varela (1986) consideran que es el momento donde se empieza a gestar la visión más cercana a lo que hoy entendemos por infancia. Y aunque no es posible caracterizar de manera homogénea al pensamiento europeo en relación con la infancia, sí es posible establecer algunos elementos comunes fundamentales que ayudarán a comprender los cambios drásticos que se produjeron con la conquista y los efectos que tuvieron en algunos sectores de la población.

Ariès (1973) denomina como *sentimiento de la infancia* al fenómeno cultural que da cuenta de la conciencia de una sociedad o grupo social de la particularidad infantil como aquello que distingue a este grupo del adulto o aun del joven. Algunos especialistas afirman que en occidente, hasta la Edad Media, no existía dicho sentimiento. Lo más que existía era una imagen de los pequeños como seres graciosos y divertidos (Ariès, 1973; Delgado, 2000; Varela, 1986). El propio Ariès señala que, aunque en diversos documentos históricos o representaciones gráficas y artísticas no existan menciones a los niños, no se debe a una simple omisión por parte de quienes los producían, sino a la transformación de las representaciones y de los roles que las sociedades europeas asignaban a quienes ahora consideramos niños, adolescentes o jóvenes en los procesos de producción y reproducción de la vida material.



Sin embargo, esto no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados, simplemente a los muy pequeños se les consideraba demasiado frágiles para mezclarlos con la vida de los adultos. Pero en cuanto el niño sobrepasaba el rango de edad que se caracterizaba por una elevada mortalidad y terminaba su total dependencia de la madre o la nodriza, compartía por igual el mundo con el resto de la comunidad y recibía un trato diferenciado en aspectos mínimos. Hay algunos registros que marcan la edad del destete entre los 3 y los 5 años (Ariès, 1973).

El mundo mirado desde el pensamiento medieval constituía una unidad esencial de la naturaleza y Dios. Al igual que sucede en la actualidad, algunas informaciones eran separadas del campo científico de la época y eran apropiadas por el común de la gente para comprender, explicar y actuar sobre y dentro de su mundo. Así, de manera lenta surgió un modelo para explicar lo que hoy entendemos como la dimensión biológica las diferentes etapas de la vida humana, donde las nociones clave estaban en correspondencia, ya fuera con los planetas conocidos hasta ese momento, con los signos del zodiaco, con los meses del año, con los cuatro elementos, con los cuatro temperamentos o con los designios de Dios. El sentido que se les asignaba a las edades de la vida no se reducía a etapas biológicas, sino también a funciones sociales. Por ejemplo, Ariès menciona que existían hombres de leyes jóvenes “pero el estudio es en la imaginación un oficio de anciano” (1973: 45).

Existía una clasificación y nominación de las edades con base en el latín para nombrar a las siguientes etapas: infancia (*infans*), puerilidad (*pueritia*), adolescencia (*adolescens*), juventud, senectud, vejez (cuya última fase se denominaba *senies*) (Delgado, 2000). Sin embargo, no todos los idiomas contaban con términos para nombrarlas a todas. En el caso del francés, sólo tenía tres términos: infancia, juventud y vejez. Las palabras: niño, mozo, mocito, muchacho, hijo, o nuero en francés eran usadas como sinónimos para referirse a niños desde los siete hasta jóvenes de 28 años (Ariès, 1973). Estas ambiguas formas de agrupar, categorizar y nombrar a los sujetos dan cuenta de la indiferenciación tanto en la percepción social como en la asignación de roles sociales, económicos y políticos que tenían los sujetos por largos periodos de su vida al interior de algunas sociedades.

Particularmente existía imprecisión en la diferenciación entre la infancia y la adolescencia, y entre la adolescencia y la juventud, dado que las etapas o edades no

estaban definidas con base en la cronología, sino en la forma en que los sujetos establecían cierto tipo de relaciones sociales; y en la práctica esto tenía variaciones, tanto a partir de las capacidades personales, de las exigencias y posibilidades del entorno económico, social y cultural, como de las interpretaciones particulares que hacían los participantes de las interacciones. Por ejemplo, en las *Partidas* de Alfonso El Sabio y otros códigos antiguos se establecía que, entre las clases nobles,

podían desposarse<sup>4</sup> los niños con siete años cumplidos, edad a la que tradicionalmente se le atribuía el discernimiento, mientras que sólo podían casarse las niñas a partir de los doce y los niños a partir de los catorce (Delgado, 2000: 74).

Estos rangos se establecían porque a los siete años niños y niñas, gracias justamente a que eran vistos como capaces de discernir, podían considerarse mercancías de cambio, desempeñando un rol diferente al de la etapa anterior; y a los catorce años los varones eran considerados como mayores de edad, por lo cual podían contraer matrimonio, ser armados caballeros y emanciparse de la patria potestad<sup>5</sup>. De hecho, la edad tampoco era impedimento para que recibiesen nombramientos y dignidades (cardenales, maestros de las órdenes militares, condecoraciones aparatosas) (Varela, 1986).

Otra clasificación en el siglo XIV establecía las edades de la siguiente forma (Ariès, 1973):

- La edad de los juguetes
- La edad de la escuela
- Las edades del amor o de los deportes cortesianos caballerescos
- Las edades de la guerra y la caballería
- Las edades sedentarias

Prácticamente no existen expresiones artísticas en las que aparezca representada la infancia antes del siglo XVII. Ariès menciona la existencia de varias reproducciones pictográficas donde aparecen representados hombres sin rasgos de

---

<sup>4</sup> El desposorio consistía únicamente en la promesa de casamiento entre un hombre y una mujer que “podía hacerse mediante juramento solemne ante los Evangelios, un crucifijo u otra cosa, mediante donación de arras y promesa de casamiento futuro, o bien colocando un anillo en el dedo en señal de desposorio.... Si al llegar a la edad del casamiento uno de los dos no quería casarse con su desposado, debía esgrimir una excusa válida ante un tribunal eclesiástico.” (Delgado, 2000: 75).

<sup>5</sup> Aún así, en algunos países los hijos no podían disponer de sus propiedades sin la autorización del padre (Kertzer y Barbagli, 2003)

niños, sólo en tamaño reducido. Lo mismo sucede en el campo de la literatura: cita narraciones de niños que actúan con el mismo pensamiento estratégico, arrojo y fuerza física que los adultos.

Si entendemos estas omisiones dentro de las expresiones artísticas como acciones y formas de las representaciones, podríamos entonces afirmar que se debe a que tampoco existía su representación a nivel psicosocial. Una explicación plausible sobre esta ausencia podríamos buscarla en los factores demográficos, científicos, sanitarios y religiosos de la época, los cuales jugaron un papel muy importante para representarse los primeros años de la vida humana como una etapa corta, incierta y, por lo mismo, sin importancia. Muy diferente a lo que sucede hoy en día, la muerte estaba fuertemente asociada con la infancia por los altos índices de mortalidad infantil a consecuencia, a su vez, de las precarias condiciones sanitarias, los incipientes conocimientos científicos sobre los procesos de salud-enfermedad y, particularmente, sobre todo aquello relacionado con el embarazo, el parto y el puerperio, así como los rudimentarios dispositivos para afrontar todos estos fenómenos. La poca expectativa de vida de los recién nacidos, entre otros muchos factores, influía para que las familias tuviesen muchos hijos, por lo cual un nuevo embarazo y nacimiento ocupaban la atención de la familia, particularmente de las madres, lo cual “distrería” a los progenitores de la pérdida de alguno de sus hijos. Esto, además de ser una condición objetiva, existía como un sentimiento muy arraigado y permitía que, a nivel personal, aunque la pérdida de los niños provocara dolor, éste fuera atenuado hasta cierto punto porque se veía como algo natural e irremediable. Por su parte, desde el punto de vista religioso, el cristianismo generó una imagen que ayudaba a la resignación a partir de la creencia de que el alma del niño bautizado era inmortal, además de ser elegido y llamado para una función especial (*Dios me lo dio y Dios me lo quitó*) (Kertzer y Barbagli, 2003).

Esta etapa de la vida como algo de poca trascendencia era la versión consensuada de la realidad, la dimensión simbólica de la representación que intervenía en la forma en los adultos se relacionaban social y afectivamente con los niños.

Ariès menciona la existencia de un grabado (*Tabula Ceetis*) de Merian, donde los niños están “en una especie de zona marginal, entre la tierra de donde salen y la vida donde todavía no han penetrado y de la que les separa un pórtico con la siguiente inscripción: *Introitus ad vitam*” (Ariès, 1973, p. 65). Incluso podemos ver como actualmente perviven elementos sedimentados de aquella representación, aún hoy en

día existe la frase *entrar a la vida* para dar a entender que se está en el periodo en el que se sale de la infancia, como si lo experimentado en esta etapa no fuera parte de la vida. Es una muestra de cómo las palabras condensan esas teorías espontáneas, de sentido común, y expresan imágenes cargadas de significaciones (Jodelet, 1989).

Antes del surgimiento de la escuela moderna, los elementos que caracterizaba a esta institución como expresión de las exigencias sociales de la época, contribuían a la ambigüedad de la categorización y representación de las etapas de la vida hasta la juventud. Durante la Edad Media no existía la graduación de la enseñanza, ésta se caracterizaba por los métodos orales de repetición y los estudiantes no estaban separados ni por edades ni por niveles de conocimientos. Por otro lado, la edad del inicio de la escolaridad era indiferente. No se consideraba a la escuela como una preparación para la vida en general, y menos para la vida productiva, salvo en el caso del sacerdocio. Es a partir aproximadamente del siglo XV cuando aparece la tendencia a separar a los estudiantes menores de la compañía de los adultos.

Las representaciones se transforman en su composición, relaciones y funciones concretas. De acuerdo con los diferentes contextos socio-históricos, hay representaciones que en una época y lugar específicos pueden aparecer separadas entre ellas, en otros pueden estar presentes de forma articulada o integradas en una nueva representación y en otros más pueden incluso no existir. Lo que hoy tenemos como representaciones sobre el hogar, la familia, los niños y la escuela fuertemente asociadas y articuladas, en el siglo XVI tenían una incipiente existencia y sentidos muy diferentes a los actuales. Si bien en aquel momento la familia existía como una realidad, no existía como sentimiento<sup>6</sup> ni como representación de aquella estructura que nuclea a sus miembros por sus lazos de parentesco y por la función de sobrevivencia tanto material como afectiva. En general, los niños abandonaban de manera temprana el hogar – a los diez o doce años -, ya fuera para irse a trabajar por escasez de recursos de su familia o para asistir a la escuela, aunque todavía en el siglo XVI se iba a la escuela cuando se podía.

---

<sup>6</sup> A partir de la definición que da Ariès del sentimiento de infancia como fenómeno cultural (ver *supra*) podríamos definir el *sentimiento de familia* como aquel que da cuenta de la conciencia en la sociedad de la particularidad de dicha estructura social y que la distingue de otras por su composición y sus funciones.

Como ejemplo de lo anterior, nuevamente Ariès refiere que hasta el siglo XVI hay pocas imágenes iconográficas sobre espacios interiores y de familia, que podemos interpretar como una posible evidencia del tipo de representaciones existentes en aquella época. Él afirma que, si bien son en su mayoría escenas en los exteriores, las multitudes que ahí se observan no son personas ajenas entre sí, sino que se pueden percibir las relaciones que existen entre ellos. La mayor parte de la vida hasta el siglo XVI transcurría en público. No existía la intimidad como la conocemos ahora; la estructura social no establecía la necesidad de espacios separados: todos vivían juntos, señores y criados, niños y adultos (Kertzer y Barbagli, 2003), en espacios que se caracterizaban por, lo que ahora denominaríamos, su “multifuncionalidad”. Era una época en la que la socialización continuaba teniendo el mayor peso en el proceso de educación de las personas.

El contexto cultural e ideológico contribuyó notablemente a la aparición del sentimiento y de representaciones específicas sobre la infancia. Personajes como Erasmo de Rotterdam y Luis Vives plantearon la necesidad de una buena crianza e instrucción en los primeros años de vida. Conforme se iban descubriendo algunos elementos de psicología, se fue justificando la necesidad de una disciplina diferente a la violencia ejercida por una autoridad mal respetada, tanto en la escuela, como en la familia, y en los hospicios como instituciones creadas posteriormente para la atención a la infancia. Se señalaba que la disciplina debía ser más un instrumento de perfeccionamiento moral y espiritual que un medio de coerción, ya que también era una condición necesaria para el trabajo común. Sin embargo, como las representaciones siempre se inscriben en algo “ya pensado” (Jodelet, 1986), la mirada de la disciplina como coerción ha sido un elemento que ha resistido desde entonces y ha prevalecido colectivamente hasta nuestros días, a pesar de la introducción de nuevos discursos e, inclusive, conviviendo contradictoriamente con otro tipo de prácticas.

Las transformaciones en los modos de producción y distribución de los bienes materiales generaron y se vieron influenciados por transformaciones en la composición, formas de relación y funciones de las diferentes clases sociales, lo que requirió nuevos modos de educación destinados a los niños. Por esta razón empezó a verse a la educación como un instrumento para lograr los propósitos de los programas políticos de lograr una sociedad pacificada y estratificada. De la misma manera, la institución de la familia cristiana se constituyó en uno de sus principales soportes a través de la

estructura de la familia nuclear característica de la modernidad, como un ámbito privado, cerrado y limitado (Varela, 1986).

Si bien continuaban miradas diferenciadas sobre la infancia dependiendo de su clase social, hubo elementos que empezaron a instituir nuevas formas de representación que se consideraron comunes a todos los niños: atribuciones como material dúctil y maleable, buena memoria, capacidad para la imitación, debilidad, indefensión, vulnerabilidad, escasez de juicio, terreno fértil para el desarrollo de vicios o virtudes, dieron pie a prácticas de interrelación e intercomunicación orientadas a la protección y control de los niños por parte de los adultos.

Adicional a estas transformaciones, la incorporación de la edad cronológica como un componente de la representación de las etapas de la vida tuvo lugar por las exigencias que poco a poco fue imponiendo la vida civil en los diferentes estratos. Los grupos se fueron adaptando simbólicamente y prácticamente a los requerimientos y costumbres de consignar fechas lo cual fue generando modificaciones en las prácticas sociales. De esta manera, paulatina y gradualmente, la representación de las diferentes categorías generacionales fue pasando, de estar compuesta fundamentalmente por las funciones sociales que desempeñaban los sujetos, a estar definida principalmente por mediciones cronológicas. Poco a poco, el referente de la identidad social fue sufriendo transformaciones y se fue complejizando más, en tanto ya no se limitaba a la función social, al linaje, el género o el lugar de origen, sino que se empezaron a incorporar las categorías generacionales, ya que poco a poco fueron adquiriendo relevancia y mayor especificidad.

Esta nueva presencia de rasgos que antes no habían sido percibidos, que no se habían considerado relevantes o que no habían sido incorporados dentro de una representación sobre la infancia, introdujo un dinamismo en las representaciones existentes que condujo a la reunión, articulación, modificación y resignificación de experiencias, vocabularios, formas de interacción y prácticas sociales. Se transformó la cognición social en torno a las características de los niños como un grupo bien diferenciado de los adultos, que tuvo un impacto no sólo en lo simbólico, sino que también introdujo importantes cambios en las condiciones de vida de los niños; al generarse una mirada de *minoridad*, se crearon instituciones especializadas para su educación o internación por diversos motivos, y se transformaron otras como la familia para asumir la forma con que actualmente las conocemos. Las diferentes formas de

interacción y comunicación adquirieron un nuevo sentido a partir de la diferenciación generacional.

A pesar de la aparición de esta representación dominante de la infancia en general, es necesario señalar que también siguieron existiendo representaciones de acuerdo a contextos específicos que, si bien incorporaban algunos elementos de la representación general, integraron otros componentes de acuerdo a la particularidad. Empezaron a ser descalificadas y rechazadas las formas medievales de socialización. Algunos niños de las clases pudientes dejaron de ser socializados directamente por la comunidad, ya que fueron canalizados a la escuela o a los preceptores, mientras que la mayoría de los niños de las siguieron participando, junto con los adultos, en fiestas, juegos, diversiones, descanso y trabajo; ellos continuaron aprendiendo el oficio de sus mayores en la práctica misma.

Al interior de la escuela, de acuerdo con las nuevas pedagogías que iban surgiendo, se creó una enseñanza progresiva y llevaban a cabo ejercicios y técnicas para desarrollar las facultades de los colegiales, de manera que se acostumbraran a pensar, a comprender y razonar. En estos colegios funcionaron nuevos criterios de agrupación/separación de los discípulos en clases, según sus avances – todavía no según la edad – y cada clase estaba bajo la responsabilidad de un maestro.

Las representaciones de las relaciones interpersonales y familiares se fueron modificando en tanto se fueron asignado roles particulares al hombre y a la mujer al interior de la familia y porque la intimidad apareció como un principio importante, dando lugar a un nuevo sentimiento de pudor y a la privacidad de numerosos comportamientos que requirieron importantes modificaciones en la estructura de la vivienda.

Sin embargo, la transformación social que estaba teniendo lugar y la existencia de lazos familiares que no correspondían con el modelo establecido generaron un sector amplio residual de niños pertenecientes en su gran mayoría a las sectores de escasos recursos económicos. A ellos se les limitaba la enseñanza de la doctrina cristiana y el aprendizaje de oficios, dado que se pretendía únicamente era moralizar a esta población, no enseñarles otras herramientas como leer, escribir o contar. Incluso había quienes se oponían fuertemente al estudio de los niños pobres, planteando que sólo debía enseñárseles los oficios más bajos, despreciados por el resto de la sociedad, oposición que era resultado y a la vez alimentaba representaciones diferenciadas sobre los niños, de acuerdo a su posición social.

Aunque en el siglo XVII la escolarización no era todavía un monopolio de clase, desde hacía tiempo era monopolio de un género. Las condiciones y representaciones que sustentaban las costumbres de precocidad y de infancia corta permanecieron inmutables entre las mujeres, desde la Edad Media hasta el siglo XVII. En su obra, Ariès (1973) presenta testimonios de que las niñas eran ya mujercitas desde los diez años, casadas a los doce o trece años, por lo que la educación que recibían las preparaba para comportarse a esa edad como personas mayores y poder dirigir una casa.

Esta diferenciación en cuanto al contenido de las representaciones sobre la infancia según la extracción social o el género de los sujetos es explicable por la complejidad propia de su integración. Las representaciones emergen y se transforman en función de prácticas y contextos concretos específicos. En este sentido, siempre han existido condiciones diversas de vida para los niños, dependiendo de una gran cantidad de factores socio-históricos que determinan su ubicación en la estructura social, aun en una proximidad tempo-espacial.

En el caso de las niñas, las mujeres han estado regularmente ubicadas de forma subordinada en las estructuras de poder<sup>7</sup>, por lo cual no es de extrañar que no fueran vistas necesariamente con los mismos atributos y desde la misma escala de valores desde los cuales eran vistos los niños. En este sentido, a esto responde la existencia de una lógica diferenciada en los esquemas de clasificación de niñas y niños, ya que a nivel social operaban esquemas diferentes para representarse a hombres y mujeres, lo cual se tradujo en prácticas y formas de relación también diferenciadas.

Una gran cantidad de expresiones culturales son portavoces de las representaciones sobre la infancia de la época. Como bien señala Bruner (1986), la cultura misma puede tratarse como un “texto” que los participantes “leen” para su propia orientación. Así, las fuentes documentales muestran que en la aristocracia, donde las formas exteriores tenían una relevancia significativa, la distinción de niños y adultos, entre los varones, dio lugar al surgimiento de un traje especial en los primeros, en tanto que las niñas siguieron manteniendo las mismas vestimentas, con la única diferencia del tamaño. También se fue identificando al colegial a partir de una vestimenta específica

---

<sup>7</sup> La categoría *poder* tiene tres dimensiones: 1) dominación sobre otros, 2) capacidad de actuar, 3) autonomía de una persona sobre su propia vida (Litke, 1992). Las veces que aludimos al poder en este trabajo se hace desde la primera dimensión, a menos que se aclare en el propio texto.



que lo distinguía del resto de las personas de su edad que desarrollaban actividades diferentes o de los adultos (Chombart, 1989). Al empezar a identificarse de esta manera a los niños varones, y al ser esta costumbre propia de ciertos sectores sociales, también se dio como consecuencia un ocultamiento de otras realidades de infancia por razones de clase o género.

Las modificaciones en las representaciones no se quedan en los objetos de representación sino que afectan a otras representaciones, así como a las interacciones de los sujetos con el entorno y las prácticas sociales en general. La incorporación de la característica de educabilidad de los niños hizo que la familia dejara de ser únicamente una institución de derecho privado para la transmisión de los bienes y el apellido y pasara a asumir la función moral y espiritual de formar los cuerpos y las almas. El propósito de los padres no era ya sólo engendrar hijos, colocar socialmente a los mayores y dejar al resto a su suerte, sino dar a todos una formación para la vida (Kertzer y Barbagli, 2003).

Así, conjuntamente familia y escuela fueron separando paulatinamente a los niños de la sociedad de los adultos y les fue dando especificidad en cuanto a sus funciones y su educación, apareciendo marcas importantes según el género, la edad y la clase social, aunque también continuaron generándose prácticas, normas y miradas que pretendían ser universalizantes a partir del modelo engendrado desde las clases medias. Debido a las características de debilidad y vulnerabilidad atribuidas a los niños en general, surgió la necesidad de institucionalizar la función de protección. Esto dio lugar al surgimiento de la norma del “mejor interés” en la legislación inglesa a principios del siglo XVIII (Kertzer y Barbagli, 2003).

Las ideas de los pensadores de la Ilustración como Rousseau, Locke, Pestalozzi y otros, tuvieron como importantes medios para su difusión tratados y manuales con propósitos educativos, pero seguramente también permearon a la población a través de la transmisión oral, dada la gran cantidad de población analfabeta. Por su parte, los autores de dichos manuales llevaron a cabo procesos de interpretación y “adaptaron” estas ideas a lo que ellos consideraban como las necesidades e intereses de las diferentes clases sociales. La difusión diferenciada y selectiva de estas ideas, así como las características particulares de cada uno de los contextos en los que fueron permeando, dieron lugar a una deformación de las proposiciones originales de acuerdo a las circunstancias específicas. Así, por ejemplo, empezó a dejarse de representar a

los niños como corrompidos por el pecado original y se les empezó a ver como dotados de inocencia y sinrazón. En hogares urbanos de clase media predominaron las ideas de Rousseau sobre la inocencia y la naturaleza específica de la infancia; la madre como figura central de la familia nuclear; la educación de los niños (particularmente varones) orientada a la promoción de la formación intelectual y moral para inculcar la autodisciplina, laboriosidad y sentido responsabilidad. Por su parte, el magistrado francés Louis René de la Charlotais, autor del “Ensayo sobre la educación nacional”, si bien aceptaba la fragilidad general y el carácter especial de la infancia, al referirse a los hijos de la clase trabajadora recomendaba que “comieran frugalmente, andaran descalzos y durmieran en el suelo sin ropa de cama”, ya que la obligación de un gobierno era

hacer que cada ciudadano fuera suficientemente feliz en su estado para que no se viera obligado a abandonarlo... En los asuntos humanos se necesitan las manos de muchos, pero, en cambio, son suficientes las cabezas de unos pocos (Kertzer y Barbagli, 2003: 373)

Estos nuevos componentes de las representaciones sobre la infancia no permitieron percatarse de que muchas características específicas de los niños eran producto de prácticas sociales concretas.

Los acontecimientos a nivel macrosocial en cualquier dimensión (social, económica, política, cultural), aunque no puedan ser percibidos por las personas, podemos encontrarlos traducidos en hechos y acciones concretas de la vida diaria. Por ejemplo: el aborto y el infanticidio funcionaron de forma más o menos frecuente como prácticas para limitar el número de hijos. Si bien no eran moralmente neutras, tampoco eran consideradas de suma gravedad, en tanto daban una respuesta adecuada en términos prácticos, sobre todo en casos de pobreza o ilegitimidad (Kertzer y Barbagli, 2003). Podemos interpretar que se debía a lo siguiente:

- la ya mencionada poca trascendencia asignada a esta etapa de la vida al ser considerada como incierta, frágil y sin gran importancia para el individuo ni para la sociedad;
- las condiciones materiales y sanitarias que daban lugar a altos índices de mortalidad infantil contribuían a disimular y confundir el aborto y el infanticidio como hechos;

- los sentimientos y representaciones asociadas a la muerte de los pequeños permitían asociar el aborto y el infanticidio a los esquemas de interpretación o sistemas de referencia de naturalidad de la muerte en esta etapa;
- la persistencia de elementos de una representación de los niños poco diferenciada de los adultos, en tanto que, superada la etapa del destete, se incorporaban a las responsabilidades de los demás miembros de la familia de ganarse la vida. En tanto esto no sucedía, además de representar un gasto, los pequeños dificultaban el trabajo de la madre, por lo cual eran considerados como una carga.

Pero en el siglo XVIII, los cambios demográficos y en la sanidad hicieron más visible estos fenómenos. El índice de natalidad fue registrando un rápido crecimiento, en tanto que la mortalidad infantil empezó a decrecer. Los avances en materia de salud fueron permeando las representaciones y prácticas de la población de manera que había, por ejemplo, preocupación por parte de las madres por vacunar a sus hijos contra la viruela, al tiempo que la nutrición de los niños pequeños se convirtió en parte de las políticas públicas para tratar de eliminar la alimentación artificial de los lactantes, la cual se llevaba a cabo de manera poco higiénica y era una importante causa de mortalidad infantil. Si bien las condiciones de trabajo de las mujeres intervenían en la práctica de la alimentación artificial, también era un asunto de valores, tradiciones culturales, prioridades individuales y nivel de religiosidad.

Como podemos darnos cuenta, las representaciones no actúan de manera aislada. Representaciones de objetos que socialmente están interrelacionados, se articulan de manera tal que forman complejos sistemas que sirven de marco para interpretar y posicionarse en fenómenos sociales concretos. Objetos de representación como los niños, la alimentación, la muerte, la maternidad, aparecen formando parte de un mismo campo de relaciones, de manera que las transformaciones en uno son implican y responden a transformaciones en los demás.

Por otro lado, un mismo objeto puede tener representaciones diferentes en grupos con diferentes características socioculturales. En este sentido, los niños huérfanos, abandonados, pordioseros, en extrema pobreza, empezaron crecer y poblar las calles, y empezaron a ser vistos por las otras clases sociales como no pertenecientes a los esquemas de referencia que se estaban generalizando sobre los niños. Esto movilizó sentimientos, actitudes y acciones que dieron origen a una nueva

categoría para agrupar a estos niños, y así surgió la representación de los niños considerados en situación de riesgo. Si bien conservaban atribuciones de las representaciones hegemónicas, también incorporaban características específicas de estos niños. Algunos niños fueron *tematizados* (Castorina y Barreiro, 2006) como problema no por sus circunstancias sino por ellos mismos, y llegaron a ser el foco de la atención social, así como fuente de tensión y de conflicto. Las mismas palabras que se usaron para denominarlos eran portadoras de una significación de peligro, que con el tiempo también se fue transformado de manera que éste no era visto hacia los niños, sino que ellos en sí fueron vistos como un peligro para los que no pertenecían a dicha categoría. Instituciones benéficas religiosas y municipales empezaron a buscar formas de brindarles atención, dando apoyo desde antes de su nacimiento. En la mayoría de las ciudades grandes se inauguraron casas de maternidad, donde las mujeres pobres podían entregar a sus bebés en secreto. También se incrementó considerablemente el número de inclusas<sup>8</sup> para evitar el aborto y el infanticidio (Kertzer y Barbagli, 2003).

Como podemos ver, una gran cantidad de acontecimientos políticos, económicos, y sociales que tuvieron lugar en el siglo XVIII brindaron los elementos para el surgimiento de una representación sobre la infancia como una etapa perfectamente diferenciada de la vida adulta, de larga duración, con gran potencial educativo y de gran relevancia, tanto para el individuo como para la sociedad. Sin embargo, estas transformaciones no fueron un fenómeno aislado, sino que se articularon y evolucionaron rápidamente con representaciones sobre la familia, la maternidad y la paternidad, la escuela, el trabajo, así como a sistemas de pensamiento más amplios, ideológicos y culturales, y a estados de conocimientos científicos sobre salud, educación, psicología, e igualmente a la condición social de las personas concretas.

### **1.3. LA INFANCIA EN LA COLONIA NOVOHISPANA**

Hemos revisado, a partir de la deducción de algunas prácticas e interacciones en la vida diaria de los habitantes de Mesoamérica, algunas formas de mirar a la infancia que tal vez existían de forma previa a la llegada de los españoles. Recordemos que era vista como una serie de etapas, complejas por sus componentes religiosos y sociales, y vulnerables en sus inicios, lo que hacía ver a los niños como objeto de cuidado y

---

<sup>8</sup> Casas que existían desde la Edad Media donde se recogían y criaban a los niños expósitos.

protección. Esto movilizaba acciones de toda la comunidad con este propósito, pues se asumía que eran responsabilidad colectiva, no sólo de los padres en particular.

También hemos visto cómo las representaciones sobre la infancia siempre han estado muy ligadas, entre otras, a aquellas sobre la familia; representaciones sobre objetos semejantes o socialmente relacionados se articulan y dan lugar a sistemas complejos de representaciones, funcionando como campos de relaciones, donde la influencia entre sus componentes es recíproca (Duveen y Lloyd, 2008). Ahora bien, aunque es verdad que hay poca información sobre las costumbres sexuales y matrimoniales de los cientos de grupos nativos americanos que habitaron antes de la llegada de los españoles, se sabe, a través de las crónicas recogidas básicamente por los religiosos, que existían formas diversas, algunas muy diferentes a lo que se acostumbraba en Europa. Gracias a estas crónicas es posible saber que existían

el matrimonio a prueba, una especie de divorcio o separación cuando no hubo entendimiento, así como la posibilidad de vivir en monogamia, poligamia y poliginia, con paternidad responsable y el apoyo a los niños como parte de la comunidad a la que pertenecieron, de lo cual resultaron diversas formas de familia, casi siempre extensas y parte de una política intensa de reproducción ante la mortalidad infantil y materna tan elevada (Malvido, 2006: 79).

Es por esto que, como parte de los muchos elementos de organización social que se vieron fuertemente trastocados con la conquista, la imposición de la familia monogámica generó importantes consecuencias para los grupos indígenas. El cacique fue obligado a escoger a una sola de sus mujeres como esposa legítima y las otras fueron consideradas como concubinas y sus hijos como ilegítimos, sumergiendo en la miseria repentina a una gran cantidad de población; las ex-concubinas y sus hijos, ya convertidos en ilegítimos, fueron privados de todo derecho, abandonados y echados del hogar. Estos acontecimientos, que objetivamente dieron lugar a una gran división al interior de la infancia indígena por motivos legales y socioeconómicos que antes no existían, trastocaron completamente los esquemas de referencia de las sociedades indígenas que funcionaban como guías para leer y actuar sobre la realidad. Las representaciones sobre la infancia, la familia, la comunidad, y otras más relacionadas, seguramente resultaron inoperantes a partir de la conquista por varias razones:

- ya no expresaban ni orientaban las formas de establecer las interacciones y relaciones sociales posibles ante las nuevas condiciones;

- se vio fuertemente trastocada la identidad de todas aquellas personas que quedaron fuera de los nuevos grupos familiares al modificarse su forma de integración. El sentido de su posicionamiento en la estructura social sufrió una transformación por los nuevos valores que servían de referente;
- ya no habían modelos referentes que permitieran una apropiación cognitiva de la realidad, pues las representaciones que tenían las sociedades indígenas no les permitían comprender las nuevas situaciones, anticipar lo que se produciría, preparar las interacciones con los otros, ni dar sentidos a sus propios comportamientos;
- entraron en pugna representaciones de grupos posicionados de manera totalmente asimétrica en la escala del poder, y las de los grupos dominantes fueron las que tuvieron las circunstancias objetivas a su favor y que contribuyeron a su vez a imponer las condiciones de realidad a través de dispositivos legales y religiosos.

Las nuevas prácticas sociales resultantes del proceso de conquista y dominación, el nuevo marco cultural y axiológico que se impuso y todo el entramado social, se constituyeron como un código simbólico desde el cual se fue elaborando una nueva red de significados, en una elaboración cotidiana y permanente, en la que había que situar las nuevas representaciones. Sin embargo, podríamos afirmar que la transformación de las representaciones sobre la infancia, la familia, la comunidad y otras muchas más relacionadas, fue un proceso muy difícil y muy lento debido a las diferencias tan abismales existentes entre los marcos de interpretación de los españoles y los indígenas.

Algunas de las consecuencias objetivas que esto tuvo fue el surgimiento de categorías inexistentes para agrupar a los niños en las sociedades prehispánicas. Por un lado, apareció el mestizaje; debido a esto, muchos niños no tenían un destino cierto, en tanto que dependiendo de su color de piel por el gen dominante o fenotipo del grupo racial y la clase social a la que pertenecían los padres, además de su calidad de hijos legítimos o ilegítimos, podían ser integrados a la República de indios o a la de

españoles, o ser excluidos de ambas, víctimas del repudio de todos los grupos sociales y en calidad de huérfanos<sup>9</sup> (Malvido, 2006).

Por otro lado, se importó de Europa toda una terminología para catalogar a los hijos. Según Gonzalbo (2004), éstos podían ser:

- Legítimos
- Ilegítimos o bastardos. Dentro de estos se encontraban los hijos:
  - Naturales, que eran aquellos nacidos de hombre y mujer que al tiempo de su concepción o del nacimiento podían casarse sin dispensa.
  - Espurios, que eran todos los demás ilegítimos que no son naturales, es decir:
    - *incestuosos*: habidos entre parientes que no podían casarse sin dispensa,
    - *adulterinos*: los habidos en personas ligadas a otras, a lo menos una, por vínculo del matrimonio,
    - *sacrílegos*, los habidos de personas que estaban ligadas, a lo menos una, con profesión religiosa o con orden sacro,
    - *manceres*, los de mujeres prostitutas.

Esta clasificación, dentro de una sociedad donde el origen social y étnico fue muy importante, tuvo fuertes consecuencias no sólo a nivel simbólico, sino que determinó desde el inicio de la Colonia tanto el posicionamiento de los niños como sus relaciones con todo su entorno social, sus oportunidades y sus posibilidades a futuro.

Otro tipo de prácticas que se vieron fuertemente afectadas por esta diferencia en los sistemas de representación fueron la vestimenta de los niños y la estructura y distribución de las viviendas. Aquí, la representación sobre la sexualidad jugó un papel relevante, pues, en relación con el cuerpo, se impuso una vestimenta de calzón y camisa a los niños, debido a que entre los indígenas no era extraño que los infantes anduvieran desnudos hasta los diez años. Y en cuanto a las relaciones sexuales, sobre todo los jesuitas hicieron que se modificaran las viviendas para que se separaran los cuartos de los niños de los dormitorios de sus padres (Gonzalbo, 2004).

---

<sup>9</sup> Según Moscovici, las categorías sociales que son objeto de prejuicios, se constituyen en sistemas que “se hallan más o menos constreñidos a entrar en el molde preparado y a conformarse a él. De modo que si, retomando la fórmula de Hegel, todo lo racional es real, es porque se ha forzado ‘lo real’ – la mujer, el negro, el pobre, etc.-, para conformarlo a lo ‘racional’.” (Moscovici, 1979: 32). En este sentido, si bien todos los niños nacidos de la mezcla de grupos raciales entraban en la categoría de mestizos, aquellos que fenotípicamente “no entraban” en ningún esquema (*blanco, indio, negro*), podemos decir que simbólicamente entraban en el molde de los doblemente excluidos, respondiendo a una lógica no sólo sustentada en la división racial, sino en la apariencia de lo racial.

Se crearon lugares para niños indígenas y mestizos, entre siete y quince años, con el propósito de enseñarles a rezar y “recitar el oficio divino”. Dado el papel que se le otorgaba a la presencia del alma en la representación sobre el hombre –como ser genérico-, la enseñanza en el período de la Colonia se contemplaba como obligatoria, pero no para el bien de la inteligencia de los niños, o en función de su lugar en la sociedad, sino para el bien de su alma (Jiménez, 2003). Por esta razón se obligaba a los niños a dejar de trabajar en el campo con el doble propósito de que pudieran dedicarse a su instrucción matutina de doctrina cristiana y para limitar el espacio de socialización de las costumbres indígenas, ya que se consideraba que los padres obstaculizaban la cristianización. Incluso, con frecuencia se buscó alejar a los hijos de sus padres, así que se llevaban a muchos niños a las misiones. La enseñanza de las tareas domésticas y de los oficios seguía corriendo a cargo de la comunidad. A muy pocos se les enseñaba a leer y escribir, acorde con las ideas europeas del momento respecto a la alfabetización; sólo a aquellos que se ocuparían más tarde en diversas tareas administrativas dentro de sus comunidades. (Gonzalbo, 2004).

En el caso de las colonias españolas en América, la importación de las ideas de la Ilustración se vio reducida a pequeños círculos. Debido a esto, la representación de la infancia no varió con la misma velocidad y en la misma dirección conforme a lo que estaba sucediendo en Europa, sino que hasta el siglo XIX persistieron elementos que allá habían sido comunes en los siglos XVI y XVII, pero que ya habían sufrido importantes transformaciones. A finales del siglo XVII, en referencia a las familias nobles en la Nueva España, Gonzalbo narra situaciones que eran comunes en Europa uno o dos siglos antes:

nada se sabe de los hijos mientras eran niños, ya que no aparecen mencionados en parte alguna. Los padres expresaban un dolor moderado por la muerte de algunos de ellos, tan repetida en muchas familias, que dejaba de ser una tragedia. Téngase presente además la resignación cristiana, actitud que por otro lado ayudaba a la nobleza a ser un ejemplo social.... En las fuentes, el niño de la familia noble titulada adquiría protagonismo en dos ocasiones: cuando heredaba la titularidad por muerte de alguno de sus padres o en el momento de tomar estado (Gonzalbo, 2004: 349).

Ya hemos visto que estas ausencias de los niños en documentos y representaciones gráficas y artísticas se debe al posicionamiento que tenían los niños en la sociedad en general y en las familias en particular, a la vulnerabilidad que caracterizaba su vida, por las condiciones objetivas de sanidad y al papel que



desempeñaban en los procesos de producción y reproducción de la vida diaria. Todo esto generaba una representación como un grupo social sin relevancia en sí mismo, además de una etapa frágil, breve y sin trascendencia. También podemos ver aquí la influencia de la religión y el comportamiento demográfico en la representación de la muerte de los niños.

Por otro lado, el significado hegemónico que adquirió la infancia fue, como era de esperarse, el de las clases dominantes. A los niños se les atribuían, como cualidades “propias de su edad”, la inocencia, la candidez, la pureza, la ternura; se les concebía inclinados naturalmente a lo bueno y, sobre todo, sin sexualidad (especialmente a las niñas). Se les veía “en un estado libre de culpa, sin malicia, sin contaminación, dignos para la religión” (Santoyo, 2003: 38). La infancia seguía siendo concebida como un estado de latencia de aquel ser que tenía en sí, pero adormecidas, las cualidades, capacidades y aspiraciones que se desplegarían y concretarían por sí mismas en la vida adulta, por lo cual esta última se consideraba de mucho mayor trascendencia que la primera. Sin embargo, la presencia del alma requería ser educada desde el principio. De ahí que se considerara de primera necesidad la educación religiosa.

Al igual que sucedía (y sigue sucediendo) en otras sociedades, los niños que no respondían a las representaciones hegemónicas, eran catalogados como con conductas desviadas, pero al mismo tiempo como casos particulares, no como parte de un problema social, por lo que se pensaba que era suficiente darles atención por parte del clero o de la caridad pública. Si la mala conducta tenía efectos visibles socialmente, era atribuida a la pobreza y/o a la falta de orientación correcta por parte de las familias, motivos por los cuales “los jóvenes que necesitaban ser corregidos en su conducta eran destinados al Hospicio de Pobres” (Vera, 1993: 59).

La educabilidad como potencial que caracterizaba a los niños no formaba parte de esta representación; tampoco se habían incorporado otras aportaciones de los humanistas que habían definido la particularidad de la infancia ante la adultez como categorías generacionales y que orientaban prácticas educativas que promovieran el desarrollo de los niños en lo afectivo y lo intelectual. Esto contribuía a que las prácticas de crianza fueran ambiguas y hasta contradictorias, pues iban del consentimiento extremo hasta azotarlos. El maltrato y el uso de la violencia en general en contra de los niños no estaban prohibidos, por el contrario:

Durante el Virreinato se consideraba que los golpes eran parte de la educación que debía

recibir el menor y este hábito estaba legitimado por el consenso social; más aun, la Iglesia lo consideraba como un elemento indispensable para la buena educación (Enciso, 2003: 34).

Conflictos en las formas de representación y en las prácticas de transmisión social a partir de representaciones diferentes podemos verla en la observación de Gonzalbo, quien a partir de sus investigaciones afirma que entre los grupos indígenas seguían conservándose elementos constitutivos heredados de las representaciones sobre los niños y las prácticas educativas prehispánicas, por lo que sus estilos de crianza se centraban mucho en dar consejos suaves de orientación para los hijos, contrarias a las exigencias de tratos duros y amenazadoras hacia los niños. Los padres pedían que dichas prácticas se reprodujeran en la escuela y que los maestros de primeras letras mostraran a los párvulos amor paterno a través de un trato suave, para no amedrentarlos y que les enseñaran “amorosamente” a sus hijos, con “paternal cariño” (Gonzalbo, 2004).

La sociedad novohispana estaba fuertemente dividida política, social, económica y culturalmente, lo cual generó también altamente representaciones diferenciadas sobre sus miembros. Había una fuerte corriente de opinión acerca de dar una educación diferenciada a las castas, los españoles o indios puros, de acuerdo a la función específica que se esperaba que cumplieran. Hasta los modelos que se proponían para encaminar a los niños para “alejarlos de los vicios” y “encaminarlos a la virtud” dependían de su origen étnico. Si bien el Niño Jesús y la Virgen María eran ejemplo para todos, para los criollos se les proponía Felipe de Jesús, joven franciscano martirizado en Japón en 1597 y beatificado en 1627. En tanto a los niños indígenas, el modelo a seguir era la Salvadora de los Santos, una india otomí cuya biografía fue distribuida en la ciudad de México “como libro de lectura en 1784 para los niños y las niñas en las 14 escuelas de primeras letras de las parcialidades de indígenas” (Gonzalbo, 2004: 229). De esta manera, las representaciones sustentaban y justificaban la diferenciación en las prácticas educativas, al tiempo que éstas contribuían a la retroalimentación e incremento de la diferenciación de las primeras.

Fue hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX cuando las aportaciones de los humanistas de la Ilustración empezaron a permear en algunas escuelas, generando nuevas actitudes frente a la enseñanza y la imposición de la disciplina. Se trató de cambiar la regla de “la letra con sangre entra” por un aprendizaje ameno y divertido. Así,

en 1802 se publicó el primer libro recreativo para niños en México: las *Fábulas morales*, escritas por José Ignacio Basurto, sacerdote de Chamacuero (Gonzalbo, 2004).

#### **1.4. LA INFANCIA EN LOS SIGLOS XIX Y XX. EL PASAJE POR LA MODERNIDAD**

Durante el siglo XIX, con el advenimiento de la independencia de las colonias españolas de América, se iniciaron una serie de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Las antiguas formas de producir, relacionarse y pensar se sustituyeron por nuevas formas capitalistas liberales, lo cual ofreció las condiciones para la instauración del pensamiento moderno en México.

El laicismo y el racionalismo hicieron acto de presencia y empezaron a tener fuerza en algunos sectores. Las ideas pedagógicas y aquellas derivadas de la psicología también encontraron un medio propicio para su difusión. Todo esto fue brindando elementos para producir transformaciones en las representaciones sobre la infancia. Sin embargo, éstas no se dieron de forma homogénea ni simultánea entre toda la población, dada la fuerte división económica y sociocultural que ha caracterizado a la sociedad mexicana desde tiempo atrás. La fuerte influencia del espíritu religioso en amplias capas de la población contribuyó a aumentar la heterogeneidad del pensamiento, de acuerdo con la pertenencia de las personas a los diferentes grupos sociales y a su entorno cultural.

La representación sobre la infancia propia de los sectores medios y aristocráticos en los ambientes urbanos empezó a caracterizarse como una visión racional, científica y utilitaria de la misma. Su predominio en círculos intelectuales y políticos dio lugar a que se instituyera como hegemónica. Debido a esto, se empezó a valorar a la infancia como una etapa con una gran importancia en sí misma, como el “niño proyecto”, de gran trascendencia para lo que sería la persona adulta. Desde el punto de vista político, esto implicaba mirar a la infancia como una etapa en la que, si el sujeto era tratado y preparado científicamente, tanto en los ámbitos públicos como en los privados, podía dar como resultado un ciudadano modelo, que podría responder a las necesidades productivas del mundo industrial, es decir, un ciudadano trabajador, obediente, disciplinado en el manejo del tiempo para trabajar conforme a horarios. Especialmente esta idea adquirió gran relevancia a partir del surgimiento de los Estados independientes. De esta manera, la infancia como grupo social empezó a ocupar un lugar central en la sociedad al quedar vinculada con las expectativas de progreso social,

es decir, “se volvió una cuestión de Estado, donde éste asumió las mismas atribuciones de la autoridad paterna y los derechos de educar y castigar” (Santoyo, 2003: 39).

En el tratamiento público de los niños se impusieron las representaciones de las élites políticas e intelectuales, quienes los consideraban como futuros ciudadanos, independientemente de su origen económico, racial y sociocultural. Debido a esto, la educación, que antaño había sido del dominio exclusivo del hogar paterno, o a lo más del clero cuando se trataba de la educación del alma, se volvió un asunto de interés público, adquiriendo un papel relevante como estrategia política para transformar la cultura y los sistemas de pensamiento de la población para acceder a la modernidad que los tiempos exigían. El Estado necesitaba un *ciudadano* con una plataforma común mínima de conocimientos y valores compartidos que le dieran la identidad que requería la nueva nación y que fueran la fuente del progreso. De esta manera fue surgiendo la idea que los niños y jóvenes necesitaban espacios de todo tipo especialmente diseñados para ellos. Así, aparecieron en el México Independiente instituciones laicas de educación y corrección para inculcar en niños y adolescentes los hábitos y valores de las sociedades modernas, entre ellos el uso del tiempo y la disciplina para el trabajo. Algunos rasgos culturales de miembros de comunidades indígenas y de castas, que en aquel momento constituían la mayoría de la población, en relación con rasgos y costumbres de quienes vivían en zonas urbanas, fueron considerados como “hábitos viciosos” que el régimen colonial había dejado y, de acuerdo con las nuevas ideas sobre el progreso, existía la necesidad de eliminarlas y homogeneizar culturalmente a la población (Santoyo, 2003).

La mirada sobre los niños que funcionaba como base de la norma los seguía considerando como seres inocentes y puros. Anteriormente la vagancia y la mendicidad de los niños habían sido abordadas desde la caridad cristiana, pero las transformaciones en los complejos sistemas de representaciones indujeron a su persecución y castigo en espacios especialmente creados para la corrección, donde se trataba de erradicar las formas de vida que ellas acarreaban, así como inculcarles disciplina de trabajo, obediencia y respeto por la autoridad. De esta manera, la primera casa de corrección para niños de siete a trece años fue fundada en 1840, y la primera penitenciaría para jóvenes entre 14 y 16 años apareció en 1850 (Vera, 1990).

No necesariamente estas ideas eran compartidas por toda la población. Por ejemplo, en el caso de los sectores campesinos seguía existiendo una indiferenciación

infancia/adulthood, pues desde temprana edad los niños se incorporaban a desempeñar labores junto con los adultos, de acuerdo con su sexo (Santiago, 2007).

Cambios en las formas de propiedad y transmisión de los bienes, la incorporación de la visión sobre la familia de la clase media europea, la proliferación de ideas urbanísticas derivadas de la Ilustración en torno a la estructura de las viviendas, así como nuevas ideas y sentimientos en torno a lo público y lo privado, se concatenaron de manera tal que dieron origen a importantes cambios en la complejidad de sistemas de representación integrados por objetos como la infancia, el hogar, la maternidad, la familia. De esta forma, en aquellos hogares donde vivían grupos familiares ampliados y la servidumbre, cada quien empezó a tener su propio espacio. Las nuevas construcciones contaron con espacios con funciones específicas, y las casas levantadas en siglos anteriores fueron remodeladas para aumentar la comodidad y funcionalidad, así como para dar la necesaria privacidad a sus habitantes (Gonzalbo, 2004). Se empezó a subrayar el papel de la familia como eje dentro de la sociedad; se empezaron a promover valores relacionados con ella, como la importancia de la vida doméstica con los hijos como centro, y el rol de las mujeres como madres y responsables de las relaciones familiares. La maternidad ya no se valoraba sólo por el número de hijos que se tenían, se incorporó la capacidad de atenderlos y cuidarlos (Kertzer y Barbagli, 2003).

En los inicios del siglo XX el abordaje moderno de la infancia continuó en ascenso. La difusión de conocimientos específicos provenientes de áreas como la medicina y la pedagogía dieron lugar a cambios fundamentales y más acelerados en las miradas sobre la infancia. La escuela adquirió un significado como pilar en la formación de los “niños como proyecto” y en su interior se desarrolló una racionalidad científica sustentada en saberes específicos encarnados en nuevos profesionistas (médicos, maestros, pedagogos, psicólogos, higienistas y abogados) que permitían un tratamiento “científico” para educar, formar y corregir a la niñez (Granja, 2009). La edad y los avances de los niños se tomaron como medidas para hacer una distribución por niveles y modalidades del sistema educativo. Gracias al desarrollo de la psicología y la medicina en Europa y Estados Unidos, se generalizó la medición de la inteligencia y del nivel del desarrollo como parámetros importantes para definir lo que se consideraba como el tratamiento adecuado de los niños. “El criterio... estuvo basado en la normalidad, que para la época era la expresión de una biología adecuada; las ciencias

habían dado los instrumentos necesarios para medirla, evaluarla y corregirla” (Santoyo, 2003: 48). La visión sobre la trasgresión al orden y la ley estaba permeada por una visión positivista de la delincuencia, es decir, con un origen biologicista: el origen de la conducta trasgresora se atribuía a las mentes y facultades “anormales” de los niños. El origen de la pobreza se atribuía a la incapacidad, genéticamente determinada, de los sectores indígenas y mestizos.

Los sistemas de conocimientos, ideas y creencias de la modernidad fueron un referente importante para que las élites políticas definieran todos aquellos asuntos relacionados con el desarrollo de la infancia como de interés e incumbencia del Estado. De esta manera, la educación, la corrección, la salud, la alimentación, y otros objetos más fueron materia de políticas públicas. El mejoramiento de la raza “mediante el uso de la ciencia y la aplicación positiva del saber” (Corona, 2003: 15) era una prioridad. Seguía siendo una prioridad eliminar aquellas características propias de la herencia indígena y que, según, se oponían particularmente al desarrollo de una cultura proclive al capitalismo. Estas ideas incluían representaciones sobre el uso de la lengua indígena y su inadecuación para el nuevo proyecto de nación.

Si bien las condiciones de vida seguían siendo diversas a lo largo y ancho del país por razones económicas, políticas, sociales y culturales, lo que daba lugar a realidades e infancias diversas, los proyectos políticos forzaban a la homogeneización de todos los habitantes del país. Todos los niños eran vistos como determinados por su origen social y étnico, como objetos de protección, control y corrección, pero cuya característica de educables generaba las expectativas sobre el poder de la educación para responder a un proyecto unificado y unificador.

Las ideas sobre la determinación de las posibilidades de las personas por su origen, y por lo tanto sobre la superioridad e inferioridad de las razas, fueron duramente criticadas debido al holocausto que tuvo lugar durante la Segunda Guerra Mundial, así como el desarrollo y difusión de disciplinas como la sociología y la antropología. Entonces se empezó a plantear que las diferencias entre los grupos sociales no se debían a causas inherentes a los sujetos, sino a las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas en que se desarrollan. El desarrollo y difusión de estas áreas del conocimiento, así como otros elementos procedentes de las ciencias jurídicas, fueron dando elementos para producir avances en la discusión y concepción del campo de los derechos. Si bien desde los años 20 empezó a hablarse sobre los derechos de los

niños, fue hasta la década de los 60 cuando se dio una importante transformación en la visión de los niños al reconocerlos cada vez más ya no sólo como seres a proteger y como proyectos, sino también como personas en un presente donde ellos tenían una presencia real (Chombart, 1989). A partir de entonces, los términos “niñez” o “infancia” empezaron a ser estudiados, discutidos y utilizados como categorías sociales que se fueron convirtiendo en objeto de políticas a nivel internacional.

A partir de las tendencias internacionales, la política del Estado benefactor en México se asignó como tarea velar por que los niños (o por lo menos la mayoría) contaran con un nivel de vida que favoreciera su salud, su educación y su bienestar general. Esto hizo que a partir de la década de los 60 se incrementara el número y tipo de instituciones y programas dedicados a dar atención a la niñez, ya fuera para la educación, el cuidado de la salud, la atención a los niños con algún tipo de discapacidad o de riesgo social o para la atención de conductas delictivas.

Como parte de acuerdos internacionales se empezó a utilizar el término *menor* para referirse a los niños que vivían en situaciones de pobreza o en circunstancias consideradas como propensas a generar conductas delictivas, y a referirse a la *conducta antisocial*, en vez de *conducta perversa*. Para García (1997), ésta es una diferencia socio-cultural con efectos jurídicos que se estableció en el interior del universo infancia entre aquellos que cumplen la mayoría de los parámetros establecidos socio-históricamente como parte de la norma – fundamentalmente estar vinculados a una familia tipo y a la escuela – y aquellos cuyas estructuras familiares son diferentes, que no tienen acceso a la institución escolar o han sido expulsados de ella y que se dedican a actividades consideradas no adecuadas o no propias para los niños.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, empezaron a utilizarse en las investigaciones y en la definición de políticas y de programas de atención, términos como *niñez vulnerable*, *niñez en situación de riesgo* o *niñez en situación irregular* para referirse especialmente a aquellos que se encontraban en extrema pobreza y que formaban parte del 64% de la población mundial pobre o indigente de esos años (Corona, 2003), dando lugar a representaciones particulares sobre grupos específicos de niños. Por esa misma época, en los campos de la academia y la investigación, diversos análisis y estudios interdisciplinarios fueron teniendo cada vez más como foco de atención a la infancia y su relación con sus condiciones objetivas y subjetivas de vida. Esto permitió que se comprendiera que la misma es mucho más que

una etapa de la vida definida por parámetros cronológicos, biológicos y psicológicos individuales<sup>10</sup>. Corona (2003) señala que también este tipo estudios posibilitó reconocer que las condiciones de vida de la niñez no eran universales y que las variaciones no se debían a desviaciones personales de los propios niños o de sus familias. Se desarrollaron investigaciones desde la sociología, la antropología y la psicología social que incluían los aspectos del desarrollo y el contexto al mismo tiempo. Trabajos como los de Margaret Mead dieron lugar a la posibilidad de pensar en una pluralidad de “niñeces”, gracias al material comparativo proveniente de diversos contextos culturales. Al desnaturalizarse la noción de niñez, se posibilitó la comprensión tanto de la niñez como de la adolescencia como “construcciones sociales históricamente situadas e históricamente cambiantes” (Szluc, 2006: 34). También la ciencia jurídica contribuyó a esta transformación al poner sobre la mesa de los debates si los niños debían ser objeto de compasión – represión – protección o si debían ser sujetos de derecho – participación (García, 1997).

Tal vez es aquí donde ya podemos hablar de RS sobre la infancia en el sentido de la TRS usada como marco de esta investigación. Además de ser, como hemos mencionado, un objeto estudiado desde muchas disciplinas (medicina, psicología, pedagogía, ciencias jurídicas, sociología, filosofía), la necesidad de difusión y apropiación de estos saberes resultó de gran relevancia para la sociedad en general, por el propio significado trascendental que tanto a nivel personal y familiar como social representaba ya el cuidado de la infancia. Resultaba imperioso fundamentar “científicamente” cualquier tipo de interacción con niños y niñas, ya fuera en la familia, la escuela, para la atención de la salud, el desarrollo de políticas públicas o aun para la mercadotecnia, para convencer al público consumidor de los beneficios de los productos ofertados. El gran desarrollo de los medios y formas de comunicación de la segunda mitad del siglo pasado contribuyó enormemente a la construcción de este objeto cultural.

Desde los últimos decenios del siglo XX se reconoce desde algunos ámbitos que los niños son sujetos sociales con voz para manifestar sus intereses y exigir sus derechos, aunque hay fuertes dificultades para dar significados claros a estas

---

<sup>10</sup> Si bien siguió persistiendo, sobre todo en algunas corrientes del campo de la psicología, la idea de la existencia de “universales de desarrollo” donde las diferencias podían ser consideradas como variables independientes,



expresiones, de manera tal que lleve a generar acciones y dispositivos para hacer esto posible. Sin embargo, la integración de elementos como los derechos, la participación o la diversidad se concibe no de manera puntual, sino dentro de un sistema donde las representaciones están ligadas a la organización de valores y, por lo tanto, son reticentes a transformaciones prontas y radicales. En este sentido, se contraponen elementos como la necesidad de una mayor participación de los niños con representaciones que justifican la dominación adulto-niño; la imagen de diversidad de niñas con la idea de control de los niños.

Y es que, a pesar de estas importantes aportaciones, la mayoría de estos estudios se acercaron a la niñez desde una mirada adultocéntrica. “Al concebir la socialización como un proceso didáctico unilateral, este tipo de abordaje construyó a los niños como pasivos receptores de pautas sociales externas sobre las que no se les atribuyó influencia alguna” (Szluc, 2006: 34).

Si bien siempre han habido diferentes representaciones de un mismo objeto de acuerdo a los elementos presentes en el contexto en el que surgen y cumplen una función – donde necesariamente algunas se convierten en hegemónicas – es en el siglo XX donde el dominio de unas representaciones sobre otras ha sido más poderosa, en tanto el desarrollo de las tecnologías de la información, paulatino pero constante en los inicios del siglo y mucho más veloz hacia finales del mismo, fueron permitiendo una difusión con mayor alcance y mayor velocidad, tanto de conocimientos derivados de diferentes disciplinas científicas como de ideas y conceptos que se han ido incorporando a las diferentes representaciones sobre la infancia.

Del anonimato que caracterizó a la niñez en los inicios de la época del México independiente en el siglo XIX y de una actitud de indiferencia hacia ella, pasó en el siglo XX a constituirse como categoría social que permitió la visibilización de importantes sectores de niños, llegando a ocupar un lugar preponderante en la definición de políticas sociales. Sin embargo, muchos otros fueron subsumidos a esta categoría general. Si bien una gran cantidad de disciplinas científicas contribuyeron a esta categorización, podríamos considerarlas también productoras de RS al universalizar a la infancia y homogeneizarla, ocultando al mismo tiempo diversas realidades que viven miles de niños.

## **1.5. LA INFANCIA EN LA GLOBALIZACIÓN**

El advenimiento del pensamiento contemporáneo ha impactado a las RS sobre la infancia, como a muchas otras. La niñez pertenece a aquellos grupos que, con el reconocimiento amplio de la diversidad humana, se han visto reivindicados en sus derechos y sus necesidades. Esto ha orientado acciones en muchos sentidos: se han modificado dispositivos legales, han proliferado en grandes cantidades espacios y productos culturales, instituciones y acciones pensados especialmente para ella. Sin embargo, estos cambios involucran grandes y complejas contradicciones.

Los cambios tecnológicos que hemos vivido en los últimos tiempos han jugado un papel determinante en las rápidas y radicales transformaciones que han tenido las RS sobre la infancia. En las complejas sociedades contemporáneas, particularmente en los ambientes urbanos, muestran grados mayores de diversidad y ambigüedad que anteriormente. Actualmente sus elementos constitutivos proceden de una extensa variedad de campos científicos y técnicos, dándoles un carácter ambiguo, pues se proyectan en diferentes direcciones al mismo tiempo. Por un lado, integran elementos que dan cuenta de rasgos característicos de esta representación desde que la infancia ha sido reconocida como un universo diferenciado: la incapacidad y la vulnerabilidad ante los crecientes riesgos sociales, lo que justifica la protección de la infancia y avala su ubicación en un mundo separado del de los adultos. También hay un creciente reconocimiento de ellos como sujetos sociales, sujetos de derecho; esto ha contribuido a que en ciertos ámbitos se promueva su autonomía y su participación, aunque esta nueva mirada como sujetos actores participativos de las relaciones sociales también los revela participativos en su faceta consumidora (Gómez y Blanco, s/f). Simultáneamente, por diferentes razones están cada día más institucionalizados y bajo un mayor control de los adultos. Por otro lado, como un rasgo característico de estos tiempos, han sido cooptados por el mercado como objetos de consumo y como importantes sujetos consumidores, tanto directos como indirectos. Paradójicamente, como consumidores son considerados como actores sociales, pero como ciudadanos, continúan relegados a una posición subsidiaria (Gómez y Blanco s/f). Vemos también componentes negativos que igualmente han trascendido a lo largo del tiempo y que aluden a una rebeldía o maldad inherente a la infancia, que implican la justificación de instrumentos para su corrección. Pero de la misma manera, la infancia se muestra como un sujeto social precozmente capaz en el manejo de las tecnologías que actualmente dominan el campo de las comunicaciones, lo cual genera una mirada sobre niñas y niños como “más

inteligentes” que antaño y los pone, con frecuencia, en un plano superior al adulto y fuera de su control. Con esto queremos señalar que las modificaciones que ha sufrido esta representación han sido muy complejas, profundas y sumamente contradictorias.

Todos estos referentes han encontrado una amplia difusión ya no sólo a través de la transmisión intergeneracional de los adultos hacia los niños, sino gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que está fomentando intercambios horizontales de largo alcance (intrageneracionales) pero también en dirección de las nuevas generaciones (niños y jóvenes) hacia los adultos. Un factor fundamental que ha intervenido en la transformación de estas representaciones ha sido la lógica de mercado propia de la globalización, la cual se ha posicionado en el establecimiento de las relaciones sociales de forma dominante ante otros criterios. Uno de sus efectos es que ha ubicado a los niños (sobre todo de las grandes urbes) como una importante veta de público consumidor de mercancías que no necesariamente redundan en su beneficio, pero también como objeto referente desde lo emocional para promover el consumo de los adultos frente a una vastísima oferta de productos y servicios.

También, como parte de esta lógica de mercado, son vistos como mercancías dentro del comercio sexual, por lo que los niños están siendo víctimas en mayor medida de la prostitución y la pornografía (ECPAT Internacional, 2006). Dada la posición legal que guardan en el mercado de trabajo, el cual se caracteriza por ser cada vez más rapaz e inhumano, la explotación y la esclavitud de niños procedentes de sectores empobrecidos están creciendo de manera alarmante. Pero incluye también a otro tipo de niños: aquellos que son atrapados por los medios de comunicación y la mercadotecnia; estos últimos han promovido, con una gran aceptación por amplios sectores de la sociedad, la incorporación de los niños y adolescentes a actividades de espectáculos en donde son explotados, muchas veces sin darse cuenta, e inducidos a prácticas de recreación, de trabajo y de relaciones sociales que tradicionalmente no habían consideradas como “propias” de su edad.

El predominio de la imagen visual como fuente por excelencia de conocimiento y valoración del entorno está ayudando a la imposición de una estética del ser humano. Hay una corriente ideológica que ha convertido cierto tipo de atributos físicos en estados patológicos, lo que está llevando a muchos padres a buscar y aceptar tratamientos, terapias, e incluso intervenciones quirúrgicas, con el principal propósito de mejorar las

características de sus hijos (Scherer, 2009). Los niños ya no son concebidos sólo como educables, sino modificables físicamente para “ser mejores”.

Si bien de la gran cantidad de disciplinas científicas (medicina, biología, psicología, pedagogía, sociología, filosofía, ciencias jurídicas, etc.) que se han abocado al estudio de la niñez, por la forma en que se constituyen las RS en general, aquellas referidas a la infancia sólo han retomado aquellos aspectos y conceptos que pueden ser fácilmente imaginados de manera icónica o metafórica y que han podido ser proyectados sobre problemas prácticos. Esto ha provocado una atomización de las teorías originales, además de que, al hacer extracción de corpus científicos de áreas de conocimiento tan diversas, por lo mismo de tratarse de la conformación de un conocimiento de sentido común, se ha hecho sin atender si guardan una coherencia y congruencia epistemológica (Wagner y Elajabarrieta, 1994).

Este breve recorrido, si bien con sus especificidades en función de los contextos socio-históricos, nos permite ver cómo las etapas de la vida humana, que por mucho tiempo pudieron ser representadas de acuerdo con criterios funcionales o cronológicos más o menos claros, hoy se encuentran desdibujadas. Las actuales miradas que cruzan a la infancia son diversas, heterogéneas y contradictorias. El contexto en que existen hoy en día las RS sobre la infancia se caracteriza por las condiciones que impone el neoliberalismo como sistema económico con todas sus consecuencias en las condiciones materiales de producción y reproducción, así como la globalización como fenómeno económico, político y cultural. Si bien los niños siguen estando bajo el foco del Estado, ya no es desde discursos nacionalistas sino globalizadores, desde los cuales se promueve una competencia feroz, desigual y discriminadora. Desde la economía de mercado se les representa en una variedad de posiciones, todas ellas relacionadas entre sí: como sujetos consumidores, como productos de consumo y como vehículos de mercancías, valores e ideologías.

Por su parte, Cussiánovich (2009) señala que los niños han pasado a ocupar una parte importante de la vida pública en su calidad de consumidores, de clientes apetecibles por los productores y comercializadores de infinidad de productos superficiales. Su cuidado, protección y educación juega en la línea divisoria entre lo público y lo privado. Donde hay fuertes resistencias e incluso abierto rechazo es a considerarlos como actores sociales, como ciudadanos, sujetos de derechos políticos, económicos y sociales.

Como hemos podido constatar a lo largo de esta aproximación histórica, han existido una gran variedad de formas de categorizar las diferentes etapas de la vida; esto se explica porque la infancia es un objeto cultural construido.

Las representaciones que han existido en los diferentes tiempos y lugares sobre las diferentes etapas de la vida han permitido describir y dar significado a las categorías generacionales como fenómenos sociales; igualmente han permitido una comprensión e interrelación de los sujetos, en función de su categoría de pertenencia; así como han permitido a los miembros de las distintas sociedades enfrentar una serie de problemas prácticos y situaciones cotidianas relacionadas con su pertenencia a una determinada categoría generacional. Según Wagner y Elajabarrieta (1994), representaciones sobre categorías sociales, además de hacer inteligible el mundo a los miembros de grupos sociales y culturales, permiten interacciones que tienen doble función: recrear los objetos y definir a los actores como partes complementarias de los objetos, proporcionando a los sujetos sociales la certidumbre de pertenecer a culturas y comunidades específicas.

## II. INFANCIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Como podemos apreciar en la exposición del capítulo anterior, además de que a lo largo del tiempo y en función de los contextos socio-históricos ha habido diferentes formas de pensar, sentir, mirar y relacionarse con la infancia, las formas de abordarla para su estudio como una categoría social generacional también han sido diversas. Hay quien habla del *sentimiento de infancia* (Ariès, 1973; Alzate, 2003b), de *concepciones* o de *imágenes* (Alzate, 2003a), de *miradas* sobre la infancia (Corona, 2003) o de *imaginarios sociales* de infancia (Rincón, 2009). También hay estudios sobre el significativo *niñez* (Buenfil, 2002), así como investigaciones desde las RS (Casas, 1992 y 2006; Chombart, 1979, 1984, 1986 y 1989; Gómez y Blanco s/f). Como categoría social también se ha estudiado desde enfoques sociológicos (Gaitán, 2006a y 2006b) e historiográficos (Santiago, 2007) y es incluida específicamente como categoría relevante en estudios demográficos (Malvido, 2006; Molina y Negrete, 2006). Es decir, las formas de aproximación también varían, sin que una sea más válida que otra, sino que todas ofrecen ángulos diferentes, los cuales nos permiten tomar conciencia y comprender su complejidad.

Para el caso de la presente investigación hemos elegido la TRS pues consideramos que las RS sobre la infancia no sólo condicionan las interacciones directas que los adultos mantienen con niños y niñas, sino que determinan en general las relaciones entre grupos sociales diferenciados por razones etarias. En la actualidad, dichas RS se encuentran en la base de políticas sociales dirigidas a la niñez, ya que quienes las elaboran con frecuencia no tienen formaciones específicas que orienten sus decisiones sobre la base de cuerpos teóricos organizados y sistematizados, validados por alguna comunidad científica, sino con base en tradiciones del sentido común.

Partimos del principio de que niños y niñas se relacionan y actúan en su entorno social, no sólo en función de aquellas condiciones y oportunidades que se les ofrecen, sino a partir de que las perciban, es decir, desde aquellas desde las cuales se sientan interpelados de acuerdo a las RS que se hayan formado de sí mismos como miembros de la categoría social de infancia. Wagner y Hayes afirman que las RS permiten “describir el conocimiento denotativo e instrumental que un grupo social posee acerca de la naturaleza y del funcionamiento de objetos culturales tales como los roles, el

género, la moral y las interacciones sociales” (Wagner y Hayes, 2011: 51). Por ello se ha considerado necesario indagar cuáles son las RS dominantes en los niños sobre el *ser niño/niña*.

Podemos establecer la relación entre la infancia y las RS desde dos perspectivas: por un lado, estudiar la génesis de RS básicas<sup>11</sup> para la interacción con el mundo, proceso que se inicia necesariamente en el período de la infancia -pero que no se reduce a ella, como veremos más adelante-, o estudiar las RS que sobre la infancia puedan tener diferentes grupos generacionales. Si bien este trabajo versa sobre esta segunda opción, hemos considerado conveniente presentar de manera breve la visión de algunos especialistas acerca de cómo se generan las RS, tanto en los sujetos en particular como a nivel social, para tener algunos elementos que nos permitan explicar posteriormente con mayor facilidad los resultados obtenidos.

En el primer inciso de este apartado presentamos la concepción de realidad desde la que se desarrolla la TRS. Continuamos en el segundo inciso haciendo una conceptualización sobre las RS, de dónde surgen y cuál es el proceso general desde el que se conforman. En el tercer inciso describimos los procesos de ontogénesis y sociogénesis en los niños los cuales, si bien no se dan de manera exclusiva en la infancia, juegan un papel importante en la transmisión sociocultural y en el desarrollo cognitivo. Por último, presentamos un panorama de las investigaciones realizadas en torno a las RS sobre la infancia.

## **2.1. LA REALIDAD COMO UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL**

La idea de que la realidad es una construcción social no es nueva. Proviene de la filosofía y de la sociología y algunos teóricos que trabajan la TRS la han retomado (Jodelet, 1986).

---

<sup>11</sup> Por básicas no queremos decir que sean sencillas o simples. Toda representación social, ya sea como producto o como proceso, tiene una complejidad intrínseca. Se aplica en este caso el calificativo de básicas a aquellas representaciones que, sin constituirse como inamovibles y definitivas, permiten una estructuración inicial del mundo social y, por lo tanto, una ubicación igualmente inicial y provisoria dentro del mismo, la cual va a condicionar (pero no a determinar) de cierta manera las interacciones, posicionamientos, actividades y hasta la conformación de representaciones posteriores. Dentro de las básicas podemos ubicar además de las representaciones sobre categorías generacionales, las de género, de la unidad doméstica o familia, del rol de cuidador y autoridad, entre otras.

Siendo el interaccionismo simbólico una de las corrientes que contribuyeron a desarrollar una mirada más sociológica dentro de la TRS (Jodelet, 1989), podemos partir de la definición de realidad que nos proporcionan Berger y Luckmann: “cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos ‘hacerlos desaparecer’).” (Berger y Luckmann, 1986:13). Esta definición en sí misma nos introduce al tema de la subjetividad al plantear nuestra participación en la determinación de lo que pertenece o no a la realidad, en la medida en que se requiere de nuestro reconocimiento de tal cualidad. ¿Cómo se hace entonces tal determinación?

En primer lugar, habría que decir que un reconocimiento de algo implica la conciencia de ese algo, pues de otro modo no habría posibilidad de reconocerlo. La conciencia siempre es intencional y está dirigida a objetos, ya sea que estén presentes en el mundo físico exterior o que formen parte del mundo interior. En segundo lugar, la conciencia siempre está determinada por nuestro ser social, es decir, por nuestras actividades y nuestras relaciones como producto de nuestro posicionamiento en una estructura social. Esto tiene dos implicaciones importantes: a) la realidad no sólo está constituida por los fenómenos del mundo físico, sino también forman parte de ella los procesos subjetivos, y b) la determinación de qué pertenece a la realidad está siempre signada por la relatividad social.

Entendemos por subjetividad aquella experiencia interna desde la cual el individuo selecciona, interpreta e incorpora a su visión del mundo las condiciones objetivas de su entorno. Esta experiencia tiene una base histórico-cultural y social. La subjetividad alude a la realidad psíquica del sujeto, que si bien se refiere a la manera en que éste se ubica frente a la realidad material, tiene una base histórico social, pero es del orden simbólico cultural (González Rey, 2011).

La realidad no se constituye de manera individual, sino a través de las interacciones cotidianas que las personas llevamos a cabo. En este proceso, la pertenencia a determinadas categorías sociales y a distintos grupos es fundamental para el acceso a ciertas experiencias y comunicaciones, lo que va a determinar a su vez qué fenómenos (físicos, sociales, psíquicos), informaciones, etc., son percibidos y reconocidos como parte de la realidad y de qué manera. Así, los factores subjetivos no sólo configuran nuestra percepción de la realidad, sino que también inciden en nuestra forma de interactuar y participar en nuestro entorno, por lo cual terminan actuando sobre la realidad misma y la modifican.



Es importante establecer que no existen *muchas realidades* individuales, sino que, con base en las interacciones subjetivas y comunicaciones cotidianas, se generan visiones e interpretaciones compartidas de la realidad, dando lugar a un pensamiento social intersubjetivo que nos permite comunicarnos y entendernos, aunque a veces sólo en apariencia, al tiempo que nos forjamos una visión de las personas, de las cosas, de los acontecimientos y de las realidades que forman nuestro mundo. El sujeto, a través de las relaciones interpersonales que dan origen a la intersubjetividad:

abre, en sus diferentes espacios de relación, la multiplicidad de formas que lo social, en todas sus expresiones indirectas, consecuencias y retazos, toma en los diferentes sistemas humanos de relación. Lo social no es el contexto objetivo inmediato en el que una relación se expresa, sino los múltiples procesos subjetivos que aparecen como resultado de las diversas formas de organización social dentro de las que tienen lugar las relaciones humanas del sujeto (González Rey, 2011: 48)

En este sentido, el papel que juega el lenguaje en la construcción de la realidad es fundamental.

Ahora bien, podemos preguntarnos ¿la realidad tiene propiedades objetivas? Ante esto, Abric afirma:

... no existe realidad objetiva.... Toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Y esa es realidad apropiada y reestructurada que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma (Abric, 2001: 12).

Esto no significa que no existan fenómenos (naturales y sociales) y objetos que producen efectos muy concretos, muy particulares, independientemente de la percepción o de la interpretación que se tenga de ellos (un ciclón, la discriminación). Sin embargo, el impacto que producen en las personas va a estar determinado por la forma en que son percibidos y las interpretaciones subjetivas que les dan la cualidad de realidad.

La TRS es una de las muchas maneras de aproximarse al estudio de la realidad como una construcción social, con la particularidad que conjuga los procesos cognitivos y sociales. En este sentido, Abric (2001) afirma que los estudios que se han hecho a partir de ella se han encaminado a comprobar que los comportamientos del individuo o

del grupo no están determinados por los componentes objetivos de la situación, sino por su representación.

## **2.2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

### ***Origen del concepto***

El concepto RS en la teoría de Serge Moscovici deviene originalmente de aquél utilizado por Durkheim como representaciones colectivas, a través de los cuales este último buscó caracterizar y estudiar a lo que él definió como “producciones mentales sociales relevantes para un estudio de la ‘idealización colectiva’.” (Jodelet, 1989: 61).

Jodelet afirma (Popovich s/f) que para Durkheim la noción de representación tenía un rol de ligazón del sujeto a su mundo de vida, al señalar que la representación es la manera en la cual los grupos relatan los objetos que les importan. Ya para él la idea de correspondencia entre las representaciones y la realidad no significaba que aquéllas fueran una copia de ésta.

Según el propio Moscovici (1989), a través este concepto Durkheim fijó los límites para diferenciarlas de las representaciones individuales. Para Durkheim, éstas son derivadas de la actividad psíquica y son propias a cada individuo; pero es viable y pertinente comparar ambos tipos de representaciones (individuales y colectivas) ya que pertenecen a dominios inmediatamente vecinos (la vida social, colectiva y la vida mental), y ambos están hechos de representaciones. Si bien aclaraba que no consideraba a las representaciones colectivas como el denominador común de las individuales pero sí su origen, a través de estos conceptos intentó poner de relieve la independencia relativa tanto del mundo social y el individual como de la sociología y la psicología, en tanto ciencias dedicadas al estudio de sendos ámbitos, convirtiendo así a las representaciones colectivas en un objeto de estudio autónomo (Durkheim, 2002).

Según refiere Jodelet (2008), trabajando Moscovici a principios de los años 60 en el campo de la psicología social, le pareció que conceptos como *opiniones* o *actitudes* resultaban insuficientes para investigar ciertos problemas. Por otro lado, retomó cuestionamientos que hacían algunos autores sobre los conceptos de *experiencia* y *sentido común*, por lo que empezó a trabajar en la “invención” del concepto *representación social* justamente como una forma de sentido común,

... pero la invención consistió en la elección de representación social en lugar de representación colectiva y en el campo del fenómeno subsumido bajo la noción en la

encrucijada de la psicología y las ciencias sociales” (Jodelet, 2008: 413).

Moscovici vio como limitación del desarrollo anterior del concepto de representaciones colectivas que, al no haber abordado Durkheim la pluralidad de formas de organización de pensamiento, la noción de *representación* perdió su nitidez. Para abordar los problemas de la psicología social desde un espíritu nuevo, Moscovici decidió que había que sacar a las representaciones del conjunto de producciones sociales e intelectuales, pues esto permitiría “estudiar los comportamientos y las relaciones sociales sin deformarlas ni simplificarlas, pero sí obteniendo resultados originales” (Moscovici, 1989: 62).

A diferencia de Durkheim, que afirmaba que la representación colectiva es uno de los medios que evidencian la primacía de lo social sobre lo individual, Moscovici desarrolló su teoría para superar la dicotomía entre las aproximaciones psicológica y sociológica del comportamiento humano. A través del concepto de representación social buscó articular los niveles individual y social de los procesos psicológicos y sociales que permitieran a su vez el desarrollo de una psicología social que diera cuenta efectivamente de esta articulación y que superara las bases individualistas de las aproximaciones cognitivas, así como las tendencias sociológicas del interaccionismo simbólico. Según Jodelet, el carácter innovador de la TRS radica en: a) su foco en el pensamiento de sentido común; b) su papel en la constitución de la realidad; y c) su complejidad (Jodelet, 2008).

### ***El concepto dentro de la Teoría de las Representaciones Sociales***

Moscovici parte del hecho de que representarse, en términos generales, no es solamente seleccionar aspectos relevantes y objetivos, sino que es edificar una doctrina que facilite la tarea de descubrir, predecir, anticipar o explicarse los actos de aquello que se representa. Así lo explica Jodelet:

... representar o representarse corresponde a un acto de pensamiento por el que un sujeto se relaciona con un objeto. Este puede igualmente ser una persona, una cosa, un acontecimiento material, psíquico o social, un fenómeno natural, una idea, una teoría, etc.; puede ser tanto real como imaginario o mítico, pero siempre es requerido. Nunca hay una representación sin objeto. Cuando hay un acto de pensamiento por el cual se establece la relación entre el sujeto y el objeto, tiene características específicas por relación a otras actividades mentales (perceptivas, conceptuales, de memoria, etc.). Por otra parte, la representación mental... permite ver al objeto, ocupa su lugar, está en su lugar; ella lo trae presente cuando él está lejos o ausente. Ella es por tanto el representante mental del

objeto que ella restituye simbólicamente” (Jodelet, 1989: 37).

Cuando la acción de representarse se constituye como una forma de organización psicológica y como una forma de conocimiento particular que orienta los comportamientos, las relaciones y la comunicación entre los sujetos, entonces estamos hablando de *representaciones sociales*. (Moscovici, 1979)

Dentro de su clásica obra *El Psicoanálisis. Su imagen y su público*, Moscovici plantea una serie de definiciones a través de las cuales establece lo que él considera que son los componentes, la estructura, la dinámica, las funciones, relaciones que constituyen y particularizan a las RS como objetos teóricos. Las considera como un corpus de conocimientos con una organización específica, como actividad psíquica, como instrumento para comprender el entorno físico y social. Afirma que se caracterizan por su dinamismo y por su capacidad para producir comportamientos y orientar las relaciones con el entorno. Señala que están elaboradas a partir de un componente simbólico y de una práctica que produce dicho simbolismo. En cuanto a su posibilidad de objetivación afirma:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas, están impregnadas de ellas (Moscovici, 1979: 27).

Estas representaciones proporcionan a las personas “los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo”, así como les proporciona un medio para sus intercambios y un “código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva” (Moscovici, 1979: 18).

Las RS se encuentran en la intersección de dos dimensiones que van a estar articuladas permanentemente: la dimensión individual, a través de las actividades psicológicas, y la dimensión social, la cual hace referencia a las condiciones de producción, circulación y transmisión y a las funciones que cumplen dentro de un contexto de interacción y comunicación. Ambas van a estar presentes en la forma en que se componen y se estructuran las RS, así como en las funciones que desempeñan y las relaciones que mantienen como sistemas complejos. Son un mecanismo psíquico-psicológico en tanto expresión del mundo interior de la persona (su actividad simbólica y cognitiva), y un mecanismo social, en tanto producto cultural. Permiten una

comunicación entre los sujetos, y particularmente entre las generaciones (Chombart, 1989).

De acuerdo con Moscovici (1979), las RS están integradas por tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de representación. La información se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social y que permiten definirlo como un concepto. Por su parte, la actitud se refiere a la orientación global (positiva o negativa) hacia el objeto de representación. Por último, el campo de representación es una unidad jerarquizada de elementos que conforman el contenido concreto y limitado de las proposiciones y que le dan un aspecto al objeto de la representación, convirtiéndolo en un modelo social. La amplitud del campo de representación incluye aserciones, juicios, valoraciones, tipologías, etc., tanto sobre el objeto de la representación como de otros objetos (personas, cosas, fenómenos naturales, sociales) asociados.

Desde esta orientación, el término *representaciones sociales* hace alusión a una acción, a un proceso y a un producto.

- a) Como acción, es una relación que modifica tanto al individuo como al medio, es decir, no resulta de una reacción a un estímulo exterior dado sino que tiene una función constitutiva de la realidad (Moscovici, 1979).
- b) Como procesos contribuyen a configurar la realidad social al facilitar su apropiación y su elaboración psicológica. De esta manera, forman parte del proceso de construcción del objeto del cual son una representación. Inclusive, las mismas representaciones pasan a ser parte de las condiciones de producción de otras representaciones y de ciertos fenómenos sociales. Esto les da un carácter constituyente.
- c) Como producto:

es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p. 18).

El conocimiento al que hace alusión es el del sentido común. Los conceptos e ideas derivados de este sistema de conocimiento no se reducen a la actividad cognitiva individual, pues al ser socialmente elaborado y compartido en los intercambios que tienen las personas cotidianamente, incorpora elementos extraídos del entorno cultural.

Debido a esto, tienen un componente subjetivo<sup>12</sup> muy importante, derivado de la actividad social de los sujetos involucrados y de su ubicación en el complejo entramado social. Por lo tanto, Moscovici afirma que no está desprovisto de prejuicios ni de esquemas previos de pensamiento, al margen de estructuras conceptuales, culturales e ideológicas determinadas; no existe neutralidad frente al mundo exterior ya que todas las personas pertenecen a una categoría sociocultural y económica determinada, desde la cual se va a participar en su construcción (Moscovici y Hewstone, 1986). Es una forma de conocimiento que “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1986: 473). Esta forma de conocimiento participa en la construcción social de nuestra realidad, dando sentido a acontecimientos y actos que terminan por sernos familiares y forjando evidencias de nuestra realidad elaborada de manera consensual.

En su calidad de producto, las representaciones no son una simple reproducción del objeto a manera de espejo, su producción implica una reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las normas con las que se le relaciona. Una representación es una organización de imágenes y expresiones socializadas y transformadas por las significaciones otorgadas desde los contextos en los que surgen y en las que son utilizadas, que se constituyen como una matriz a partir de la cual se mira y se interpreta la realidad (Moscovici, 1979). Dan cuenta de algunas características de una sociedad determinada en un tiempo específico al reflejar las condiciones de su producción. La representación de un objeto es diferente del objeto mismo. Es el aspecto constituido del conocimiento común.

Como producto, también podemos afirmar que nunca resulta acabado ni unívoco. Las RS pueden asumir las siguientes formas, ya sea de manera separada, conjunta o en diferentes combinaciones (Jodelet, 1986: 472):

- Imágenes que condensan un conjunto de significados,
- Sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar sentido a lo inesperado,

---

<sup>12</sup> Es importante retomar la observación de Piña (2003) en cuanto a que, si bien la subjetividad es un componente importante del conocimiento o sentido común, no por eso este tipo de conocimiento es algo elemental o simple, sino que, por ser construido socialmente, es un conocimiento complejo.

- Categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los sujetos con quienes tenemos algo que ver,
- Teorías que permiten establecer hechos sobre ellas

Como sistemas de referencia para la interpretación del mundo y el ordenamiento de nuestras relaciones dentro de él (Jodelet, 1989), hay que señalar que en cada sociedad estos sistemas pueden ser diferentes. Nada está determinado en la naturaleza que obligue el uso de algún criterio determinado para establecer dichos sistemas en función de la presencia o diferenciación de las propiedades de seres u objetos. Cada sociedad o grupo establece un código que expresa la forma específica en que ordena, clasifica y nombra a los elementos que constituyen su realidad, pero no simplemente como código lingüístico, sino como código de significaciones. De esta manera, Jodelet afirma que las RS:

... nos guían en la manera de nombrar y definir a la vez los diferentes aspectos de nuestra realidad de todos los días, en la manera de interpretarlos, decidir sobre ellos y, en caso dado, asumir una posición al respecto y defenderla<sup>13</sup> (Jodelet, 1989: 31).

Por eso, cuando decimos que las representaciones dependen de la posición que ocupa un individuo en la estructura social, hacemos referencia a la existencia diferenciada de complejas matrices socioculturales con soportes materiales que sirven de claves interpretativas del mundo y que orientan las prácticas sociales, al tiempo que expresan las condiciones en que se producen.

Abric concibe la función de estas matrices socioculturales como sistemas de interpretación de la realidad y afirma:

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una *guía para la acción* (Abric, 2001: 13).

Como hemos visto, las RS conforman sistemas y redes de representaciones, los cuales tienen la característica de estar sometidos a una lógica doble: la cognitiva y la social, donde no necesariamente los referentes de cada uno (conceptos, valores, normas, situaciones prácticas) establecen relaciones armónicas entre sí. De esta manera, la coexistencia de ambas lógicas integra lo racional con lo irracional en una representación. Esto hace que aparezcan contradicciones y razonamientos ilógicos e

---

<sup>13</sup> Traducción propia

incoherentes sólo en apariencia, dado que las representaciones tienen sus propios principios de organización interna. Teniendo como referentes estudios antropológicos realizados por Evans Pritchard y Lucien Lévy-Bruhl, Moscovici (1979 y 1989) señala que, discursos aparentemente contradictorios desde el punto de vista científico, pueden tener una estructura coherente, en la cual se da una recíproca dependencia entre sus elementos, no todo puede estar reducido a la observancia de la lógica del pensamiento occidental. Considera que, al no tener el pensamiento natural/social la misma estructura que el pensamiento científico/individual, la investigación psicosocial tiene que abandonar las oposiciones lógico-ilógico, racional-afectivo, social-no social y descubrir las regularidades propias de los fenómenos observados. Al respecto Abric señala:

Los elementos de una representación pueden ser activados o no en un contexto dado, y tener contradicciones aparentes, los componentes “extraños” de la representación pueden estar ligados directamente a sus efectos de contexto. Es precisamente el tomar en cuenta estos efectos lo que debería permitir descubrir el principio organizador de la representación ocultado por la imposición de un contexto particular (Abric, 2001: 15).

Como sistemas son dinámicos, combinan la creatividad con la redundancia de sus elementos. Esto da cuenta de su plasticidad y su inercia como propiedades inherentes.

Para penetrar en el universo de un individuo o de un grupo, el objeto entra en una serie de relaciones y articulaciones con otros objetos que ya están allí, de los cuales toma propiedades y les da las suyas. Una vez convertido en propio y familiar, es transformado y transforma... deja de existir como tal para transformarse en un equivalente de los objetos (o las nociones) a los cuales está sujeto por las relaciones y los lazos establecidos... Pero la constitución de la serie, los lazos que se tejen alrededor del objeto traducen obligatoriamente una elección de experiencias y de valores (Moscovici, 1979: 42).

Las RS siempre tienen un objeto específico, nunca se va a encontrar una representación sin objeto. Éste puede ser una persona, una cosa, un fenómeno natural, psíquico o social, una idea, una teoría; puede ser real, imaginario o mítico. Es el representante mental del objeto al que sustituye simbólicamente, aunque esté presente. De la misma manera, es construida por un individuo, grupo o sociedad, es decir, siempre hay un sujeto que la produce. Esto se debe a la estrecha relación de las RS con el entorno social donde existen: “una representación es siempre representación de alguien, así como es representación de una cosa (Moscovici, 1979: 17).



En cuanto a su integración, las RS están conformadas por elementos residuales resistentes al cambio, pero también son transformables en función de nuevos elementos y fenómenos en el horizonte social. El estudio de las representaciones existentes en un momento específico da cuenta del pensamiento constituido, pero sus procesos de transformación van incorporando elementos de un pensamiento constituyente, si bien con mucha lentitud. Las RS no tienen significados fijos, no son definitivas.

Otra característica relevante es que, aunque ofrecen una base de integración para el pensamiento de un grupo o una sociedad, tampoco son exactamente iguales en los miembros de ese grupo, las personas las utilizan de modo individual, es decir, actualizan las representaciones en función de las exigencias que plantea una práctica social situada (Van Dijk, 1999).

### **2.3 DE DÓNDE SURGEN Y CÓMO SE FORMAN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Son dos los procesos a través de los cuales se forman, se transforman y se transmiten las RS: la sociogénesis y la ontogénesis.

#### ***La sociogénesis***

La sociogénesis podemos entenderla como aquellos procesos de formación y transformación de las RS a lo largo del tiempo, respecto de objetos específicos de representación. La forma en que se constituyen y transforman las RS da cuenta del tipo de relaciones y prácticas que grupos sociales particulares mantienen con dichos objetos de representación. La sociogénesis pone en evidencia la dimensión histórica de las RS. Al respecto Castorina y Kaplan afirman:

La sociogénesis se produce en el tiempo, de modo que aun cuando se investiguen las representaciones sociales en un momento determinado, la descripción resultante debe considerarse desde una perspectiva diacrónica (Castorina y Kaplan, 2008: 35).

Esto obliga a que, cuando se estudian las RS sobre cualquier objeto de representación, es indispensable relativizarlas y no darlas como algo permanente e inamovible, ni en los sujetos concretos participantes en la investigación, ni en el resto de los miembros, presentes ni futuros, de la categoría social en cuestión.

Según Moscovici (1979) una representación social surge o se transforma por varias razones:

- cuando la identidad colectiva se ve amenazada, trastocada por la presencia social de nuevos elementos,
- por la necesidad de otorgar nuevas simbolizaciones a objetos ya conocidos,
- por variaciones en las condiciones en que se llevan a cabo las interacciones sociales, lo que a su vez modifica las orientaciones y significado de las acciones,
- para hacer accesible a los no especialistas el contenido de una ciencia.

Wagner y Elajabarieta (1994: 821) nos explican de manera muy simplificada el proceso sociogenético de las RS. En la realidad siempre hay una infinidad de condiciones (ellos las llaman marginales) que también juegan un papel significativo, pero para efectos de un análisis breve, la explicación que ofrecen resulta de mucha utilidad:

- a) Aparece un fenómeno nuevo o una situación conflictiva que introduce modificaciones en una práctica social de un grupo específico. Puede dar lugar a un conflicto inter o intragrupal. Este fenómeno se convierte en un objeto relevante para el o los grupos. Cuando se trata de conflictos intergrupales, posiblemente estén en juego diferentes RS.
- b) Este fenómeno se incorpora al proceso de comunicación pública y colectiva a través de los medios de difusión y comunicación propios de cada contexto para dar una significación simbólica y práctica para el grupo, en función de las nuevas condiciones generadas por el objeto en cuestión. Como puede observarse en la reconstrucción histórica de la evolución de las RS sobre la infancia, en el pasado el proceso de comunicación se caracterizaba por el dominio de las interacciones directas entre las personas, pero en la actualidad además intervienen los medios de comunicación, instituciones, organizaciones sociales y políticas y otras formas de interacción y comunicación, aportando cada uno a su vez sus propias representaciones anteriores, sus intereses, etc.
- c) Se produce una nueva representación o se modifica la ya existente, dando cuenta de un conocimiento representacional específico de la mayoría de los miembros individuales del grupo. Esto da lugar a una identidad social común.

A partir de procesos semejantes al descrito, la representación se convierte en un cuerpo de conocimientos reconocido, sancionado y compartido por el grupo, lo que da

lugar a la convicción de que el individuo ve las cosas tal como son. La significación que adquiere la representación es determinada tanto por el contexto discursivo, el cual hace referencia a la naturaleza de las condiciones del discurso a partir del cual es producida y utilizada la representación, como por el contexto social, el cual incluye el contexto ideológico y el lugar que el individuo o grupo respectivo ocupa en el sistema social. Por eso Abric afirma “La significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado” (Abric, 2001: 14).

Podemos decir entonces que los factores determinantes en la producción y transformación de las representaciones tienen las siguientes características:

- Son de orden simbólico y cultural, ya que se nutren de la historia del grupo y de sus sistemas de referencia para la interpretación del mundo y el ordenamiento de relaciones dentro de él.
- Tienen un carácter prescriptivo, por lo que el sistema de normas y valores del grupo en aquellas situaciones en las que los sujetos tienen varias opciones de conducta se convierte en un referente muy importante. Las RS:

... “tienden en última instancia a una autoridad”, al definir al mismo tiempo todo lo que es considerado lícito y admisible tanto a nivel de la toma de posiciones como del compromiso en ciertas prácticas (Abric, 2001: 198),

- Están ligadas a la actividad del sujeto en forma espiral. La representación es una acción sobre la realidad y está en el origen de las prácticas, ya que organiza sus experiencias subjetivas, las cuales dan estructura y forma a la interacción social. Pero al mismo tiempo las prácticas dan lugar a la transformación o persistencia de las representaciones, pues los sujetos y las colectividades tienden a influirse y a modelarse recíprocamente al intercambiar sus puntos de vista (Moscovici, 1979).

Su producción social depende de aspectos como la historia social de los sujetos y los grupos, los valores y referentes del momento histórico en particular, su código de significaciones, las necesidades, los deseos, los intereses de los grupos involucrados, así como las implicaciones personales con el objeto de representación y los compromisos sociales de los sujetos.

A continuación veremos los dos procesos involucrados en la producción de una representación social: la objetivación y el anclaje, cuya descripción muestra de mejor manera la interdependencia entre la actividad psicológica y las condiciones sociales en que el sujeto se desenvuelve, que corresponden a aquellas en las que la representación se produce, se transmite y cumple una función.

a) *LA OBJETIVACIÓN*

Se trata de un proceso en el que se intercambian percepción y concepto. Se hacen corresponder cosas con palabras y se da cuerpo a esquemas conceptuales, dando una textura concreta a las ideas. Esta parte del proceso es fundamental, dada la diversidad, complejidad y simultaneidad de las comunicaciones en las sociedades contemporáneas, pues permite delimitar y dar forma a los significados que se van a incorporar (Moscovici, 1979).

Jodelet (1986) concibe al proceso de objetivación con un triple carácter: construcción selectiva / esquematización estructurante / naturalización. A continuación presentamos el modelo desde el cual ella explica con más detalle cómo se da este proceso<sup>14</sup>:

- a) Se da una selección y descontextualización de informaciones, ideas, conceptos y teorías, en función de criterios culturales e intereses de la persona, de informaciones y de criterios normativos (pues tiene que concordar con el sistema de valores). Al seleccionar-descomponer-recomponer estos elementos se hacen funcionales, dado que no es posible objetivar toda la información que existe sobre un objeto. Esto le permite al grupo dominar estos elementos al proyectarlos como hechos de su propio universo.
- b) Posteriormente se materializa la entidad abstracta en el *núcleo* o *modelo figurativo*, es decir, una estructura de imagen que contiene ideas o nociones claves, y “reproducirá de manera visible una estructura conceptual.... De esta forma [ideas y conceptos] se constituyen en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y en sus

---

<sup>14</sup> Esta caracterización del proceso de objetivación se hace con fines descriptivos y de investigación, pues todos los autores que la desarrollan aclaran que no es posible separarlo.

relaciones” (Jodelet, 1986: 482). El modelo figurativo permite al grupo hablar de la idea o concepto representados de manera económica, pues permite conversar y comprender a qué está haciendo alusión el interlocutor, sin necesidad de hacer una explicación detallada y precisa cada vez que se menciona el objeto de la representación. Esto da lugar a la naturalización.

- c) En la *naturalización*, la representación pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. La distancia entre el objeto y su representación desaparece al punto que ésta sustituye a la realidad, se sustituyen objetos por representaciones, las cuales adquieren un estatus de evidencia.

Podríamos considerar a este proceso como la dimensión constituyente de la representación.

#### b) *EL ANCLAJE*

En el proceso de anclaje el pensamiento constituyente se apoya sobre el pensamiento constituido para integrar los elementos nuevos en los marcos ya conocidos. De acuerdo con Jodelet (1986), aquí se articulan las tres funciones básicas de la representación: la cognitiva (integración de la novedad), la simbólica (interpretación de la realidad) y la social (orientación de las conductas y las relaciones sociales). La primera permite la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento existente; la segunda permite otorgarle un significado dentro del código de significaciones preexistente; y en la tercera le confiere una utilidad práctica, instrumentalizando el saber al darle un valor funcional para la interpretación y la gestión del medio, se delimita un nuevo *hacer*.

En esta integración en el sistema de pensamiento, la representación siempre se inscribe en un sistema de recepción nocional, un *ya-pensado* (Jodelet, 1989). Esto es lo que da origen muchas veces a la resistencia en la incorporación de nuevos elementos, pues el sistema de recepción puede ser muy rígido, por lo cual impide la asimilación de nuevos elementos.

El contacto entre la novedad y el sistema de representación preexistente es lo que le otorga a la representación un carácter dual: puede ser tanto innovadora como rígida, tanto instituyente como conservadora y reproductora. Por un lado, su carácter creador y autónomo puede estimular su incorporación social, produciendo un cambio

cultural que incida sobre los modelos de pensamiento y de conducta. Pero por el otro, la “familiarización de lo extraño” hace prevalecer los antiguos marcos de pensamiento, de carácter colectivo, al poner en acción los mecanismos de clasificación, categorización, denominación y explicación que obedecen a la lógica específica de representaciones anteriores. Las clasificaciones no se reducen a su función taxonómica, sino que generan expectativas sobre los comportamientos. A su vez, estas expectativas dan lugar a coacciones sobre los sujetos objeto de la representación, para que confirmen las propiedades que se les atribuyen.

Al permitir una rápida evaluación de las informaciones disponibles, el anclaje autoriza así conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación respecto al modelo. Procede por un razonamiento en el que la conclusión ha sido planteada de antemano y ofrece al objeto clasificado una matriz de identidad en la cual puede quedar fijo.... De esta forma, el anclaje garantiza la relación entre la función cognitiva básica de la representación y su función social (Jodelet, 1986: 492).

Viendo al anclaje en su aspecto de asignación de sentido, las prácticas sociales, el marco cultural y axiológico y todo el entramado social se constituyen como el sistema de códigos desde el cual se elabora la red de significados (como elaboración cotidiana y permanente) en la que se va a situar la nueva representación y a través de la cual va a ser evaluada como un hecho social. Estos significados externos a la representación van a incidir en las relaciones entre los diferentes elementos que la conforman. “Se puede decir que el grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación” (Jodelet, 1986: 487). Este “principio de significación” es provisto por el apoyo social y da cuenta de la articulación entre el aspecto individual y el social de la representación.

Por último, el proceso mediante el cual se le asigna una utilidad práctica a la representación se lleva a cabo inmediatamente después de la objetivación y muestra cómo las RS no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a su constitución. A través de una “generalización funcional”, el sistema de códigos va a operar como guía de lectura de la realidad para comprenderla y actuar en ella. Este sistema servirá para expresar y resolver problemas comunes, para clasificar a los sujetos, a los grupos y a los acontecimientos y para influenciar.

## ***La ontogénesis***

Podemos entender a la ontogénesis de las RS como aquellos procesos concernientes con el desarrollo de los sujetos en su relación con determinados objetos de representación. De esta manera, Duveen y Lloyd la definen como aquel

... proceso a través del cual los individuos reconstruyen las representaciones sociales y, al hacerlo, elaboran identidades sociales concretas. Precisamente, las representaciones sociales se activan psicológicamente en los individuos bajo la forma de identidades sociales. Podemos afirmar entonces que los individuos, para expresar o afirmar una identidad social, se basan en los recursos que ponen a su disposición las representaciones sociales (Duveen y Lloyd, 2008:35).

La ontogénesis de RS no está limitada a la infancia. Niños y adultos se enfrentan con frecuencia a nuevas RS que interiorizan para seguir participando de la vida en su grupo, si bien la infancia es donde se puede encontrar la mayor parte de esta actividad constructiva.

Los sujetos nacen en un mundo donde opera un sistema de codificación altamente estructurado en términos de categorías sociales, entre ellas, las categorías generacionales (niño, joven, adulto, etc.). Aunque el pertenecer desde el inicio a una generación específica no es para los recién nacidos algo significativo, sí funciona como significativo para otros, lo que los posiciona desde ese momento dentro del mundo social. Una de las preguntas formuladas desde la psicología social, en específico desde la TRS, es si la apropiación por niños y niñas de las representaciones preexistentes es pasiva o si involucra alguna actividad individual.

Diversos estudios llevados a cabo por Castorina y Kaplan (2008) proporcionan evidencias que permiten pensar que existe una elaboración individual de los conocimientos sociales, si bien dicha elaboración se lleva a cabo de formas específicas que pueden ser indicadoras de una interacción y una reciprocidad comunicativa con el entorno inmediato.

Ellos afirman que niños y niñas construyen las RS básicas (como las categorías generacionales o de género) tomando conciencia de las prácticas e interacciones con miembros pertenecientes tanto a su misma categoría como a las otras, y haciendo abstracciones de las mismas para construir conceptos, al tiempo que son objeto de la acción que sobre ellos como sujetos llevan a cabo otras personas, en función de las expectativas sociales sobre dichas categorías. Si bien la transmisión social es un

proceso fundamental para el conocimiento social infantil, esta transmisión es resignificada por cada individuo a través de una actividad constructiva, de acuerdo a las particularidades de cada contexto y de cada historia personal.

En este sentido, las RS forman parte de los objetos culturales que se transmiten y que se ponen en juego en las prácticas sociales de comunicación y de participación institucional donde se ven involucrados niños y niñas. La ontogénesis de las RS es un conjunto de procesos relacionados con el desarrollo de sujetos particulares en relación con las RS, es decir, cuando el individuo se apropia del objeto de representación.

La necesidad de construir su identidad social con una diversidad de categorías sociales como referentes (como el género, la etnicidad o la generación, por mencionar sólo algunas), implica distinguir un amplio rango de posibles identidades dentro de una heterogeneidad social, lo que hace que los niños tengan que tomar diferentes posturas para encontrar su lugar en el mundo social: “Los niños reciben soluciones ya dadas... pero las reelaboran para afrontar sus propios problemas cognitivos” (Castorina y Kaplan, 2008: 19).

Ahora bien, habría que tomar en cuenta que, si bien a niños y niñas se les ofrece un repertorio de soluciones, aún los adultos no tienen una única interpretación que pueda ser considerada como correcta en torno a muchas cuestiones. Las RS no se circunscriben exclusivamente a los objetos de representación, sino que se integran a partir de múltiples esquemas organizadores, que incluyen, entre otros elementos, distintos escenarios, normas pertinentes para cada situación, roles diferenciados según distintos atributos de los participantes de las interacciones, significados culturales de los objetos, sistemas de valores, etc., por lo cual su génesis y utilización implican regularmente, además de funciones cognitivas, una toma de postura (Doise, 1989).

Chombart (1989) hace énfasis en que las RS, si bien aparecen como un instrumento de cognición que permite a niños y niñas interpretar los descubrimientos que efectúan a través de su experiencia sobre el medio físico y social, adquieren un sentido y un valor en función de las condiciones del entorno, a través de las relaciones y los intercambios con los otros.

No hay una separación tajante entre la sociogénesis y la ontogénesis, si bien tampoco tienen lugar necesariamente de forma simultánea. Aunque puede haber cambios estructurales en las representaciones de los sujetos que resulten en transformaciones de las RS, también puede haber ontogénesis a nivel personal sin que



esto represente necesariamente una sociogénesis. Igualmente, puede haber transformaciones estructurales a nivel social sin que se afecten las representaciones de las personas concretas. En estos casos, a través de los procesos de comunicación, la integración de las nuevas representaciones o persistencia de las anteriores puede dar origen a conflictos entre los participantes de las interacciones en torno a un mismo objeto de representación.

Las transformaciones en las RS no responden a cambios abruptos o violentos. Más bien se van produciendo poco a poco, en las actualizaciones y resignificaciones que tienen lugar durante las interacciones que configuran la historia de una determinada relación interpersonal. A esto es a lo que Castorina y Kaplan (2008) llaman microgénesis. La internalización de las identidades sociales como construcciones socio-históricas permite a los sujetos tomar parte en el orden social. En un nivel microgenético, los sujetos interactúan, debaten, enfrentan conflictos (que pueden ser o no resueltos) recurriendo a las RS en el contexto de las interacciones sociales y, en algunos casos, construyéndolas, siendo “un motor real de las transformaciones genéticas de las representaciones sociales” (Castorina, 2010: 18.12).

Para terminar este inciso, es pertinente recordar que la TRS considera que todo conocimiento se genera y soporta socialmente, pues es un fenómeno social que se manifiesta en las interacciones y comunicaciones, y no es una propiedad de los sujetos, ubicada en sus cabezas. “El desarrollo del conocimiento en el niño es un proceso de socialización a través del cual se lo introduce en maneras de pensar y comprender que son habituales en su sociedad” (Emler, *et al.*, 2008: 70). La transmisión social de los sistemas de RS se vehiculiza, entre otras formas, a través de la educación como práctica social, en todas sus expresiones y modalidades.

## **2.4. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA INFANCIA**

Si bien las investigaciones acerca de RS abarcan una amplia gama de objetos de representación, el estudio específico de RS sobre la infancia no ha sido muy vasto y gran parte de éstos se han realizado en Europa. La mayoría se refieren a las representaciones de los adultos sobre la infancia (Casas, 1992 y 2006; Chombart, 1979, 1984 y 1989; Gómez y Blanco, *s/f*; Caldo *et al.*, 2012), y los menos abordan las representaciones de los niños sobre ellos mismos (Chombart, 1986), o sobre algún aspecto de su vida (Emler *et al.*, 1987; Emler *et al.*, 2008; Hernández *et al.*, 2005; Lloyd

y Duveen, 2008). En el caso de nuestro país, se localizó una investigación específica que contrasta las RS que tienen niños de ambientes rurales y urbanos acerca del lugar que habitan (Niñas y niños del campo y Podestá, 2007) y un estudio sobre migrantes menores de edad (Hernández, 2003).

Algo en lo que coinciden varios de estos estudios referidos a las RS de niños y niñas sobre sí mismos o sobre algún fenómeno social que los afecta, es que trabajan simultáneamente con grupos pertenecientes a diferentes entornos sociales, ya sea por pertenencia a diferentes clases sociales o a entornos culturales distintos (estudios transculturales).

Como se vio en el capítulo I, la palabra *infancia*, más que un concepto como tal, es un término que, con diferentes niveles de abstracción, alude a realidades y categorías distintas, pero teniendo siempre como referente común a los niños y las niñas.

Como representación social, ha tenido una evolución histórica en tanto que grupos sociales ubicados en contextos socio-históricos específicos han desarrollado una serie de ideas que configuran un conjunto de saberes cotidianos, implícitos, conocimientos de sentido común, resistentes al cambio, independientemente de que estén sustentados o no en cualquier disciplina científica, pero también han ido incorporando a lo largo del tiempo otros elementos. Estos saberes y conocimientos producen efectos de realidad, pues imponen y condicionan las interacciones que niños y niñas tienen con el resto de la sociedad. Casas (1992) señala que las RS que sobre la infancia tiene cada sociedad en un determinado momento histórico provienen de y conforman a su vez muchos de los elementos más sutiles y más básicos del contexto social en que los niños viven y se desarrollan. Este contexto no sólo está conformado por elementos materiales, sino principalmente por elementos psicosociales, los cuales se plasman en un cúmulo de actitudes, prácticas y formas de relación.

Es posible encontrar objetos de representación que están ubicados en determinados grupos o sectores sociales, pero no en otros, según los contextos, su relevancia en función de ciertas problemáticas o coyunturas, la información accesible, etc. Tal es el caso del psicoanálisis como objeto de representación en la investigación de Moscovici, o la enfermedad mental, en el caso de los trabajos de Jodelet. Pero las representaciones sobre la infancia están en todos los sectores de la sociedad, independientemente de la posición social, origen étnico, edad, prácticas sociales:

“hablamos del niño, a propósito del niño, a partir del niño. Es tanto el objeto del discurso como el pretexto” (Chombart, 1986: 96).

Como en el caso de cualquier objeto cultural, no hay una única representación sobre la infancia, por eso hay que hablar en plural. Casas (1992 y 2006) y Chombart han trabajado sobre las representaciones de los adultos sobre la infancia y ambos coinciden en que los campos de investigación más estudiados para conocer estas representaciones han sido las actitudes generales de la población hacia la infancia y su consideración por parte de los medios de comunicación social.

Ambos autores (Casas, 1992; Chombart, 1984), así como Gómez y Blanco (s/f) coinciden en que, al analizar las RS sobre la infancia por parte de los medios de comunicación, hay que diferenciar tres tipos de situaciones:

- a) Programas, textos y mensajes de todo tipo que van explícitamente dirigidos a los niños. Incluye producciones cinematográficas, literatura, programación infantil con diversos objetivos.

En este caso, quienes han manifestado mayor interés son los publicistas, pues buscan a niños y niñas en tanto consumidores potenciales. El propósito de la publicidad no es producir objetos culturales que sean consumibles, sino hacer que niños y niñas consuman. Al estimular sus deseos, los padres, con mayor o menor condescendencia, buscan satisfacer sus demandas. Sin embargo, la publicidad también ve en la niñez al futuro adulto consumidor.

En este sentido, la publicidad nos presenta una imagen de niños y niñas como sujetos protagonistas de la acción, aunque fundamentalmente centrados en el ámbito del consumo.

El colectivo infantil se convierte cada vez más en destinatario de la acción mercadotécnica de las compañías una vez identificado en su enorme potencial, tanto desde una perspectiva a corto plazo como desde una lógica de largo plazo.... Los niños son vistos como potenciales consumidores... tanto para los productos que consumen los niños hoy y que consumirán los adultos del mañana (Gómez y Blanco, s/f: 71).

- b) Los programas y mensajes que hablan sobre niños y niñas, que generalmente van dirigidos a los adultos, pero que los pequeños ven. Tanto Casas como Gómez y Blanco sostienen que es la situación menos estudiada por sus efectos.

- c) Niños y niñas que son utilizados en la transmisión de mensajes que no van explícitamente dirigidos a la audiencia infantil.

Esta es también una situación muy estudiada por los publicistas, aunque en relación con los adultos, “por todo el conjunto de simbolismos que, para los adultos particularmente, comportan determinadas imágenes de niños (apelando a la maternidad, a la afectividad, a la inocencia, a la suavidad, etc.)” (Casas, 1992: 36). Según Gómez y Blanco (s/f), la publicidad, como portadora de RS sobre la infancia, se mueve entre extremos valorativos de tipo positivo y negativo. Al analizar anuncios en la televisión española<sup>15</sup>, encontraron que hay diferentes representaciones sobre la infancia. Una de ellas es como algo muy cercano a la naturaleza, saludable además de auténtica y sincera, lo cual da una imagen positiva. También están aquellos niños y niñas dentro de entornos familiares, como prolongación del proyecto familiar de los adultos y siendo éstos totalmente capaces de interpretar sus necesidades. Dentro de estas visiones positivas se encuentran igualmente niños y niñas consumidores, ingeniosos pero moderados, que requieren autonomía precisamente para su actividad de consumo. Por otro lado, existen visiones preocupantes, conformadas por niños y niñas problemáticos, demandantes, consumistas y traviesos o visiones que reiteran la vulnerabilidad, fragilidad y la necesidad de sobreprotección. Si bien estas situaciones van dirigidas a los adultos, impactan a niños y niñas en dos sentidos: por el tipo de relaciones que se potencian entre adultos y niños y porque muchos de estos simbolismos se pueden claramente configurar como estereotipos a ojos de niños y niñas, como miembros de la categoría infancia.

Aunque es común que la publicidad apele al “uso” de conocimientos científicos en la promoción de sus productos, diversos estudios demuestran que muchas de las ideas sobre las capacidades de niños y niñas, de sus necesidades, de su desarrollo “tienen más forma de estereotipos sociales compartidos que de conocimiento objetivo” (Casas, 1992: 29). Al igual que sucede con otros objetos de representación, los medios de comunicación, en este caso a través de la publicidad, contribuyen a la difusión de cierta información al tiempo que prescriben, en un intento homogeneizante<sup>16</sup>, ciertas características que definen a niños y niñas en un periodo dado. De esta manera,

---

<sup>15</sup> Analizaron anuncios dirigidos a adultos en los que niños o niñas se presentaban como personajes relevantes, pero excluyeron los dirigidos específicamente a los niños, ya que su objetivo expreso era examinar las representaciones sociales de los adultos sobre la infancia.

<sup>16</sup> O por lo menos sólo diferenciador en cuanto a poder económico para el consumo.

teniéndolos como público-meta, a través de situaciones estereotipadas como propias de la infancia, les ofrece modelos y trata de seducirlos a convertirse en consumidores. Al respecto, Gómez y Blanco afirman:

La publicidad “recrea”, pero en ningún caso inventa nada. La relación entre publicidad y realidad se construye en un proceso de retroalimentación mutua que rompe la relación lineal causa-efecto.... Lo que muestra permite acercarnos, no a la imagen estática de lo que es, ni tampoco al ideal social del “deber ser”, sino al proceso mismo de transformación (Gómez y Blanco, s/f: 73).

La publicidad juega un doble papel en la transmisión social: crear tanto un estilo de vida como identidades. En este sentido, el mercado ha logrado incrementar sus niveles de control sobre niños y niñas como consumidores, logrando que sus reglas impregnen otros ámbitos e instituciones sociales

En otra investigación, Chombart (1984) analiza también las representaciones de los y sobre niños y niñas en relación con los espacios construidos. Ella afirma que los profesionales involucrados en el diseño y construcción de los espacios públicos y privados reflejan, entre otras cosas, las representaciones que tienen acerca de los habitantes de ese entorno, particularmente de la infancia. Efectivamente, la existencia o no de determinados espacios, la forma en que están construidos, implican y dan cuenta de una determinada forma de representarse a la infancia, además de que impactan la realidad de niños y niñas, pues posibilitan ciertas prácticas y descartan otras. Al mismo tiempo, estos entornos condicionan y refuerzan las representaciones que se forman de sí mismos, por ejemplo, como los *aún-no* (*aún no* alcanzo, *aún-no* puedo). Al respecto, Tonucci, expresa:

La degradación de las ciudades se debe, en gran parte, a la tendencia a privilegiar las necesidades de los ciudadanos adultos y productivos como prioridad económica y administrativa; la sufren todos los ciudadanos, pero especialmente los más débiles y los más pequeños (Tonucci, 2003: 269).

En este sentido, los espacios construidos implican un sistema de códigos y se constituyen por lo mismo como una posibilidad de discurso a ser interpretado.

Las RS se convierten en un mecanismo importante en la reproducción de la sociedad y la cultura, pues proveen marcos comunes para la comprensión del mundo, lo cual coadyuva a la comunicación intergeneracional. A partir de estos marcos niños y niñas perciben e interpretan todo su entorno, incluidos ellos mismos. Las RS sobre la

infancia son de las que resultan fundamentales para individuos y sociedades, ya que juegan un papel crucial en la formación de la personalidad del niño (Chombart, 1984). Las RS que circulan en el entorno inmediato son determinantes en la constitución de los sistemas de representaciones más generales, como pueden ser el papel de la mujer en la sociedad, los estilos de crianza, formas de aceptación y relación social, etc.

El papel y la génesis de las representaciones sobre la infancia son captados y comprendidos en el transcurso de su propio funcionamiento, es decir, la manera en que una sociedad habla de la categoría social, la percibe, la define y propone como modelo (Chombart, 1989). El efecto que esto produce en niños y niñas depende de su ubicación en el espacio social, y de su historia personal.

Niños y niñas incorporan las representaciones que se les presentan sobre lo que es ser niño y niña a través de un proceso complejo. Chombart (1986) afirma que la transmisión se da a través de numerosos mecanismos que involucran: una larga cadena de interacciones entre niños y niñas situados socialmente de manera diferenciada por clase social, género, condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas; las múltiples representaciones que aparecen a diversos niveles -individuo, grupo, categorías sociales- de la sociedad; y los diferentes entornos sociales donde se llevan a cabo estas interacciones -escuela, medios de comunicación, discursos políticos. Ella considera que la sociedad se constituye en universo de socialización en tanto abarca

la totalidad de elementos que contribuyen a la formación del joven individuo humano y la estructura que engloba las condiciones socio-económicas, espacio-geográficas, institucionales, culturales e ideológicas a la vez generales y específicas del niño en su socialización"<sup>17</sup> (Chombart, 1989:326).

Todas estas condiciones intervienen en la socialización de niños y niñas de manera tanto general como específica. Sin embargo, como ya se mencionó, aunque no hay una relación unívoca entre los sujetos con las representaciones propuestas por todas estas diferenciaciones, hay una tendencia de los medios de comunicación y la escuela, como los entornos socializantes más relevantes en los niños, a utilizar como modelos representaciones homogeneizantes, lo que produce su vez representaciones excluyentes sobre aquellos sectores o sujetos que no se corresponden con estos modelos.

---

<sup>17</sup> Traducción propia

En lo que se refiere a las relaciones intersubjetivas, apunta que las RS trascienden las condiciones inmediatas de la interacción, pues incorporan elementos del marco socioeconómico y cultural en el que tienen lugar; esto incluye las estructuras de poder. Es por eso que adultos y niños se relacionan a partir de la categoría dominante – categoría dominado, lo cual le imprime un sello particular al objeto de la representación.

La representación de cada miembro de la categoría dominada se lleva a cabo por referencia al modelo de la categoría dominante, de acuerdo con dos procesos: una identificación a escala reducida (pareciéndose al modelo dominante pero con características menos desarrolladas) o en inversión (con atributos contrarios al modelo dominante). El discurso de la categoría dominante sobre la dominada da cuenta de los valores de la sociedad<sup>18,19</sup> (Chombart, 1984: 188).

Esto convierte a este tipo de representaciones en un importante soporte simbólico de valores.

La forma en que se actualizan o detonan las representaciones varían según las épocas históricas, según las fuentes emisoras, según el interlocutor al que va dirigido (niños, adultos, hombres, mujeres, etc.), el entorno social y cultural al que pertenezca o según el objetivo que se persiga: educar, divertir, despertar la imaginación, obtener algún beneficio, tratar un problema social. Un mismo rasgo o inclusive un mismo discurso modificará su papel dentro de una representación en función de estas variaciones, dándole el carácter ambiguo que ya se ha mencionado.

Todas estas investigaciones han sido muy útiles para el presente trabajo en el sentido que han permitido conocer algunos elementos que se les proporcionan a los niños a través de la transmisión social y que intervienen en la conformación de las representaciones sobre ser niño; las actitudes que niños y niñas perciben que desde su entorno se les dirigen, así como la forma en que intervienen algunas prácticas sociales y contextos culturales para otorgar significados a las representaciones sobre la infancia.

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre las RS de los niños sobre ellos mismos o sobre algún aspecto de su vida, diremos que, en el caso de Chombart (1986), ella aborda las representaciones sobre los niños vertidas en la literatura francesa y la

---

<sup>18</sup> Traducción propia

<sup>19</sup> En ambos casos, se corresponde a las características principales que, según Casas (2006), tienen las representaciones sobre los niños como los “aún no”.

forma en que algunos niños se identifican o no con los personajes, partiendo de aquellos modelos prefigurados en las obras analizadas; sin embargo, dado que no es su propósito, no averigua cuáles son las expresiones espontáneas en torno a los modelos de identificación. Por su parte, Emler, *et al.* (2008) se centran en la forma en que los niños llegan a comprender las relaciones sociales y cómo se representan las distintas transacciones e intercambios que caracterizan la vida social que los rodea. Emler, *et al.* (1987) investigan la forma en que los niños han interiorizado los roles de autoridad en el entorno escolar. Hernández *et al.* (2005) hacen una investigación cruzada de las RS sobre el trabajo infantil, tanto en niños trabajadores como en sus empleadores (regularmente sus padres). Hernández (2003) trabaja acerca de las RS de niños migrantes sobre los efectos que ellos perciben que les afectan en el proceso de la migración. Por su parte, Duveen y Lloyd (2008) analizan el género como un sistema semiótico que expresa las RS sobre las identidades de género.

Si bien algunos de estos reportes tienen que ver con la forma en que los objetos de representación investigados inciden en la forma en que los niños se ven a sí mismos, los referentes son diversos (los personajes literarios, la autoridad, el trabajo, la pobreza). La investigación que aquí se presenta toma como referente a la infancia como categoría generacional

Muchas posiciones psicológicas, sociológicas y filosóficas desde las que se han hecho estudios y reflexiones sobre la identidad coinciden en que el conocimiento del otro precede a la conciencia de sí. La falta de diferenciación entre el *yo* y el *no-yo* se va transformando a partir de la experiencia e interacción con el entorno social y esta paulatina diferenciación va generando poco a poco la conciencia de sí, la cual se va formando constantemente en relación con los otros. Chombart (1989) utiliza la expresión *representación de sí* para englobar un contenido y una vivencia donde se articulan percepciones, imágenes, rasgos y roles que el sujeto se atribuye, conscientemente o no. Le parece mejor hablar de *representación de sí* que de *concepto de sí* para abordar la formación de la personalidad del niño, de su socialización, así como la relación con las representaciones que afectan su identidad como niño. La construcción de la *representación de sí* es para ella una parte muy importante del proceso de transmisión social, pensado como proceso constructivo, histórico y cultural.

Costalat-Founeau (1995) propone cuatro niveles para abordar el problema de la representación de sí a partir de la clasificación de Doise acerca de la interrelación entre



lo psíquico y lo social. El primer nivel está constituido por los procesos intraindividuales, donde no se aborda la interacción entre los sujetos y el entorno social, sino que se centra en los mecanismos que a nivel del individuo le permiten organizar sus experiencias. El segundo nivel es inter-individual y se interesa más sobre los procesos individuales que toman en cuenta el contexto, la situación tipo es el estudio de las redes y las estructuras de comunicación.

El tercer nivel lo denomina “posicional”, ya que pone en evidencia la importancia de la posición social de los sujetos y que influye en las relaciones inter-individuales. Si bien plantea que hay interconexión con el nivel anterior, considera que este tercer nivel constituye la explicación psicosocial del segundo.

Para evaluar sus capacidades, el individuo se compara de preferencia con aquellos que se le parecen. La noción de posición social implica simultáneamente el estatus y el rol, y más particularmente, la influencia social que ella determina sobre otros (Costalat-Founeau, 1995: 3)<sup>20</sup>.

Para el presente estudio se ha retomado la propuesta de este nivel.

El cuarto nivel está constituido por “las ideologías, los sistemas de valores y de creencias y de representaciones, las evaluaciones y las normas que deben justificar y mantener un orden establecido de relaciones sociales”<sup>21</sup> (Costalat-Founeau, 1995: 4). Este nivel implica estudiar los factores y mecanismos sociales más estables que permitan desarrollar una visión más global, que abarque la visión de “el sí social”<sup>22</sup>.

Una de las razones por las cuales resulta importante estudiar las RS que sobre la infancia tienen niños y niñas radica en que el proceso educativo se ve afectado por la gran cantidad de modelos que en general les son presentados a los niños en la totalidad de su entorno social. Este proceso de identificación depende de las prácticas que encuentran su soporte en el entorno y en razón de la multiplicidad de representaciones a las que los niños están expuestos y que ellos tratan de interiorizar o de rechazar.

---

<sup>20</sup> Traducción propia

<sup>21</sup> Traducción propia

<sup>22</sup> En este caso, el *sí social* es el sí percibido por los otros y experimentado como tal (Chombart, 1989)

### III. LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1 RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El detonante de la problematización para estudiar las RS que niños y niñas tienen del *ser niño/niña* fue preguntarnos primero por las RS que subyacen en la forma en que en general se piensan y desarrollan proyectos y acciones dirigidos a la infancia.

Entenderemos por problematizar como aquella acción que permite transformar algo que se presenta cotidianamente como un dato inmediato de la realidad en un problema, reconocer y dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias y representaciones en torno a un objeto, noción o experiencia en diversos marcos históricos y socioculturales, pues así como la niñez –en tanto experiencia y en tanto marco interpretativo que contextualiza los primeros años de vida- tiene una historia, también tiene una geografía (Szluc, 2006:42).

Por esta razón, los primeros intentos de definir el problema los dirigimos al estudio sobre las representaciones sobre la infancia implícitas en las acciones y programas oficiales orientados hacia su atención, protección y control. Las preguntas estaban encaminadas a descubrir las representaciones subyacentes en programas y ofertas de educación, recreación, participación o seguridad. Sin embargo, elegir la TRS de Serge Moscovici (1979) como marco de aproximación nos permitió ubicar con mayor precisión la naturaleza de las representaciones como RS y quiénes tendrían que ser los sujetos, así como su relación con los objetos de la representación. Por otro lado, el estudio documental ofreció el panorama sobre la tradición histórico-social de pensar y de acercarnos a la infancia y que lo que está siempre en la base de las interrelaciones con este grupo social son las RS de los adultos. Al ver que son pocas las experiencias donde los niños son escuchados en primera persona, tomamos la decisión de estudiar las RS que niños y niñas tienen sobre la infancia, aunque inicialmente centramos el problema en el núcleo figurativo de estas representaciones (Abric, 2001). Por lo mismo, los objetivos buscaban conocer qué informaciones y actitudes conforman las RS que niños entre 8 a 15 años tienen sobre la infancia; por su parte, las preguntas estaban orientadas a conocer qué informaciones acerca de la infancia circulan en la zona metropolitana de la Ciudad de México y que son accesibles a niños entre 10 y 17 años,

así como conocer sus opiniones sobre las actitudes que los adultos dirigen a niños entre las edades señaladas.

La profundización sobre el estudio de la TRS, permitió optar por el enfoque procesual (Banchs, 2000), pues las investigaciones desarrolladas desde el mismo se focalizan en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos. Este enfoque considera al ser humano como productor de sentidos. Las RS aluden a un conocimiento del sentido común que es cambiante, versátil y diverso y está organizado desde la lógica y la coherencia, pero también desde la contradicción. Una parte fundamental de este enfoque es describir no sólo las estructuras de las representaciones, sino especialmente los procesos o estrategias de su adquisición social, uso y cambio. Por eso este modo de aproximación pone el acento de lo procesual en el proceso social y no sobre los procesos cognitivos.

Lo social en este enfoque hace referencia a tres aspectos: a) a las condiciones de producción de las representaciones; b) a sus condiciones de circulación, ambas como condiciones sociohistóricas, y c) las funciones que cumplen (construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social y búsqueda de sentidos o construcción del conocimiento de sentido común). Como podemos apreciarlo a través de la aproximación histórica a las RS sobre la infancia, todas las representaciones expresan la complejidad de las relaciones sociales.

Optar por este enfoque nos llevó a girar entonces la investigación hacia la comprensión no sólo de cómo está constituida la RS acerca de lo que es *ser niño/niña*, sino también cuál es el sentido que tiene para ellos; si la viven o no de la misma manera niños y niñas que pertenecen a sectores sociales diferentes, cuáles son los elementos que comparten y si existen diferencias. Para lograr esto, se hacía necesario considerar la subjetividad presente en las RS de los niños que le da sentido a sus prácticas dentro de los universos en los que interactúa. Esto implicaba dejar de lado los aspectos objetivos del núcleo central y abordar la investigación recuperando la subjetividad subyacente en la noción del modelo figurativo.

Al replantearnos cuál sería la necesidad de estudiar las RS que niños y niñas tienen del *ser niño/niña* decidimos que había que buscar una vía de acercamiento que permitiera que ellos se expresaran a partir de la categoría social de la que forman parte, la infancia, y cuál es el sentido que orienta sus interacciones con los miembros de otras

categorías sociales. Conocer esta experiencia desde la propia voz de niños y niñas permitirá discutir el contenido y significado de la categoría infancia sin sustituir la mirada de los especialistas pero sí incluyendo el referente de los propios protagonistas.

Además de este cambio, nos percatamos de la improcedencia de las preguntas planteadas. Buscar las informaciones o imágenes que circulan sobre la infancia en un espacio social tan complejo nos descentra de nuestros sujetos, además de que su accesibilidad implicaba justamente un estudio sobre acceso a diferentes medios de transmisión en diferentes espacios sociales. Por lo tanto, las preguntas se definieron de manera que permitieran conocer no sólo cómo está constituido el campo de representación sobre el ser niño/a, sino también averiguar cómo intervienen las prácticas sociales, el contexto cultural y todo el entramado social para otorgar significados a esas representaciones.

### ***Precisión del objeto de estudio***

Muchos estudiosos y especialistas de las ciencias sociales y las humanidades han señalado que los fenómenos y los actores sociales se caracterizan por su historicidad, singularidad y complejidad. Cada vez que se asume un objeto de estudio hay que construirlo desde estas consideraciones, aun cuando se hayan tenido experiencias previas con él. Hacer una investigación sobre el tema de la infancia requiere poner entre paréntesis todo lo que uno sabe acerca de los niños (Schutz, 2003) y tratar de mirarlos nuevamente con extrañeza.

En primer lugar, es necesario tener clara la diferencia entre los términos *infancia*, *niñez* y *niño*. La primera alude a una categoría teórica que hace referencia a un periodo de la existencia de un sector de la población universal, presente en toda sociedad, aunque, como ya se vio, con las variantes propias del contexto socio-histórico (Gaitán, 2006b); la segunda hace referencia a una experiencia de vida como miembro de la infancia; por último, el término niño o niña evoca un ser humano concreto, en devenir (Chombart, 1979).

Aunque hay diferencias semánticas entre estos términos están fuertemente interrelacionados pues niños y niñas son aquellos integrantes de la categoría social de *infancia*, la cual hace alusión a una realidad socialmente construida, por lo cual presenta variaciones histórica y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se asocian al modo de *ser niño/niña* en un momento y espacio determinados. Así mismo, niños y niñas son sujetos sociales marcados por su

historia personal en estado de cambio por el hecho mismo de su desarrollo y sus aprendizajes, que aspiran llegar al estado adulto, pero al mismo tiempo son sujetos que viven su niñez en el presente, a cada instante de su vida cotidiana; viven ciertas determinaciones sociales y culturales en virtud de su género; son miembros de una clase social por su familia y el medio en el que están insertos; son miembros de una categoría social de edad en razón del estatus común a todos los niños y niñas de una misma sociedad. Como miembros de la categoría social infancia, constituyen una parte de la estructura social en interacción permanente con otras partes de esa estructura, por lo que se encuentran afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos. Es decir, niños y niñas constituyen una realidad presente.

### ***Selección de técnicas e instrumentos. Estudio exploratorio y diseño de la entrevista***

Para Jodelet (1989) la observación de las RS es a través del discurso, en tanto son portadas en las palabras, vehiculizadas en los mensajes, cristalizadas en las conductas. Por lo tanto, fue necesario recurrir a técnicas e instrumentos que recuperaran el discurso de los sujetos. Van Dijk afirma que los significados no son propiedades abstractas de las palabras o expresiones, son lo que los usuarios del lenguaje *asignan* a cada expresión dentro de las interacciones sociales, en los procesos de producción, interpretación o comprensión de los discursos que tienen lugar dentro de dichas interacciones (Van Dijk, 1999). Por esto las técnicas a elegir tenían que ser aquellas que pudieran recoger discursos situados en contextos concretos, pero además, acordes a las competencias comunicativas de los sujetos participantes.

Elegimos en primera instancia la entrevista colectiva atendiendo a las orientaciones de varios autores. Por un lado, Fairclough (2003) señala que, aunque interactuar nunca es sólo discurso, sí con frecuencia es principalmente discurso y una cierta forma de interacción, como es la entrevista, da lugar a un discurso específico. Por su parte, Garbarino *et al.* (1990) nos previenen en términos de que la entrevista es una forma adulta de indagación y que, en ese sentido, hay que tomar en cuenta que los niños no tienen la misma competencia comunicativa para participar en ella que los adultos. Sin embargo, también señalan que es posible crear contextos que maximicen el desempeño de los niños haciendo que la investigación sea lo más conversacional que se pueda, en un escenario que resulte lo más familiar posible, de manera que los niños se sientan en confianza para expresarse, para descentrarlos de las exigencias que les

impone la situación para su desempeño y permitirles que se centren en lo que tienen que decir en torno a los temas que se les plantean.

En una vertiente similar, Van Dijk señala que cada tipo de evento comunicativo implica posibilidades y restricciones pragmáticas particulares que influyen en el significado y la forma del discurso (Van Dijk, 1999). En este sentido, la interacción que tiene lugar entre el adulto y el niño en una entrevista individual es muy diferente de aquella que se da entre un adulto y un grupo de niños que se conocen entre sí. En una entrevista colectiva la personalidad del entrevistador se diluye relativamente a través de las interacciones múltiples entre los niños, por lo cual disminuye o relativiza las diferencias jerárquicas que puedan presentarse entre entrevistador y entrevistado en un encuentro individual.

Ahora bien, tanto la entrevista individual como colectiva posibilitan y favorecen diferentes expresiones por parte de los niños. Por esta razón elegimos en primera instancia a las entrevistas colectivas para conocer a los informantes y sus representaciones en términos generales. Posteriormente realizamos entrevistas individuales en forma temática, para extraer más información sobre algunos aspectos seleccionados a partir de las primeras.

Elaboramos la guía para las entrevistas (ver Anexo) a partir de dos fuentes: una fueron los referentes desde los cuales varios especialistas caracterizan las condiciones actuales de la infancia, los cuales derivamos de la revisión de la evolución histórica de esta categoría (ver Cap. I). La segunda fuente fue un sondeo que llevamos a cabo con 4 niñas y 4 niños a partir de cartas asociativas. Esta es una técnica de asociación libre a través de la cual se le presenta a la persona un término inductor y ella expresa elementos que forman parte de la representación, aunque no su significación (Abric, 2001). En este caso les presentamos dos cartas con las preguntas *¿Quién es o cómo es un niño o niña?* y *¿Quién no es un niño o niña?* En cada una ellos escribieron inicialmente una serie de 10 asociaciones y después fueron interrogados a partir de ellas para producir una segunda serie. Del análisis de las respuestas seleccionamos aquellos factores empíricos en los que los participantes objetivaron de forma más relevante su reconocimiento como miembros de la categoría infancia para elaborar la guía de entrevista. Tanto la edad y las características físicas fueron de los elementos que se expresaron con mayor frecuencia, pero no las tomamos en cuenta por

considerarlas precisamente muy recurrentes en la definición de lo que es un niño o niña. Las categorías que incorporamos a la guía fueron las siguientes:

**Seguridad y salud.** Extrajimos esta categoría de las necesidades de cuidado y protección que expresaron niños y niñas, tanto en el área social (*los niños no pueden ir solos a la calle porque se los roban*), afectiva (*necesitan mucho amor para no ser violentos ni groseros*), como física (*tienen una mamá porque necesitan que los cuiden para que no se enfermen*). También porque en la bibliografía revisada estos elementos aparecen como una de las preocupaciones fundamentales de los adultos hacia la infancia a partir de que este grupo generacional irrumpió en la conciencia de las sociedades, de los responsables de políticas públicas y de diversos profesionales.

**Actividades generales de la vida cotidiana.** A la pregunta de quién es o cómo es un niño o niña, muchas respuestas del sondeo las dieron en términos de enlistar las actividades diversas que llevan a cabo en los diferentes contextos en los que se desenvuelven cotidianamente. Dentro de las expectativas sociales hacia este grupo de edad históricamente se les han asignado algunas actividades como propias, exclusivas y pertinentes, de manera que han aparecido como *naturalmente* ligadas a los niños y niñas (como la asistencia a la escuela), como si así hubiera sido y sea en todos los tiempos, lugares y entornos.

**Recreación.** Dentro de las actividades enlistadas en el sondeo, muchas correspondían a las actividades recreativas que, desde su punto de vista, caracterizan y establecen una diferencia de los niños y niñas con otras categorías generacionales. Como antecedente importante está la incorporación de la recreación (con su máxima representación en el juego) como un referente identitario fundamental en la noción moderna de la infancia.

**Responsabilidades sociales.** También mencionaron actividades que realizan de forma cotidiana y que derivan de una consigna; pueden ser asumidas por ellos mismos o impuestas pero de cualquier manera su cumplimiento les parece relevante (*van a la escuela; ayudo a tender las camas; ayudo a mi mamá en lo que me dice*). En términos generales los tipos de responsabilidades que tienen son las escolares y las domésticas. Los niños y niñas participantes en el estudio exploratorio no comparten tareas dentro de la unidad económica, por lo cual la mayoría mencionó como característica que los niños no trabajan. Sin embargo, aunque efectivamente no forma parte de las expectativas sociales ni de los referentes ideales para definir a la infancia,

es una realidad cotidiana, presente en una gran cantidad de niños y niñas en nuestro país. Por esta razón se incorporaron algunas preguntas para indagar en torno a las representaciones sobre la participación de los niños dentro de las actividades económicas de la familia.

**Derechos.** En sus respuestas dentro del sondeo, niños y niñas mencionaron el tema de los derechos; particularmente el derecho al juego y a la educación como parte de las características de los niños, además de otras expresadas en términos de necesidades o actividades cotidianas que llevan a cabo y que tienen que ver con los derechos (*juegan; sabes que es un niño por su falta de conocimiento; siempre están junto a su mamá; todavía no tienen su credencial; los que no son niños ya los dejan escoger sus cosas*). Los derechos de la infancia es un tema que ha irrumpido en la conciencia de niños y adultos, aunque desde diferentes perspectivas y posicionamientos.

Un elemento relevante que apareció en este sondeo fue que el hacer la diferenciación de género en la estructura gramatical de las preguntas no resultó muy adecuado para los propósitos de la investigación. Muchas de las respuestas las dirigieron a señalar las diferencias existentes entre niños y niñas y no entre niños/as y aquellos que ya no lo son. Es decir, en vez de centrarse en la diferencia entre las categorías generacionales, las preguntas indujeron a centrarse en las diferencias entre las categorías de género. Por esta razón, las preguntas que orientaron posteriormente las entrevistas se hicieron en masculino y se fueron haciendo las aclaraciones pertinentes sobre las diferencias de género conforme se hizo necesario, en tanto también consideramos relevante su registro para analizar si es un factor que interviene, estableciendo diferencias en la significación de otros referentes como elementos de identidad de niños y niñas.

### **Conformación de la muestra**

De acuerdo a como quedó planteado el problema finalmente, trabajamos con niños y niñas de 8 a 15 años (a pesar de que registramos inicialmente el proyecto con otro rango de edad). Fueron varias las razones por las cuales elegimos este rango. Por un lado, ya explicamos la dificultad para definir a los sujetos que forman parte de la categoría infancia. Para efectos prácticos, muchos instrumentos legales como la Convención sobre los Derechos del Niño se centran en el criterio cronológico y definen



como niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad<sup>23</sup>. Sin embargo, la experiencia señala que es difícil que sujetos mayores de 15 años y menores de 18 se vean a sí mismos como niños en sus actuaciones e interacciones cotidianas. Por otro lado, en menores de 6 o 7 años el desarrollo y uso del lenguaje es todavía muy dependiente del contexto. Es a partir de esta edad que pueden empezar a poner atención al lenguaje mismo y a dar reportes verbales que no necesariamente son dependientes de soportes externos (personas u objetos) de su entorno inmediato. A los 8 años ya pueden tener una participación en grupos o en entrevistas que no les genere mucha ansiedad y que al mismo tiempo resulte fructífera para la investigación (Garbarino *et al.*, 1990).

Buscamos conformar una muestra socialmente diversa para indagar si la pertenencia a la misma categoría social podía dar cierta uniformidad a las representaciones en torno a los mismos objetos o si, por el contrario, prácticas sociales diferenciadas daban lugar a representaciones diferenciadas, aún dentro de la misma categoría. Por esta razón buscamos conformar la muestra con niños y niñas procedentes de entornos socioculturales y económicos diversos: 1) niños y niñas que colaboraran con sus padres o familiares dentro de la unidad económica, 2) niños y niñas de origen indígena y 3) niños y niñas de origen urbano y que no colaboraran dentro de las actividades económicas de la familia.

Conformamos la muestra a partir del muestreo intencional (Vela, 2008). La selección de los sujetos participantes fue a partir de contactos que teníamos, por ser de fácil acceso, pero igualmente buscamos que cubrieran los criterios de selección preestablecidos en cuanto a edad, procedencia social, sin restricción de género. La condición que comparten todos ellos es la experiencia de ser niños. Esto cumple con los criterios de homogeneidad/heterogeneidad recomendados para el uso de estas técnicas de indagación (Ibáñez, 1979; Vela, 2008 y Margel, 2008).

La muestra quedó integrada de la siguiente forma:

*Niños y niñas que colaboran en actividades económicas:* Para contactar con niños y niñas en esta condición se recurrió a organizaciones de la sociedad civil con

---

<sup>23</sup> Nuestro país se ha adherido a esta Convención y tiene un carácter vinculante, es decir, que **obliga** a los Estados firmantes a desarrollar y orientar las políticas públicas sectoriales dando prioridad a la promoción del desarrollo de las niñas y los niños, contemplándolos en el rango de 0 a 18 años.

quienes habíamos tenido relaciones de trabajo. Personal de *Save the Children México* brindó su apoyo para conseguir autorización para entrar a alguna escuela primaria con población que esta organización tiene identificada como niños y niñas trabajadores, lo cual no fue fácil por las propias restricciones que pone la Secretaría de Educación Pública para ingresar a sus instalaciones y hacer cualquier tipo de trabajo con los escolares, además de las interpretaciones personales que hacen los directivos acerca de estas restricciones. Después de varios intentos en diferentes escuelas, se logró la autorización para trabajar en una ubicada en el centro de la ciudad de México, en el turno vespertino, con un grupo que es atendido con un programa especial orientado para niños y niñas que trabajan o por cualquier razón están desfasados en relación a la edad en la que están cursando la educación primaria. Los niños que formaron parte de este grupo de entrevista serán identificados con las siglas *FP*.

Por su parte, la organización *EDIAC* facilitó el contacto con hijos de locatarios de la zona de comidas de un mercado ubicado también en el centro de la ciudad de México, con quienes desde hace varios años tiene un trabajo de apoyo social que busca prevenir la prostitución de niños, niñas y adolescentes en el contexto comunitario de dicho mercado. Entre las diversas acciones que incluye su modelo de intervención lleva a cabo actividades de apoyo escolar con niños desde preescolar hasta secundaria. Solicitaron hacer un acompañamiento algunas sesiones previas para establecer la relación con los niños, además de que algunos ya nos conocían por las relaciones previas que existían con la organización. En adelante nos referiremos a este grupo como *CM*.

*Niño hijo de indígena migrante:* La organización *Cáritas Hermanos Indígenas y Migrantes, A.C. (CHIMAC)* permitió el contacto con una comunidad indígena que habita en una vecindad en el centro de la ciudad de México. Se trata de una comunidad de migrantes en la cual los niños actualmente forman parte de la 2ª y, en algunos casos, de la 3ª generación que reside permanentemente en el D.F.. *CHIMAC* solicitó que, a cambio del contacto, se les diera un taller a los niños sobre identidad de los indígenas urbanos. Presentamos la propuesta de taller a personal de *CHIMAC* quien, después de aprobarla, la presentó a la asamblea de la comunidad (compuesta por los hombres de la misma) y, una vez conseguidas las respectivas aprobaciones, esta actividad nos sirvió como introducción con la población infantil. El inconveniente estuvo en que no fue posible poner restricción de edad para asistir, lo que abrió el rango de participantes

desde los 4 hasta los 15 años, habiendo muchos menores de 10 años. Esto se resolvió contratando una persona auxiliar, de manera que pudiéramos dividir el grupo y trabajar en su momento las entrevistas sólo con los niños y niñas que cubrían el perfil de edad requerido. En este grupo habían niños que compartían con sus padres su participación en las actividades económicas y otros que no. A este grupo se le identificará como *PM*.

A lo largo de las sesiones trabajadas en el taller sobre identidad indígena, muchos de los niños expresaron su ambivalencia en cuanto a este punto. Todos los niños con los que se trabajó han nacido ya en el D.F. En algunos casos, sus propios padres también nacieron en la ciudad, y en otros son originarios de una comunidad del Estado de México, pero migraron a muy temprana edad. Por la misma razón, algunas familias están integradas por ambos padres indígenas, pero en otras uno de los padres es indígena y el otro es mestizo, como es el caso de quien en ese momento era el líder de la comunidad, quien sí es miembro originario de la comunidad indígena pero su esposa no. En este sentido, cuando en diversos momentos se les preguntó a los niños y niñas si ellos eran indígenas, sus respuestas fueron diversas: a veces respondieron que sí, otras que no o que “tantito”, “más o menos”. Su definición de *niño indígena* es que “hablan la lengua” y que tienen costumbres indígenas, pero ninguno de ellos habla mazahua y la entienden muy poco. Aquellos que por momentos se auto-reconocen como indígenas, se basan en que tienen familiares en el pueblo a quienes ocasionalmente visitan y que comparten algunas de las costumbres tradicionales del grupo, fundamentalmente la asistencia a algunas festividades. Aún viviendo en la ciudad algunos de sus padres ejercen mayordomías, por lo que en las fechas correspondientes a las fiestas la mayor parte de la comunidad se desplaza a su lugar de origen, aunque esto está también sujeto a los recursos económicos disponibles. Inclusive ocurrió que en una de las fechas programadas para el taller, cuando llegamos había muy pocos niños, pues en días anteriores había fallecido una de las personas que vivían en la vecindad y se habían trasladado al pueblo para velarlo y enterrarlo allá. Por esta razón hacemos la aclaración de que se trata de *hijos de indígenas migrantes*.

*Niño escolar que no participa en actividades económicas:* Buscamos conformar este grupo a partir de una escuela privada, pues esta característica podía representar una fuerte diferencia en la pertenencia de clase social y en el entorno sociocultural de los sujetos participantes. La entrada a una escuela privada también fue difícil. Inicialmente se rechazó el proyecto en dos escuelas a pesar de contar con personas

conocidas que laboran en ellas, argumentando razones de seguridad. Finalmente una escuela donde también había relaciones previas con algunos de los directivos y que cuenta con los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, nos brindó el apoyo necesario. A esta escuela asiste población que pudiera ser clasificada como de clase media, donde la mayoría de los padres de familia se dedican a profesiones liberales y es frecuente encontrarse con mujeres profesionistas. El grupo de entrevista se integró con niños de primaria y secundaria entre ocho y quince años y será identificado con las siglas *EP*.

El trabajo previo realizado en CM y PM sirvió también para establecer la legitimidad formal tanto personal como del trabajo de investigación y obtener así uno de los criterios de confiabilidad y validez considerados para las entrevistas cualitativas (Vela, 2008), ya que la investigación cualitativa no está exenta de la exigencia de una construcción científica (Bourdieu, 1999). En FP y en EP no fue posible este contacto previo.

En todos los casos hubo que presentar por escrito solicitudes y la justificación del trabajo que se pretendía realizar, así como la guía de preguntas.

### ***Preparación del trabajo de campo.***

Para llevar a cabo cualquier técnica o aplicar cualquier instrumento varios autores recomiendan tener un trabajo preliminar que permita que el investigador diagnostique las facilidades y/o complejidades para aplicar los instrumentos, presente a quienes van a participar los propósitos de la investigación para conseguir su colaboración, así como para establecer la credibilidad y seriedad de la investigación (Vela, 2008). Particularmente cuando se trata de aplicar técnicas de indagación con niños, es conveniente un trabajo previo que les permita establecer una relación de confianza con el entrevistador y facilitar el proceso de verbalización de sus experiencias (Garbarino *et al.*, 1990). En este caso, como se trabajó en diversos escenarios, este trabajo de preparación tuvo que ser vasto y diferenciado y, como ya se vio, no se redujo al establecimiento de relaciones de confianza con los niños.

### ***Aplicación de las entrevistas***

Es importante tener en cuenta que una entrevista (en su modalidad individual o colectiva) es una relación social que no sólo proporciona información al entrevistador, sino que genera efectos variables sobre los resultados obtenidos (Bourdieu, 1999). Por

eso se procuró establecer un buen *rapport* que generara confianza a los niños para que pudieran expresarse con libertad y profundidad, considerando además que esto funciona como otro de los criterios de confiabilidad y validez de las entrevistas cualitativas (Vela, 2008).

Una vez establecidas las relaciones iniciales con los niños, se llevaron a cabo y grabaron los distintos tipos de entrevistas. La cantidad de participantes de cada universo de trabajo, así como la cantidad de entrevistas individuales que se realizaron se desglosa en el siguiente cuadro:

<b>Universo de trabajo</b>	<b>Participantes en entrevista colectiva</b>	<b>Entrevistas individuales</b>
<b>FP</b>	7	1
<b>CM</b>	9	6
<b>PM</b>	6	6
<b>EP</b>	8	3

Tratamos inicialmente de hacer la selección de participantes para las entrevistas individuales con base en el criterio de profundidad de sus intervenciones en los encuentros colectivos. Sin embargo, también tuvo que privar la disponibilidad de los niños y niñas para encuentros posteriores, ya que no siempre asistieron a las actividades en días posteriores algunos de los que habíamos vislumbrado para un encuentro más amplio, como sucedió particularmente en el caso de FP. Del total de las entrevistas individuales se descartaron dos para el análisis, porque consideramos que las respuestas obtenidas no ofrecían información significativa.

Algunas limitaciones de tipo técnico residieron en los espacios donde en ocasiones se tuvo que trabajar, pues tanto en PM, como en CM, fueron espacios compartidos por muchas personas (una vecindad y una zona de comercios, respectivamente) donde se generan mucho ruido y distractores. Esto dificultó en ocasiones la atención de los niños así como la transcripción de las grabaciones. En el caso de FP, la entrevista colectiva se llevó a cabo en el propio salón de clases y participaron todos los niños de ese grupo que asistieron a la escuela ese día<sup>24</sup> y las

---

<sup>24</sup> Además de que el grupo es poco numeroso, se caracteriza por mucho ausentismo de los niños.

entrevistas individuales tuvieron lugar en el patio de la escuela, mientras el resto de los niños estaba en clases. En el caso de los niños de EP, la propia escuela nos proporcionó un espacio especial para ambos tipos de entrevistas.

### 3.2. EL PROCESO DE ANÁLISIS

En cuanto al análisis que hicimos a partir de ambos tipos de interacciones, Fairclough señala que la entrevista abarca muchos géneros diferentes que están especializados en prácticas sociales particulares (entrevista de trabajo, a una celebridad en televisión, etnográfica, etc.). Considera los géneros como “aspectos específicamente discursivos de formas de actuar e interactuar en el curso de acontecimientos sociales”<sup>25</sup> (Fairclough, 2003: 65). Sin embargo, también afirma que es posible combinar géneros en el análisis de los textos cuando hay una relación entre éstos y sus propósitos o metas sociales, si se toma esto desde la perspectiva de Habermas en relación a la acción comunicativa y no de la acción estratégica. Muchos géneros pueden estar jerárquicamente relacionados al haber un género principal y otros que estén basados en las respuestas del primero. Como partimos de los mismos supuestos para elaborar tanto las entrevistas colectivas como las individuales, las usamos para los mismos propósitos, las llevamos a cabo en los mismos marcos culturales y con los mismos informantes, asumimos la posibilidad de usarlos para un análisis conjunto. Para ello conformamos conjuntos o *familias* de entrevistas integradas por las entrevistas individuales y las colectivas de cada universo de trabajo, y cada familia se asumió como un texto a analizar (Fairclough, 2003).

Una vez transcritas todas las entrevistas, iniciamos con el proceso de análisis en un primer nivel textual a través del programa *Atlas-ti*. Este es un programa informático que permite hacer análisis cualitativo de datos textuales que

no pretende automatizar el proceso de análisis, sino *simplemente* ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias... (Muñoz, 2005: 2).

---

<sup>25</sup> Traducción propia

El análisis textual consistió en tomar las respuestas que los niños fueron vertiendo a lo largo de las entrevistas y las fuimos clasificando de acuerdo a las categorías establecidas para las guías de entrevista (*Seguridad y salud; Actividades generales de la vida cotidiana; Recreación; Responsabilidades sociales; Derechos*); dichas categorías ahora se convirtieron en categorías de análisis. Después procedimos a hacer una segmentación de cada texto, y seleccionamos únicamente los fragmentos o citas que consideramos relevantes por expresar o ejemplificar de manera más clara lo que los niños pensaban en torno al significado que para ellos tenía dicha categoría. En todos los casos también consignamos su edad y pertenencia a alguno de los grupos.

Posteriormente, de acuerdo al tipo de preguntas realizadas tanto en las entrevistas colectivas como en las individuales, así como a la especificidad que iban adquiriendo las respuestas y argumentaciones vertidas por niños y niñas, fuimos formulando subcategorías bajo las cuales se fueron organizando diversas citas. A continuación las presentamos:

<b>RESPONSABILIDADES</b>	<b>DERECHOS</b>	<b>RECREACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Definición</li> <li>b) Función</li> <li>c) Adecuación</li> <li>d) Particularidades de las responsabilidades según categoría generacional</li> <li>e) Particularidades de las responsabilidades según el género</li> <li>f) Tipos de responsabilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Definición</li> <li>b) Fuentes de información</li> <li>c) Tipos y función</li> <li>d) Respeto a los derechos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Significado del juego como actividad recreativa</li> <li>b) Función</li> <li>c) Tipos de juegos</li> <li>d) Particularidades del juego según categoría generacional</li> <li>g) Particularidades de la recreación según el género</li> </ul>

Este proceso implicó regresar a las citas seleccionadas para hacer subdivisiones o modificarlas e ir afinando el planteamiento de las subcategorías, pues con frecuencia, a medida que iba aumentando la cantidad de material analizado, iba surgiendo una mayor diversidad en el contenido y el sentido de las citas, lo cual generó la necesidad de ser más finos en el proceso de su clasificación

Este nivel primario de análisis implicó reconocer ciertas similitudes, diferencias y regularidades que permitieran poner “en relación los seres, los objetos y los fenómenos del mundo, al tiempo que se hace acopio de un conjunto de saberes para darle sentido a dicha organización (Pardo, 2007: 87).

Posteriormente iniciamos el análisis a nivel conceptual para poder analizar el significado de cada una de las subcategorías y sus diferencias o similitudes en cada grupo. Por la cantidad de material obtenido y la riqueza de los testimonios, de las categorías establecidas inicialmente se seleccionaron sólo tres para presentar en este trabajo: *Responsabilidades, Derechos y Recreación*.

Los análisis que se presentan en el siguiente capítulo van acompañados de testimonios obtenidos durante las entrevistas. Los nombres de los participantes se han cambiado para proteger su identidad; después del nombre ficticio aparece un número que indica la edad del entrevistado y un par de letras que identifican el universo de trabajo del que procede. Así, por ejemplo, si aparece un testimonio identificado como *Úrsula 12CM*, significa que Úrsula tiene 12 años y procede del universo CM.

Como ya expusimos en el Capítulo II, si bien las representaciones se construyen y se anclan en la historia de la colectividad, los sujetos realizan elecciones y actualizaciones en función de las situaciones concretas que enfrentan. Esto quiere decir que aunque las representaciones se comparten en el nivel de grupo, no todos los miembros del grupo tienen copias “idénticas”, pues cada miembro elabora su propia “versión personal”, si bien estas versiones personales siempre están cerca de la versión del grupo.

Para explicar la conexión de la memoria social contenida en las RS con la memoria y la acción personales retomamos la categoría teórica de modelos figurativos definida por Moscovici (1979) como el resultado de la reproducción selectiva de los elementos que constituyen al objeto de la representación. Es una manera de articular los elementos que integran el campo de representación, las informaciones y las actitudes, captando formas abstractas y generales, que luego son traducidas en una coordinación que concreta cada uno de los términos de la representación en cuestión. Se generan en el proceso de la ontogénesis como parte de la objetivación y permiten la estructuración formal de un conocimiento, el cual queda disponible para su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido a través del anclaje:

El modelo figurativo, que penetra en el medio social como expresión de lo “real”, por eso mismo se torna “natural” (*sic*), utilizado como si se recortara directamente de esta realidad. La conjunción de dos movimientos, el de la generalización colectiva del uso y el de la expresión inmediata de los fenómenos concretos, le permite a la representación convertirse en un marco cognoscitivo estable y orientar las percepciones o los juicios



sobre el comportamiento o las relaciones interindividuales (Moscovici, 1979: 87).

Los modelos figurativos, en tanto modelos mentales sirven como una *interfase* (Van Dijk, 1999) entre las representaciones socialmente compartidas y la forma particular en que son apropiadas por el individuo.

Para Moliner y Martos (2005), trabajar con la noción del modelo figurativo permite seguir poniendo el énfasis en el proceso social para investigar la conformación, permanencia o transformación de las RS, dado que permite analizar y comprender los elementos cognitivos que integran las representaciones, pero también las relaciones que se establecen entre ellos en función de contextos, condiciones y experiencias particulares; no hay que perder de vista que los sistemas de representación se integran y funcionan, no desde la racionalidad, sino que dependen de las reglas sociales del grupo en el que surgen y se expresan.

Ellos reportan varias experiencias, desarrolladas a su vez con base en estudios de Guimelli, Rouquette y Bataille, que les permiten proponer como hipótesis que los elementos de una RS ampliamente compartidos son abstractos y polisémicos. De esta manera, la significación de la RS se precisa por los elementos heterogéneos, variables. Los primeros, dada su ambigüedad, permitirían generar una idea de consenso frente a un objeto, en tanto los segundos serían más unívocos debido a sus significaciones más precisas, a su concreción y a su ligadura con el contexto:

Wagner y Hayes aclaran que dentro del estudio de las RS no se habla de consenso en el sentido estadístico de un acuerdo cercano al 100% de una entidad, sino más bien enfatizando su función en el campo de la comunicación y los intercambios sociales, a manera de permitir la comprensión entre las personas, y la prevalencia del conocimiento culturalmente compartido sobre las dinámicas de sus instituciones y de su autoorganización:

Las entidades sociales están definidas y existen a través de la convivencia organizada de sus miembros. Los protagonistas sociales poseen un gran número de ideas compartidas acerca de cómo debe organizarse la interacción, de tal forma que la estructura del grupo y sus instituciones se preserven o se reconstruyan socialmente de manera continua. Por tanto, el consenso debe ser asumido, hasta el punto que la existencia de la entidad social se salvaguarde a través de la interacción coordinada. (Wagner y Hayes, 2011: 174).

Pero simultáneamente, la consideración de la heterogeneidad también es importante dentro del estudio de las RS por el importante papel que ésta juega en los

sistemas sociales y en los procesos de adaptación social. Las variaciones en la forma en que se objetivan ciertos significados de representaciones aparentemente compartidas da cuenta de una complejidad de condiciones, entre otras, el acceso diferenciado a las diferentes formas de conocimiento por razones sociales, económicas, culturales, de género.

Según Wagner y Hayes es posible analizar la relación consenso–heterogeneidad de los elementos que integran las RS aun en pequeñas muestras, dado que lo que aparece como diferencias no se deben interpretar “como un error estadístico ni de varianza, sino como algo que es importante interpretar y accesible al análisis de contenidos (Wagner y Hayes: 176). Ellos afirman que esta relación consenso–heterogeneidad se basa en tres premisas:

- Permite expresar una “verdad” común entre todos los informantes que provienen de una misma cultura,
- Reconoce una independencia local en las variables al azar,
- Pone de manifiesto la “habilidad cultural” de los informantes en relación con las preguntas que se les hacen.

Regresando a los planteamientos de Moliner y Martos sobre la forma de abordar el análisis de esta relación en la investigación, ellos señalan que serán los elementos heterogéneos y contextualizados los que mediarán el sentido de los elementos consensados y abstractos. Estos últimos permitirán a los sujetos definir el objeto de representación a partir de términos comunes, dando así una ilusión de consenso, pero susceptibles de recibir interpretaciones variadas en función de los contextos y de las experiencias individuales (Moliner y Martos, 2005: 3.3)

Ante la polisemia de un elemento consensado, entre todas sus significaciones posibles los sujetos escogerán aquella que le resulte más compatible con las exigencias del contexto particular y con sus intereses, necesidades, valores e historia personal. De esta manera, las RS pueden cumplir sus funciones organizadoras y orientadoras gracias a que los elementos abstractos forman parte de una teoría explicativa general que pueden funcionar en diferentes contextos y situaciones; pueden generar consensos porque permiten a los sujetos reunir sobre un mismo término experiencias dispares y contextualizadas. En tanto los elementos heterogéneos, por la atadura de su significación a un contexto, no pueden ser considerados fuera del mismo. El propio Moscovici (1979) señala que es posible encontrar que una sola palabra tiene una

pluralidad de representaciones, lo que las hace simultáneamente transparentes y opacas: transparentes porque, gracias a las diversas interpretaciones y significados del mismo término, la comprensión se hace más accesible, y opacas porque el poder que ejerce toda organización estructurada, todas las propiedades de un signo específico son transferidas a una palabra cuya particularidad varía de acuerdo con el contexto.

Los consensos generados por las RS y expresados a través de las interacciones sociales se generan también por la relación económica que existe entre el pensamiento y la comunicación (Moscovici, 1979), gracias a que en el discurso abundan referencias comunes e implícitas. Esto permite que, a pesar de que en un discurso se den sólo algunas señales sobre algún objeto y de que existan discontinuidades, pueda ser comprensible para los participantes en el acto comunicativo. Esta relación económica responde a su vez a las exigencias de la comunicación, en tanto que existe una presión para recurrir a una cantidad reducida de conocimientos al momento de formular una opinión. Moscovici afirma que en la comunicación de una RS es más importante la capacidad de juzgar y de compartir un juicio que la de expresar o acumular información sobre un tema.

En el mismo sentido, Fairclough (2003) señala que lo implícito es una propiedad dominante en los textos y tiene una gran relevancia a nivel social. Define a los implícitos o supuestos como aquellos sentidos compartidos que generalmente son tenidos como dados y del dominio común, que forman parte de una teoría explicativa de las declaraciones que se están haciendo; en dichas teorías implícitas se sustentan, por ejemplo, todas las formas de compañerismo, comunidad y, por lo tanto, las identidades sociales. Pero señala que también la capacidad de ejercer el poder, la dominación y la hegemonía social requiere que los involucrados compartan supuestos en torno a las relaciones que sostienen. En ese sentido, resulta relevante que los supuestos ocultos en el lenguaje permitan la generación de consensos para el ejercicio del poder. Veremos más adelante cómo esto se pone en evidencia en varias partes de los discursos expresados por los niños y niñas entrevistados.

Por su parte, Jodelet (2004) afirma que, para evitar el riesgo de cosificar las RS, es necesario ponerlas en relación con las prácticas que intervienen, pues éstas ayudan a comprender las condiciones por las que se transforman o son resistentes al cambio. Dice que, si bien la representación se organiza alrededor de una concepción central,

ésta da lugar a una serie de contenidos y significados que vienen en lugar de la realidad a través de un proceso de simbolización.

De acuerdo con lo anterior, si la parte consensuada del modelo figurativo de una representación está integrado por elementos abstractos, polisémicos, simbólicos e implícitos, los sentidos específicos los establecerán los sujetos en función de las particularidades tanto de sus experiencias como de los contextos en los que estén operando en una situación concreta.

Ahora bien, dado que la gente no sólo se representa objetos, relaciones o acontecimientos en modelos, sino que también hace uso de ellos en sus narraciones cotidianas, es posible deducir los elementos que los conforman a partir del análisis de sus discursos. Fairclough (2003) propone algunos elementos que pueden estar incluidos cuando las personas expresan su representación de un acontecimiento social: formas de actividad, personas (con creencias, deseos, valores, historias, roles) relaciones sociales y formas institucionales, objetos, medios (tecnologías), lenguaje, tiempos y lugares. De esta manera, en los análisis de las entrevistas tratamos de identificar cuáles de estos elementos estaban presentes en las categorías y subcategorías establecidas a partir de las cuales organizamos y analizamos los discursos expresados, pues su presencia o ausencia, la forma que adquieren y la manera en que se articulan, pueden dar cuenta del modelo figurativo y, por ende, de cómo está integrada una representación, así como las significaciones particulares que tiene para los sujetos.

En el siguiente capítulo presentamos los resultados de los análisis realizados desde esta perspectiva.

## **IV. ALGUNAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN SOBRE LA INFANCIA EN NIÑOS Y NIÑAS URBANOS**

A través del conjunto de entrevistas tratamos de comprender la relación entre la dimensión social de ciertas estructuras simbólicas (expresadas a través de las RS) con la forma en que niños y niñas concretos interpretan su realidad social y orientan sus prácticas.

Con las orientaciones señaladas en el capítulo anterior primero hicimos el análisis particular de cada categoría (Responsabilidades, Derechos, Recreación) y de las subcategorías definidas para cada una, tratando de encontrar semejanzas y diferencias entre los grupos con los que trabajamos. En inciso 4.4. presentamos el análisis conjunto para articular los resultados encontrados por categoría o por grupo.

### **4.1. RESPONSABILIDADES**

A través de las entrevistas buscamos averiguar qué entienden por responsabilidad; la función que, según ellos, cumplen, los tipos y adecuación de las responsabilidades que ellos tienen, así como si existen diferencias en las responsabilidades, ya sea por género o por edad.

#### *a) DEFINICIÓN*

Cuando se les pregunta el significado que tiene para ellos la palabra *responsabilidad*, la respuesta que ofrecen no es mediante definiciones o conceptos, sino de tipo operacional. Al respecto Moscovici (1979) señala que, si bien el uso de las palabras no necesariamente tiene un sentido conceptual, el hecho de nombrar algo es una forma de objetivarlo. La forma en que se usa el lenguaje no se da como un hecho independiente de la propia formación de las RS, sino que el uso de las palabras permite poner límites, atribuir propiedades, es decir, participar en la estructuración del objeto o del fenómeno. Por esta razón, podemos inferir que para ellos las responsabilidades no aparecen sólo como una abstracción, sino que el término delimita acontecimientos concretos vinculados a su práctica social.

Al hacer esta definición operacional los niños hablaron más bien de las actividades que llevan a cabo para cumplir con sus responsabilidades y en ocasiones

utilizaron este término a la par con la palabra *obligaciones*. Si bien en el plano de la semántica ambos términos no son sinónimos, sí hay una estrecha relación entre ambos conceptos, por lo que los aceptamos y utilizamos de manera indiferente durante las entrevistas<sup>26</sup>.

Para niños y niñas de todos los universos de trabajo la responsabilidad tiene un doble significado, con este término hacen referencia tanto a la obligación moral de cumplir con un encargo (*tener que hacer las cosas que nos dicen – Úrsula 12CM*) como la cualidad de ser responsable, es decir, a la capacidad que tiene cada persona de cumplir dichas obligaciones (*cumplir con las cosas que me tocan- Mary 9CM*). Una responsabilidad le corresponde a quien ha sido designado (*algo que te deja alguien – Arturo 11CM*) o que voluntariamente la ha asumido (*tú estás comprometiéndote a algo – Karla 12CM*); es personal e intransferible (*como un muchacho, ya de 15 años, que ya tiene celular, que se haga responsable de él porque nadie se lo va a cuidar por él – Mariano 8EP*) y es imperativo cumplirla (*¿qué pasa cuando no cumplo una responsabilidad? Pues... es algo irresponsable – Karla 12CM*).

Si bien la asignación de una responsabilidad puede tener un carácter heterónomo (*lo que te mandan a hacer tus papás – Katy 9EP*), su cumplimiento requiere un cierto nivel de ejercicio autónomo (*debes de cuidar tus cosas porque es tu responsabilidad – Mariano 8EP*).

Por el tipo de prácticas sociales que llevan a cabo, ubican a las responsabilidades fundamentalmente en dos espacios físicos y sociales: la familia y la escuela. Por lo mismo, las personas que aparecen explícitamente como referentes en estas definiciones operacionales son, por un lado, ellos y ellas mismas como sujetos de responsabilidad y, por el otro, aquellos adultos a quienes reconocen una relación de autoridad en el contexto de sus actividades cotidianas: los padres u otros familiares adultos y los maestros, y que son quienes les asignan las responsabilidades y velan su cumplimiento. Dentro de las respuestas que fueron dando aún no aparecen sus pares u otros terceros como parte de los afectados por el cumplimiento o incumplimiento de sus responsabilidades, ni siquiera ellos mismos.

---

<sup>26</sup> De acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la responsabilidad alude a la obligación moral de responder y salir garante ante los propios actos realizados, en tanto que la obligación es una imposición o exigencia moral que debe regir la voluntad libre.

Las relaciones que se establecen entre las personas a partir de estas definiciones son de tipo moral, pues implican compromisos (voluntarios o asignados) que se deben de cumplir.

*b) FUNCIÓN*

Los niños expresaron con convicción que, a pesar de que las actividades implicadas en el cumplimiento de las responsabilidades no son necesariamente agradables, estas últimas cumplen funciones importantes. Así lo afirma *Tere 14 CM*:

- por que los hace ser mejores personas cuando sean grandes y para que cuando tengan a sus hijos sepan cómo educarlos. Que les enseñan a sus hijos a ser más responsables. Tiene que haber una secuencia... de responsabilidad

Su testimonio ejemplifica la función formativa que para todos tienen las responsabilidades en el área del desarrollo moral con vistas para el futuro (*los hace ser mejores personas cuando sean grandes*). Esto nos muestra que el componente “niño-proyecto” continúa fuertemente sedimentado en la representación.

En este caso, el elemento que genera consenso son las personas que aparecen asociadas a las responsabilidades, es decir, aquellos adultos con quienes se relacionan cotidianamente y que tienen un rol de autoridad frente a ellos. Sin embargo, hay algunas diferencias importantes que aparecen en los discursos de niños y niñas de EP en relación con los de los niños y niñas de los grupos FP, CM y PM. Por un lado, para los niños de EP las personas con las que establecen algún tipo de relación a través de sus responsabilidades se reducen a sus padres y profesores, en tanto que para los de los últimos tres grupos no sólo son sus padres, sino también otros familiares de la unidad doméstica y económica, lo que da cuenta de que sus prácticas sociales relacionadas con las responsabilidades se dan en círculos más amplios.

Por otro lado, en las declaraciones de la mayoría de los niños y niñas de estos tres grupos, los adultos de la familia aparecen no sólo como quienes asignan y son garantes del cumplimiento de las obligaciones o responsabilidades, sino también como beneficiarios. Por esto, adicional a la función formativa a futuro en estos grupos, les asignan otra que sería cubrir necesidades de los miembros de la unidad doméstica y económica, pero con un carácter solidario en el presente ante situaciones que, como miembros de una familia, enfrentan en el día a día. Para ellos, que los niños tengan responsabilidades ayuda a que los adultos no carguen solos con la manutención

económica de toda la familia (*para aprender, y para apoyarles a mis papás en cuestiones económicas – Santiago 12PM*) y con los quehaceres domésticos (*yo digo que sí está bien ayudar, porque hay algunos niños que se quedan durmiendo y no les ayudan a sus mamás – Raúl 13FP*), así como a apoyar a aquellos miembros que están enfermos (*mi abuelita ya no aguanta mucho... se le reventaron sus vérices y ya no puede, le duele su pie y ya no puede subir las cubetas – Salvador12 FP*).

Esta solidaridad con los adultos también tiene una proyección para el futuro, pues hay quienes a estas edades se miran a sí mismos en tiempos posteriores invirtiendo los roles cuando sus padres sean mayores y ya no puedan asumir la dirección económica y de protección de la unidad familiar (*Porque sus papás guían al niño, para que cuando ellos estén viejitos y ya no puedan hacer cosas, ellos lo hacen – Arturo 11CM*).

Igualmente, en estos tres grupos el cumplimiento de sus responsabilidades les permite el reconocimiento por parte de aquellos que figuran como autoridad o como los beneficiarios de sus actividades, lo que en ocasiones puede traducirse en una recompensa económica, dado que no reciben un salario fijo por su participación en la unidad económica, o posicionarlos de manera que pueden obtener algunos beneficios, como permisos especiales (*cuando yo le ayudo a mi mamá y todo eso, me deja salir, me deja ir a una fiesta – Daniel 15FP*)

De esta manera podemos observar que en la función que asignan a las responsabilidades están implicadas no sólo relaciones sociales de subordinación, sino también de solidaridad, de reciprocidad y de reconocimiento, tanto en el presente como proyectadas en el futuro.

De manera diferente, para los niños de EP las responsabilidades permiten cubrir necesidades personales y la función formativa está más encaminada a un desarrollo individual, como lo manifiesta *Bertha 14EP*:

- Pues para poder ser independientes, para poder mantenerse solos, porque, bueno, hay gente que vive con sus papás hasta los 30, 40 años y, bueno, tienen los niños que ir creciendo, ir madurando y decir: “yo ya puedo individualizarme como persona y yo puedo realizar mis metas”. Y, bueno, eso sólo lo vas a lograr con un grado de madurez que las responsabilidades te van dando.

En la mayoría de los argumentos de niños y niñas de este grupo, los beneficios son para ellos mismos en términos de su propia formación (*para poder mantenerse*



solos); en sus testimonios hablaban del aprendizaje paulatino de las responsabilidades (*tienen los niños que ir creciendo, ir madurando*) y de la importancia de lograr en el futuro la independencia personal (*para poder ser independientes*), pero ninguno de ellos mencionó beneficios para su entorno inmediato, a diferencia de lo que sucedió con los niños de los otros grupos. De todo esto deducimos que en sus representaciones los referentes son prioritariamente sus padres y profesores como figuras de autoridad, a través de relaciones sociales de subordinación en el presente.

### c) ADECUACIÓN

Existe consenso entre los participantes en cuanto a que niños y niñas en general son capaces de asumir responsabilidades y que éstas deben ser proporcionales a la edad, ya que implican diferentes grados de dificultad, de complejidad y de riesgos. Al respecto *Katy 9EP* afirma:

- Para mí significa que ya eres un poco más grande, que te están dejando ser un poco más libre, y pues como que puedes hacer más cosas que antes no te dejaban porque no eras responsable, como cuidar una mascota, o no abrir la puerta a extraños y eso.

Entre los elementos que para muchos de ellos se ponen en juego en los diferentes niveles de responsabilidad están, por un lado, la capacidad de acción y de decisión que los adultos les reconozcan (*te están dejando ser un poco más libre*) y, por el otro, la que ellos son capaces de ejercer (*puedes hacer más cosas que antes... porque no eras responsable*).

La clasificación de responsabilidades particulares como adecuadas o inadecuadas para su edad responde a las experiencias contextualizadas de cada uno de ellos y está mediada, entre otros elementos, por el tipo de relaciones sociales que establecen a través de las actividades que llevan a cabo para cumplirlas. Esto nos permite pensar, siguiendo a Moliner y Matos (2005) que los criterios específicos de clasificación forman parte de los elementos variables de la representación. Por ejemplo, ante la pregunta sobre qué tipo de actividades implicadas en sus responsabilidades no deben realizar niños y niñas en general, cuando responden en abstracto, muchos llegan a mencionar como actividades inadecuadas aquellas que requieren estar cerca de fuentes de calor (planchar, guisar), cargar cosas pesadas o trabajar en la calle. Pero cuando describen sus propias responsabilidades y las actividades que realizan, resulta que algunas de las mencionadas están incluidas. Sin embargo, para ellos no significa

que sean inadecuadas, pues refieren que en su caso han sido adiestrados por algún adulto de su familia y regularmente cuentan con su compañía y cuidado al momento de llevarlas a cabo. La presencia (física o simbólica) de los adultos valida las actividades que realizan. Como ejemplo tenemos a *Braulio 14PM* y *Santiago 12PM*, quienes asumen como su responsabilidad ayudar a sus padres como *franeleros*. Si bien ambos consideran que trabajar en la calle no es una actividad adecuada para niños y niñas, cuando se refieren en concreto a lo que ellos hacen no lo consideran inadecuado, en tanto han sido enseñados por su padre, otros familiares y conocidos, además de constantemente cuentan con su compañía y cuidado:

E: y por ejemplo (*dirigiéndose a Santiago*) ¿Cuando tú bajas a cuidar los coches?

*Yazmín 8PM*: está cerca de mi mamá

*Braulio 14PM*: y hay una persona grande que se llama *Ricardo*, que también tiene muchos años allá abajo

*Santiago 12PM*: y bueno, no me siento todo seguro, pero ya está un adulto conmigo, y ya, pues ya no es tanto riesgo

Para ellos, las actividades que realizan las consideran adecuadas, involucran relaciones adulto-niño de enseñanza, protección, autoridad, convivencia y colaboración. Sin embargo, no descartan la posibilidad de la existencia de casos en los que los niños sean explotados por sus padres y que éstos los expongan a actividades inadecuadas para su edad o aun ilegales.

El parámetro cronológico con que establecen la adecuación de las actividades implicadas en el cumplimiento de las responsabilidades varía en cada caso: muchas veces su propia edad, o hasta ellos mismos como sujetos particulares, resultan ser la medida de lo que ya se puede hacer. Esto podemos observarlo con mucha claridad si atendemos a los testimonios de *Santiago 12PM*, cuando, después de haber afirmado que se siente protegido porque no está solo en la calle cuando sale a cuidar coches, en otra entrevista duda sobre la conveniencia de que una de sus hermanas menores, que está por cumplir nueve años, realice la misma actividad:

E.- pero si tú bajaste a los nueve años y *Braulio* también bajó a los nueve años, ¿no podría hacerlo ella a los nueve?

- sí, sí, pero habría que estarla cuidando también a ella,... no nada más por negar, sino porque ella es muy poco... sí, sí podría, pero lo que no... Pero lo que le enseñaríamos, por decir, yo, sería que no se atravesara así, así tan rápido, y querer meter y sacar, porque eso ahí, sí es mucho riesgo.

Sobre todo en el caso de niños y niñas que participan con los adultos en las responsabilidades domésticas o económicas, las actividades que ellos llevan a cabo les permiten mirarse a sí mismos capaces de hacer cosas que en otros, aun de su misma edad, ven como inadecuadas. En este punto, resulta también importante el reconocimiento por parte de los adultos que ellos ya son capaces de llevar a cabo la actividad en cuestión.

En cuanto al elemento *tiempo*, para todos los participantes las actividades adecuadas para cumplir las responsabilidades, como elemento consensuado de la representación, se caracterizan por ser aquellas que se realizan cuando no están en la escuela o cuando no tienen mucha tarea. Sin embargo, en los casos de los grupos PM, CM y FP, específicamente este tiempo, como el elemento concreto que da el sentido particular, se refiere al turno contrario al que ellos están en la escuela, es decir, asistir a la escuela y cumplir con otras responsabilidades son eventos secuenciales. En el caso del grupo EP, este tiempo se traduce como algo discontinuo, pues se trata de algunas actividades que, cuando se llegan a realizar, es en el tiempo de las vacaciones y no necesariamente se repite cada periodo vacacional.

Niños y niñas de PM, CM y FP conciben que los espacios donde pueden realizar estas actividades de forma segura son aquellos lugares cerrados, o la calle siempre y cuando estén acompañados de un adulto, lo cual se traduce en la casa, la escuela, y el espacio donde los padres o familiares llevan a cabo sus actividades económicas. Para los niños de EP se reducen a la casa o la escuela. Para todos los entrevistados la calle es un espacio que representa muchos riesgos para su seguridad. No obstante, para los niños de EP representa un espacio desconocido e impersonal, en tanto que para los otros universos de trabajo hay áreas que les resultan cotidianas y familiares, donde pueden circular con menos riesgos cuando comparten actividades con sus familiares.

#### *d) PARTICULARIDADES DE LAS RESPONSABILIDADES SEGÚN CATEGORÍA GENERACIONAL*

Niños y niñas de todos los grupos establecen grandes diferencias entre las responsabilidades que tienen los niños y los adultos y en la forma en que las cumplen.

Primeramente, la representación que prevalece sobre los adultos cuando se habla de este tema, es como jefes de familia que tienen la responsabilidad de proveer y cuidar a sus miembros. Por lo tanto, estas responsabilidades se ubican tanto en los espacios laborales como en el hogar.

Definen a las responsabilidades de los adultos como más complejas, más difíciles e, incluso, más peligrosas, tal como lo refiere *Mary 9CM*:

- En que las de los grandes son más peligrosas y las de los chiquitos no tanto. Que de los grandes, ellos ya deben cargar cosas pesadas y los niños todavía no.

Refieren que los adultos cuentan con muchos más recursos para enfrentar estas dificultades y riesgos; los definen, en comparación con ellos mismos, como más fuertes, con más conocimientos y que hacen las cosas con mayor cuidado:

*Salvador 12FP*.- porque los adultos son más fuertes que los niños, y ellos tienen más cuidado que los niños, y los grandes saben un poquito más que los niños, tienen un poquito más avanzado, ¿no?

*Antonio 11FP*.- tienen más avanzado el cerebro

Asumen que los adultos también se cansan por el esfuerzo físico que realizan en su trabajo. Sin embargo, a pesar de ello, cuando llegan a casa tienen que continuar con las responsabilidades domésticas, es decir, los adultos no pueden eludir las diferentes responsabilidades que tienen en los diferentes ámbitos, sobre todo porque son en beneficio de los niños:

*Braulio 14PM*.- los adultos se van al trabajo, nos tienen que tener los uniformes a tiempo,...

*Yazmín 8PM*.- tienen que llevarnos a la escuela

La forma de caracterizar estas diferencias muestra la persistencia de elementos representacionales de los niños como los *aún-no*; cuando se refieren a ellas mencionan, casi de manera generalizada, sólo sus responsabilidades escolares desconociendo, aparentemente por momentos, otras participaciones que llegan a tener en los otros ámbitos. Cuando hablan en abstracto de las categorías generacionales, hay una fuerte tendencia a caracterizar primero las responsabilidades de los adultos, seguida de la minimización o afirmación de ausencia de éstas en los niños.

#### e) PARTICULARIDADES DE LAS RESPONSABILIDADES SEGÚN EL GÉNERO

La pregunta sobre si niños y niñas tienen las mismas responsabilidades dio pie a respuestas diferenciadas. Cuando se refieren a las responsabilidades en abstracto, todos los niños y niñas de todos los grupos coinciden en que no hay distinción: niños y niñas pueden – y, según algunas respuestas, *deben* – tener las mismas responsabilidades. Podemos afirmar que aquí se objetiva un discurso sobre equidad de

género. Sin embargo, cuando hacen referencia a situaciones particulares y a actividades concretas, aparecen las diferencias. Por ejemplo: tanto *Braulio 14PM* como *Santiago 12PM* participan en actividades domésticas (recoger la cocina, hacer el cuarto, cuidar a sus hermanas menores) sin asumirlas como inadecuadas para ellos por ser varones. Adicionalmente, su actividad como *franeleros* la comparten, además de otros familiares varones, con su mamá, sus primas y su tía. Sin embargo, ya vimos cómo tienen cierta resistencia a que su hermana baje con ellos a cuidar coches. Ser mujer le implica, según ellos, mayor riesgo en la tarea.

Por otro lado, *Mary 9CM*, *Tere 14CM* y *Karla 12CM* afirman que niñas y niños tienen las mismas responsabilidades, pero no aceptan que las puedan cumplir a través de las mismas actividades. *Karla 12CM* dice:

- Las niñas pueden ayudar un poco en, digamos, en la cocina, y los niños dicen: “¡Ay, no! Eso es para mujeres, que no sé qué”, y las niñas son más femeniles y les gusta barrer y así. Y los niños pueden cargar cosas pesadas y nosotros no

De la misma manera, a pesar de la aparente incorporación del discurso de equidad de género en la asignación y cumplimiento de responsabilidades, es interesante subrayar que sin excepción, quienes colaboran en las responsabilidades de la unidad económica, hicieron referencia al apoyo que brindan a sus padres (cuando ambos están presentes en la unidad doméstica) (*trabajar con sus papás – Mary 9CM*). Sin embargo, cuando hablaron de sus responsabilidades domésticas, incluidos niños y niñas del grupo EP, la mayoría afirmó que su participación en este tipo de actividades es para ayudar a su mamá, independientemente de la presencia o ausencia del padre en el núcleo familiar (*ayudarle a mi mamá a cocinar – Mary 9CM*).

#### *f) TIPOS DE RESPONSABILIDADES*

Cuando se les interrogó acerca del tipo de responsabilidades u obligaciones que tenían, en todos los grupos se enunciaron formas de actividad que consideran generales en la escuela y en su casa. Adicionalmente, niños y niñas de los grupos FP y CM, así como algunos del grupo PM mencionaron responsabilidades que tienen como apoyo al trabajo que realizan sus padres. De esta manera podemos identificar tres tipos de responsabilidades: escolares, domésticas y de participación en actividades económicas.

En relación con las responsabilidades escolares, todos los entrevistados asisten a la escuela<sup>27</sup>, por lo que enunciaron más o menos las mismas acciones: llegar temprano, cumplir con las tareas, estudiar, respetar a sus maestros. Aquí encontramos un fuerte consenso.

En las responsabilidades domésticas hay importantes diferencias entre los grupos, pues varían en la cantidad y naturaleza. Para la mayoría del grupo EP, se circunscriben a tareas de autocuidado y a los espacios considerados personales. En cambio, los niños de los otros grupos, además de estas tareas, con frecuencia llevan a cabo actividades en beneficio para el resto de los integrantes de la unidad doméstica o en espacios de uso colectivo:

*E:* Cuando dices que haces quehacer ¿qué te toca hacer a ti?

*Santiago 12PM.* Pues casi... cuando hago quehacer, pues depende, porque somos tres y ya luego me toca recoger la cocina, hago el cuarto...

...

*E.-* ¿qué otras obligaciones tienen con su familia?

*Braulio 14PM.-* hacer quehacer, ayudar a mi mamá con las niñas... creo que nada más

Estas diferencias en cuanto a tipo de responsabilidades domésticas entre los grupos EP y el resto de los entrevistados está en consonancia con las diferencias que se aprecian en relación con la función que cumplen las responsabilidades: para los primeros, al tener las responsabilidades implicaciones sólo en la independencia y el desarrollo personal, los tipos de responsabilidades y sus respectivas actividades se reducen a los ámbitos de acción, los espacios y los objetos personales; en tanto que para los demás, dado que la función de las responsabilidades va encaminada a beneficios personales y colectivos, los tipos de responsabilidades, aunque semejantes en cuanto a las actividades implicadas, tienen un sentido más amplio en lo que se refiere a los espacios, las personas, y los tiempos involucrados (*presente y futuro*) (*aprender a hacer las cosas que nos corresponden, para que los papás no trabajen tanto – Mary 10CM*).

En cuanto a las responsabilidades que tienen de apoyo a la unidad económica, a los niños y niñas de PM, CM y FP se les hicieron algunas preguntas relacionadas con la clase de actividades que les implica realizar, pero también para averiguar cómo las

---

<sup>27</sup> Todos los niños/as de los grupos PM y CM asisten a diferentes escuelas públicas. Recordemos que quienes forman parte del grupo FP fueron contactados a través de la propia escuela.

consideran, dado que hay quienes se refieren a ellas como *ayuda*, pero otros como *trabajo*. Igualmente se trató de averiguar cuál era el sentido que tiene para ellos esta participación, así como sobre su visión de la pertinencia y adecuación para niños y niñas en general<sup>28</sup>. Como nadie del grupo EP comparte este tipo de actividades dentro de su familia, sólo se les interrogó sobre la pertinencia de la participación de los niños en ellas.

Sobre las actividades que realizan, la mayoría son de carácter informal: están como franeleros a las afueras de un teatro los fines de semana; ayudan a la compostura de artículos electrónicos; ayudan en la venta de artículos diversos cuando los padres o familiares se dedican al comercio, fijo o ambulante; trabajan como diableros o abasteciendo, cuidando y atendiendo el puesto de verduras en un mercado; colaboran en la atención del local o puesto ambulante de alimentos en sus diversas fases: abastecimiento, preparación de alimentos, limpieza del local, lavado de trastes, atención a clientes, cobro del servicio.

Éste y otros estudios académicos sobre la materia y el trabajo empírico de organizaciones sociales con niños y niñas que participan en actividades económicas junto a los adultos muestran que los propios niños que las desarrollan les conceden diferentes significados (CDHDF, EDIAC, UNICEF, 1996; Hernández *et al.*, 2005: INEGI, 2004; INGEI/STPS 2008). Estas miradas diferentes que expresan sobre su participación como trabajadores o no trabajadores es una muestra de que en la ontogénesis de las RS los niños son tanto objetos como agentes. Emlen, Ohana y Dickinson (2008) señalan que en el proceso del conocimiento del mundo los sujetos tanto son blanco de la acción del entorno como tienen la capacidad de reconocer “cómo hacer cosas en el mundo”, lo que los define como receptores activos.

Para el caso de esta investigación, hay que mencionar como un dato importante que niños y niñas de los grupos PM, CM y FP tienen una relación particular con el trabajo y la familia que no es generalizable a todos los niños que participan en actividades económicas ya que, si bien proporcionan un apoyo importante dentro de las estrategias para obtener recursos económicos, no tienen la exigencia de prever lo que van a ganar en cada jornada y cómo lo van a distribuir, pues su aportación económica dista de ser la más importante. Todos ellos comparten el espacio y las acciones de

---

<sup>28</sup> Haciendo referencia tanto a la categoría de edad como de género.

trabajo de sus padres o familiares cercanos en las áreas de comercio y servicios y en la mayor parte de los casos se incorporan al negocio familiar de acuerdo a las necesidades percibidas por los adultos. A pesar de esto, su contribución es fundamental ya que utilizar el apoyo de estos niños les permite a los adultos no contratar una persona que disminuya las ganancias. Los niños no están trabajando todo el tiempo, pero ayudan a que la unidad económica no tenga más gastos. En el caso de los niños de EP, se les interrogó sólo sobre su concepción acerca del trabajo y sobre su opinión en torno al trabajo infantil, ya que ellos no tienen esta experiencia. A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron.

### ***Componentes de la representación sobre el trabajo***

La representación que se hacen todos los entrevistados acerca del trabajo contiene diversos elementos. En primera instancia podemos decir que el elemento que tiene un fuerte consenso es la asociación trabajo–remuneración; hay coincidencia total en que es aquella actividad que genera dinero, independientemente de su naturaleza, propósitos, formación del que trabaja, etc.

Como parte de los elementos variables (no todos son compartidos por el grupo EP) encontramos que es una actividad que se realiza fuera del hogar; aunque puede realizarse con los miembros de la familia, también implica relación con personas ajenas a ésta; es una tarea compleja que implica muchas acciones por parte de quien trabaja; se requiere tener el control sobre la totalidad de ellas; por lo mismo, se necesita autonomía para llevarla a cabo. Por último, hay que dedicarle todo el tiempo, razón por la cual trabajo y escuela son excluyentes. Este último componente también está presente en el grupo EP.

A pesar de atribuirle todos estos componentes a dicha categoría cuando hablan de sí mismos, les es difícil identificar si lo que hacen forma parte propiamente de un trabajo, o si simplemente es una ayuda a sus familiares. No es un problema de definición operacional acerca de lo que hacen. Por lo mismo, también les es difícil identificarse plenamente como trabajadores o como no-trabajadores. A continuación analizamos algunas de las razones por las cuales les resulta ambiguo su papel ante las actividades desempeñadas.

**El trabajo como actividad remunerada:** Dado que al trabajo en general lo identifican con aquella actividad que genera dinero y la mayoría de ellos no recibe paga, o la llega a recibir de manera muy ocasional, su participación queda fuera del modelo



considerado como trabajo y entonces la califican de ayuda. Sin embargo, todos tienen claro que su participación ayuda a que los padres incrementen sus ingresos.

**Actividad que se realiza fuera del hogar:** Todo aquello que realizan dentro de la casa lo tienen clasificado con toda claridad en el campo de la ayuda y como algo ajeno al trabajo. Esto no es extraño, pues es sabido que en los mismos adultos (incluidas la mayoría de las amas de casa) las tareas domésticas no son concebidas como trabajo<sup>29</sup>, más sí una obligación de las mujeres a quienes eventualmente hay que brindar ayuda para su realización. En ese sentido, cuando se refieren a las actividades económicas, señalan que ayudan o trabajan con sus padres u otros adultos de la familia, pero cuando se refieren a las responsabilidades domésticas, de forma unánime asumen que es ayuda y el referente de a quién brindan esa ayuda es la madre. La conversación con *Yazmín 8PM* lo ejemplifica claramente:

E.- ¿es lo mismo trabajar que ayudar a los papás?

- No

E.- ¿no?, ¿qué es ayudar a los papás?

- pues así, por decir... mi mamá nos dice: "recoge..." y todo eso, y así, nosotros ya le ayudamos a mi mamá. Y trabajar, bueno, que ellos ya se ganan su dinero

Así, a través la transmisión social se reproduce la representación del trabajo como actividad remunerada y externa al hogar, aunque en muchos casos sus actividades sean semejantes a las que se realizan dentro de la casa, como lo vemos en otro testimonio de *Yazmín 8PM*: *allá en la rosticería barro, trapeo, limpio las mesas.*

**Implica relaciones sociales fuera de la familia:** Dentro de su representación, el trabajo se lleva a cabo en espacios sociales que requieren establecer relaciones con personas ajenas a la familia, como en el caso de *Chava 8CM*:

E.- ¿y qué significa la acción de trabajar? Cuando tú dices que una persona trabaja...

- ¡Ah! Ya sé, cuando una persona trabaja, casi como estudiar, nada más que, casi como un salón, pero más grande, donde hay más personas, adultos.

El modelo que sirve para el anclaje de la representación en este testimonio es la escuela. Así como para los adultos su responsabilidad principal es trabajar, en el caso de niños y niñas es estudiar; por eso *Chava 8CM* utiliza la metáfora del salón para

---

<sup>29</sup> Entendida como aquella actividad por medio de la cual los seres humanos transformamos el entorno natural y social con el propósito de producir y reproducir los objetos y las condiciones para nuestra existencia.

economizar la información que necesitaría brindar al exponer su idea de trabajar. También le sirve para explicar las semejanzas en las relaciones sociales que se establecen a través de ambas actividades: aunque a la escuela acudan otros miembros de la familia (hermanos, primos), principalmente se establecen relaciones con niños y niñas ajenos a ella. De ahí que podamos deducir que en su ejemplo implícitamente está haciendo referencia a que el trabajo conlleva, entre otras cosas, relaciones sociales amplias; si bien encuentra elementos similares, reconoce que hay diferencias (*casi como estudiar*), aunque no las enuncie con claridad. Otro sobreentendido es que estudio y trabajo agrupan a las personas de acuerdo a categorías generacionales: afirmar que el trabajo se lleva a cabo en un espacio donde hay muchos adultos implica dos supuestos: quienes se reúnen en un salón a estudiar son niños y los niños no trabajan, sólo los adultos. Recordemos que en el caso de esta investigación los niños y niñas desempeñan sus actividades económicas directamente con sus padres u otros adultos de la familia, por lo cual se representan las relaciones que establecen a través de ellas en términos de relaciones familiares, no de relaciones laborales.

**Actividad que requiere autonomía:** Otro elemento que, según ellos, caracteriza al trabajo es la autonomía que se requiere para llevarlo a cabo. Declaraciones como las de *Úrsula 12CM* explican la diferencia entre trabajar y ayudar de la siguiente manera:

- ayudar a los papás es ayudar a las cosas que ellos te dicen, y trabajar es así, hacer las cosas por tu cuenta

Generalmente se encuentran subordinados a la autoridad de un adulto, en todos estos casos los padres o algún familiar, por varias razones, pero las que explican de mejor manera sus actitudes heterónomas acerca de lo que les corresponde hacer es porque, en calidad de autoridad, les dan la orden de hacer cosas y ellos, en su doble circunstancia de niños y miembros menores de la familia (hijos, sobrinos, nietos), deben obediencia.

**Tarea compleja:** El trabajo implica muchas acciones, todas ellas coordinadas y organizadas. En este sentido, ellos no se miran a sí mismos como participantes de la totalidad de las acciones que integran el trabajo en cuestión. Aunque participen en algún momento en todas, o por lo menos en la mayoría de las acciones implicadas, ejecutan actividades precisas, por encomienda, de acuerdo con las necesidades que tengan los adultos en un momento determinado. Raramente asumen la coordinación o la

responsabilidad total de la actividad. Testimonios como los de *Karla 12CM* muestran que los niños juegan el papel de *comodines* ante necesidades específicas de apoyo:

E.- Por ejemplo ¿ahorita tú qué estás haciendo?, ¿estás ayudando a tu tío o estás trabajando?

- ayudando

E.- ¿por qué? O sea, por qué dices que sólo estás ayudando

- Porque estoy ayudando aquí y luego cuando ya tengo ganas de comer, ya viene mi agüelita y como, juego un ratito, y ya luego me vengo otra vez para acá

E.- ¿no estás aquí todos los días?

- No

E.- Ni todo el día

- No, nada más por ratitos. O a veces estoy en el puesto de mi agüelita

Esto permite que la familia cuente con ayuda en los espacios y momentos en los que se requiere, sin necesidad de contratar a un tercero que esté permanentemente en el local comercial a pesar de la variabilidad en la afluencia de clientes, lo cual representaría una disminución de las ganancias del negocio. Pero al mismo tiempo, además de ser un obstáculo para que los niños se reconozcan como trabajadores, puede dificultar que las responsabilidades vayan evolucionando de la heteronomía a la autonomía, pues las actividades son variables de manera permanente y, por lo tanto, deben ser asignadas por quien tiene el control del proceso general.

**Actividad de tiempo completo:** De acuerdo con las entrevistas, implícitamente trabajar requiere una dedicación de tiempo completo, en concordancia con la complejidad y dedicación que involucra. Por el contrario, ellos y ellas tienen responsabilidades por tiempos limitados a lo largo del día o en días específicos de la semana. Seguramente esto contribuye a que se representen a sí mismos como no trabajadores. En todos los casos involucrados en esta muestra, su actividad prioritaria es la asistencia a escuela. Es claro que oponen esta actividad al trabajo y por eso identifican su participación sólo como ayuda.

Otro elemento a tomar en cuenta es que muchas de las actividades que llevan a cabo no guardan la división estricta que existe en la noción moderna sobre el trabajo entre tiempo y espacio físico del empleo retribuido y del tiempo libre<sup>30</sup> (Sills, 1977).

---

<sup>30</sup> De acuerdo con la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, el tiempo del empleo retribuido incluye las actividades normales que se desempeñan, las extraordinarias y el tiempo de traslado. Por su parte, el tiempo libre incluye aquel que se dedica a la satisfacción de las

Intercaladas con las actividades consideradas de trabajo y en el mismo lugar, desarrollan otras relacionadas con sus necesidades personales, con sus deberes escolares y hasta otras consideradas dentro del ocio como en el caso de *Mary 9CM*:

- pues yo puedo ver la televisión mientras cuido el puesto.

**Cultura del trabajo:** Ante el cuestionamiento sobre si trabajan, ofrecen muchas respuestas aparentemente contradictorias. Esto se debe a que en ciertos grupos sociales permea una cultura de incorporación a las actividades de los adultos desde edades tempranas que hace que se mire como algo natural, como parte de las obligaciones que tienen que ir asumiendo niños y niñas. Esta cultura del trabajo, como expusimos en el Capítulo I, tiene una larga tradición en todo el mundo, y ha sido transmitida socialmente a lo largo de los siglos, particularmente entre los grupos económicamente desfavorecidos. Esto significa que existen tanto razones económicas (se requiere la colaboración de todos los miembros de la familia en la generación de recursos), como una mirada sobre esta forma de participación no como actividad laboral, sino como actividad formativa (Hernández *et al.*, 2005: INEGI, 2004; INGEI/STPS 2008). En ese sentido, frente a la pregunta sobre si trabajan o ayudan, tienen dificultad para definir y diferenciar entre ambos conceptos y, por lo tanto, para ubicar su propia actividad en uno u otro. Así podemos apreciarlo en *Arturo 11CM*:

E.- ¿cuándo trabajas?, ¿cómo haces la diferencia: en qué momento trabajas y en qué momento ayudas a tus papás?

- En la mañana. También le ayudo a envolver el pan, como le dije, y también voy a ofrecer desayunos

E.- ¿Envolver el pan es ayudar o trabajar?

- es ayudar

E.- ¿Y llevar los desayunos a otro lugar qué es?, ¿ayudar o trabajar?

- trabajar

E.- ¿por qué?, ¿por qué es diferente?, ¿por qué ahí es trabajar?

- Porque... ofreces cosas, como desayunos y otras cosas... y envolver el pan es nada más ayudar a tus papás, ayudar a dar una mano.

El análisis de las entrevistas nos permitió extraer ciertos elementos comunes que permiten que algunos se identifiquen como trabajadores. Por un lado, está la remuneración que reciben, lo que les ayuda a ubicar la aportación que realizan a su

---

necesidades personales, como son el comer, dormir y cuidar la salud, a los deberes familiares, sociales, cívicos y religiosos, así como al ocio (Sills, 1977).

familia (*Yo le ayudo a mi papá en la Central. Pero ahí yo trabajo, porque yo gano mi dinero. Luego le convido para la comida, y para que se tome un refresco... – Javier14 FP*). Sin embargo, en ocasiones no reciben remuneración alguna, o no siempre reciben lo mismo, pues están sujetos a los ingresos percibidos en el negocio (*a mí mi papá a veces me paga bien y a veces no. Como a veces no tenemos dinero y eso, pero la mayoría sí me paga bien – Raúl 13FP*).

Aun cuando no tengan contacto con el dinero, hay quienes se reconocen como trabajadores, como *Mary 10CM*:

- E.- ¿Tú cobras?  
- no, mi mamá  
E.- entonces ¿tú ayudas o tú trabajas?  
- trabajo

En la definición misma del trabajo en ocasiones puede estar incluida la ayuda, no está descartada, por lo que no podemos considerar que sean elementos excluyentes. El diálogo con *Antonio 11FP* lo ilustra de la siguiente manera:

- E.- ¿tú trabajas?  
- pero con mi papá  
E.- pero ¿tú trabajas?, ¿sí o no?  
- Sí  
E.- ¿y qué haces?  
- le ayudo a mi papá  
E.- ¿le ayudas a tu papá? o sea ¿ese es el trabajo que tú tienes?  
- Sí

Ahora bien, ¿cuáles son las razones que argumentan cuando afirman que no trabajan? Son muchos los elementos que integran la representación de sí mismos como no trabajadores. Entre ellas se encuentran: su subordinación en la actividad; la visión del trabajo como una tarea compleja a la que ellos sólo se incorporan en actividades puntuales; su colaboración en tiempo parcial; la combinación de sus actividades de apoyo a la unidad económica con responsabilidades escolares y con la recreación; el estudio como actividad prioritaria; su participación no remunerada en la gran mayoría de los casos. Es decir, elementos contrarios a los que integran la representación sobre el trabajo.

¿Cuáles son los sentidos que tiene para ellos la realización de estas actividades? Por un lado encontramos que, para muchos de los niños que trabajan y

que integraron la muestra, su colaboración permite incrementar los recursos de la familia y, con esto, ampliar sus posibilidades de consumo. También está el argumento de que el trabajo, como una forma de responsabilidad, deriva en una formación positiva, tanto para ellos como para su entorno (*a aprender a hacer las cosas que nos corresponden, para que los papás no trabajen tanto – Mary 10CM*)

Esta participación, entendida como ayuda o como trabajo, ya mencionamos que también tiene para algunos un sentido de solidaridad con los adultos de la familia, principalmente los padres. A través de ella, comparten en alguna medida los esfuerzos que ellos hacen por ofrecerles bienestar, les ayuda a disminuir el esfuerzo y a realizar mejor el trabajo. *Karla 12CM* lo entiende de esta manera:

E.- qué significa ayudar a tus papás, ayudar a tu tío...

- ayudar... este... ¿cómo se llama?... ¡ay! Este... darles una mano con su trabajo, o sea, ayudarles para que ellos tengan más publicidad, o que atiendan bien a las personas... y así

A otros les ofrece un adiestramiento para una oportunidad futura de trabajo. No necesariamente está entre sus expectativas dedicarse a las mismas tareas de sus padres, dado que ellos sienten que cuentan a su favor con la posibilidad que les da la escolarización, sin embargo, algunos sí la contemplan como actividad emergente. (*Sí, está bien, pa' que apréndamos de grandes y igual lo que hágamos cuando no tengamos trabajo – Antonio 11FP*)

Ahora bien, concebida la acción no como ayuda sino como trabajo, también funciona como castigo cuando no se cumplen adecuadamente las responsabilidades escolares, como le sucedió a *Chava 8CM*:

E.- ahora, dices que los niños no pueden trabajar, pero ¿deben trabajar?

- pus hay veces

E.- ¿por qué?

- si reprobabas un examen en secundaria o todos los exámenes, te tienes que poner a trabajar

E.- ¿por qué?

- porque los papás dicen: “ahora ponte a trabajar”, como a mí, cuando yo salí de vacaciones me pusieron a trabajar todas las vacaciones, a estudiar y a trabajar, y no me pagaban nada

Algunas representaciones de grupos ajenos a la realidad sobre la participación de niños y niñas en actividades económicas ignoran la diversidad de causas por las cuales se incorporan a estas actividades, englobándolas todas en una falta de

estabilidad económica y psico-afectiva de las familias así como en procesos de desintegración; igualmente hacen una generalización de la multiplicidad de formas de actividades y condiciones para realizarlas, clasificándolas como riesgosas en algún sentido (física, emocional, social). Este tipo de representaciones han orientado con frecuencia tanto la direccionalidad de muchas políticas sociales como las acciones de organismos de la sociedad que trabajan con este tipo de niños y niñas (Delgado, 2004). Sin embargo, podemos darnos cuenta que, lejos de responder a estas representaciones estereotipadas acerca de las relaciones familiares de los niños que trabajan (explotación, abandono), una característica muy importante es que, a través de las interacciones que tienen lugar durante las actividades que realizan, se dan una serie de aprendizajes sobre el trabajo que realizan los adultos. Además, al llevar a cabo estas acciones en compañía y bajo la enseñanza de los adultos de la familia, muchos niños y niñas pueden percibir estar bajo su cuidado y que esto disminuye los riesgos implicados; desarrollan autoconfianza para ejecutar algunas tareas que requieren ciertas habilidades que ellos mismos consideran que no son propias de todos los niños, lo que repercute no sólo en su desempeño laboral, sino en su desarrollo psicosocial. Testimonios como el de *Mary 10PM* nos permiten apreciar lo anterior:

E.- ¿no hay peligro de que tú te quemes haciendo las gelatinas?

- No, porque yo lo hago con cuidado

...

E.- ¿Pero no es peligroso que las niñas hagan comida?, ¿no se pueden quemar?

- sí, pero si lo hacen con cuidado, no

E.- ¿qué es hacerlo con cuidado?

- que se fijen cuando van a agarrar la olla, que la agarren con un trapo, que no estén jugando para que no se les tire

E.- ¿A ti quién te ha enseñado a hacer las gelatinas?

- mi mamá y mi papá

E.- ¿Y ellos te dijeron cómo hacerlas con cuidado?

- sí

Hay muchos casos en que los adultos no dejan que los menores estén solos cuando desarrollan actividades en la calle. Como producto de este tipo de interacciones la calle no se presenta como un espacio abierto, impersonal. Los niños se mueven *dentro* de ella, dentro de las fronteras que les marcan sus interacciones, se ha convertido en un espacio de significaciones. Esto podemos apreciarlo con toda claridad en el caso de *Laura 10FP*:

E.- ¿y no te da miedo andar vendiendo los discos en La Merced?

- no

E.- ¿Por qué?

- porque voy con mi papá

E.- ¿pero no hay peligro de que tú o él se distraigan y se separen un poco?

- pus no,... pus a lo mejor, pero él sabe dónde estoy y me busca

E.- ¿qué pasaría si un día se distraen en La Merced y ya tú no sabes dónde está él y él no sabe dónde estás tú?

- mmmm... nada

E.- ¿por qué?, ¿no te daría miedo perderte?

- no,... porque ahí conocemos mucha gente, los amigos de mi papá... o también de mi mamá, porque ella le vende ropa a muchos de ahí

E.- ¿y te quedarías con alguno de ellos?

- sí... y ellos le avisarían a mi papá dónde estoy.

Por su parte, los niños escolares no trabajadores, que no tienen ningún tipo de responsabilidad dentro de la unidad económica, miran estas actividades de forma muy diferente. Para ellos, desde su experiencia social, están asociadas a la carencia de recursos, a la explotación, a la ausencia de los padres o a la irresponsabilidad de éstos. Inclusive, hay una parte de su discurso en donde la mirada sobre el trabajo infantil pisa el terreno de la moral. Como ejemplo, veamos lo que dice *Jaime 12EP* al respecto:

E.- ¿Tú crees que los niños deben de trabajar?

- Los niños, no. Porque ellos deben de ir a la escuela, seguir su camino bueno

E.- ¿Un niño que trabaja sigue un camino malo?

- Pues, no... pues sí,

Claramente esto es efecto de una representación homogeneizante de la infancia, donde la felicidad, la inocencia, el aprendizaje y la naturaleza le son inherentes y se alcanzan sólo a través de la dedicación de niños y niñas a actividades escolares y recreativas. Cualquier actividad que los inserte en el mundo considerado exclusivo de los adultos es moralmente inaceptable.

La formación de la RS sobre el trabajo infantil se ha dado a partir de las diversas interacciones con niños en sus mismas circunstancias (que trabajan o que no trabajan); las diferentes valoraciones que se le da a la participación de los niños en la unidad económica al interior de la propia familia y en el entorno social inmediato; las informaciones e imágenes difundidas en los medios sobre este tema, y el importante papel de la escuela y otros agentes en la transmisión de la idea del trabajo infantil como algo contrario a los derechos de la infancia. Particularmente en el caso de los niños que



trabajan, ha otorgado ambigüedad a la representación y que esté llena de aparentes contradicciones, las cuales hacen evidente la naturaleza de las RS.

Los niños, como cualquier individuo, son miembros de varios grupos sociales de manera simultánea (son miembros de una familia, forman parte de un grupo escolar u otros grupos de pares, etc.). Esto significa que comparten varias ideologías e identidades al mismo tiempo y que su cognición social está integrada por elementos que proceden de diversas fuentes, pudiendo dar lugar a modelos aparentemente inconsistentes desde la lógica racional. Por eso es necesario, al momento de analizar las respuestas, atender a las prácticas y contextos sociales de los sujetos para tratar de comprender los posibles orígenes de los componentes del modelo, así como la forma en que se objetivan, se anclan y se actualizan en el contexto presente. Por ejemplo, en relación al tema del trabajo infantil, las posturas a nivel social son diversas (desde el no reconocimiento hasta la aceptación cultural), lo que da lugar a modelos donde los componentes resulten contradictorios.

Por otro lado, las respuestas de los niños también están mediadas por el contexto específico de la entrevista como evento comunicativo. Para Moscovici (1979), las circunstancias cotidianas nos exigen constantemente una respuesta, lo que implica en todo momento la toma de decisiones y de posiciones. Afirma que una característica del proceso cognitivo desplegado en situaciones de intercomunicación es que va incesantemente de una postura a favor a una en contra y viceversa, es decir, no hay una aceptación tajante de todo lo que se dice o piensa. En situaciones donde se da esta aparente inconsistencia “la gente seleccionará o preferirá una o más de sus ‘identidades sociales’ presentes como las dominantes en el modelo de contexto presente” (Van Dijk, 1999: 115). Por eso, a lo largo de una conversación podemos encontrar estas identificaciones simultáneas como trabajadores/no trabajadores.

Si, como afirma Abric (2001), una de las funciones de las RS es definir la identidad del grupo elaborando una identidad social y personal gratificante que sea compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados, los niños que colaboran con sus familias para incrementar sus recursos tienen que procesar los contenidos de manera que la cultura del trabajo, característica de su grupo de origen, no se contraponga con las valoraciones que se hacen en el entorno respecto al trabajo infantil. Las RS son de naturaleza evaluativa, por lo que cuando se expresan a través del discurso no se limitan a la lógica argumentativa de los conceptos. Los niños

expresan la necesidad de negociar entre valoraciones distintas y las prácticas que realizan, por costumbre, por exigencia o por necesidad. Según Castorina (2008), la articulación entre los valores y el mundo de los hechos pone de manifiesto que el niño no es un constructor individual, sino que es un actor social, muchas veces bajo presión social.

Estas ideas ayudan a comprender las aparentes divergencias: el trabajo infantil como posibilidad abstracta tiene connotaciones negativas que tiene como principales argumentaciones los derechos de los niños y los riesgos implicados en las actividades que ven que realizan los adultos. Sin embargo, validan su posibilidad como referentes formativos y de cohesión desde su experiencia; distinguir si ellos trabajan o ayudan no les es fácil, pues la mayoría justifica ampliamente sus actividades: asumen que corren mínimos o ningún riesgo, dado que han sido enseñados por sus padres para disminuirlos, y les encuentra sentidos positivos (solidaridad, adiestramiento para el futuro, aprender a ser mejores personas). También hemos visto que lo que ellos consideran como edad límite inferior adecuada para empezar a realizar las actividades que ellos llevan a cabo es su propia edad. Con todas estas interpretaciones pueden minimizar conflictos entre códigos con significaciones opuestas.

Otra hipótesis es que la subordinación da coherencia a su representación como no trabajadores, pues el hecho de que reciban órdenes y no realicen las tareas “por su cuenta” – como uno de los requisitos para ser consideradas como trabajo (ver testimonio de *Úrsula 12CM* supra) – implica para ellos que las tienen de cumplir como parte de la obediencia que le deben a los padres, aunque no estén de acuerdo o no les guste la tarea. Podríamos interpretar sus propios testimonios de manera que para ellos esto significa que todavía no tienen la autonomía necesaria al respecto, lo que los aleja de la categoría de trabajadores. La subordinación a los adultos de la familia forma parte del componente de subordinación de la representación sobre infancia en general y particularmente como parte de un deber de los hijos en relación con sus padres, lo cual tiene a su vez una valoración social positiva.

A través de las interacciones cotidianas, reciben diversos referentes por parte de los adultos para darle sentido a sus actos. Este tipo de informaciones circulan a través de un entramado de formas de interacción con los adultos, donde se articulan diferentes tipos de relaciones sociales simultáneas: de autoridad, protección, reconocimiento.

Recordemos que para la TRS el conocimiento se construye y se sostiene socialmente. Emler, *et al.* señalan que

más que residir en las cabezas de los individuos, se manifiesta en la comunicación social.... El desarrollo del conocimiento en el niño es un proceso de socialización a través del cual se lo introduce en maneras de pensar y comprender que son habituales en su sociedad (Emler, *et al.*, 2008: 69-70).

De acuerdo con esto, ni el planteamiento de problemas ni las propuestas de solución son acciones individuales, sino que también se dan de manera colectiva, aunque finalmente los sujetos los afronten de manera individual. Pero esto implica, como lo señalan los autores antes mencionados, que nadie comienza desde cero, ni siquiera los niños, a plantear y resolver problemas de la naturaleza y la sociedad. Por otro lado, ningún problema tiene “una sola respuesta racional adecuada y que por lo tanto quedan resueltos de una manera decisiva y única” (Emler, *et al.*, 2008: 71).

Este es el caso de las diversas posturas que hay ante el trabajo infantil. Por un lado, se asocia tanto a la explotación de menores (abuso de terceros, maltrato, violencia) como a situaciones de riesgo (condiciones laborales y efectos físicos, sociales y psicológicos perniciosos). Por otro lado, hay quienes lo conciben como un complejo fenómeno que integra aspectos culturales, sociales y subjetivos, que representa “una actividad que permite resolver necesidades materiales y que, en algunos casos, expresa una forma tradicional de socialización e integración social” (Rojas, 2004: 17). En medio de estas posiciones podemos encontrar diversas representaciones sobre las actividades económicas que realizan los niños. Dependiendo de qué factores las integren, la forma en que estén organizados, su relación con otros sistemas de representación, etc., este tipo de actividades será considerado o no como un problema. Igualmente variarán las formas desde las cuales se pretenda atenderlo, la relación que se vea con otros fenómenos (como la pobreza o el rezago escolar), etc. Todos estos conocimientos sociales circulan cotidianamente a través de los discursos, las acciones, las interacciones y llegan a niños y niñas como miembros activos de la sociedad como parte de la herencia cultural que reciben, aunque cada uno los procesará en lo particular.

Como un componente particularmente curioso, hay niños que, cuando hablan de los tipos de derechos que tienen, expresan con toda seguridad entre otros el brindarle

ayuda a sus padres (*derecho de jugar, de ayudarlo a mis papás – Antonio 11FP; y también tenemos derecho a ayudarlo a las mamás – Javier 14FP* ).

Ellos mismos confrontan sus representaciones a través de sus intercambios:

E.- ¿Cuándo no se respetan los derechos de los niños?

*Chava 8CM.-* cuando te ponen a lavar trastes, o a picar cosas o a hacer el quehacer

*Julia 13CM.-* se supone que ahí te los están respetando porque tenemos derecho de ayudar a nuestros papás

El propio *Chava*, quien en este fragmento se posiciona ante las actividades que realiza en apoyo a la unidad económica como violatorias de sus derechos, en diferentes momentos de la entrevista individual, expresa lo siguiente:

- los derechos son como: trabajar, estudiar, ir a la escuela, no llegar tarde, despertarte temprano, desayunar, comer, cenar,... este... jugar, y todo lo demás, hasta hacer deportes ...
- venir al Club Mechita, ir a trabajar, ayudar, tengo que hacer un buen, un buen de cosas. Casi como los que hacen un adulto

En el entorno circulan diferentes informaciones, valoraciones, argumentaciones y actitudes acerca del trabajo infantil que no pueden ser incorporadas en bloques únicos, coherentes, totales y permanentes. Los niños reciben de manera explícita o tácita, consciente o inconsciente, estas diferentes formas de definir y abordar el trabajo infantil, pero no las asumen como algo dado, sino que las reelaboran individualmente para generar esquemas de pensamiento y estrategias de acción que les permitan afrontar los retos, tanto a nivel cognitivo como social, que les implica legitimar sus acciones, ya sea de trabajo, de inconformidad o de rebeldía. Así, las contradicciones aparentes entre sus actividades dentro de la unidad económica con los derechos son asimiladas y reorganizadas para darles coherencia, (referirse a los niños en abstracto de una manera y a sus actividades individuales de otra), generando ciertos argumentos que justifican sus acciones y las liberan de riesgos (*yo puedo ver la tele mientras cuido el puesto; si lo haces con cuidado, no es peligroso; no estoy aquí todo el tiempo, también juego y como cuando tengo hambre*).

Estas negociaciones se hacen en función del grupo social al que pertenecen los niños, los lugares que ocupan y los papeles que juegan (a partir del género, edad, historia familiar, etc.), pues los diferentes entornos sociales aportan diferentes elementos.

## 4.2. DERECHOS

El tema de los derechos surgió desde el estudio exploratorio, tanto de manera explícita como implícita. Durante la aplicación de las cartas asociativas expresaron que los niños se distinguían por tener derechos, pero también se enlistaron características que, sin mencionarlos, hacían alusión a algunos de ellos (*tienen una mamá que los cuida, les gusta jugar, van a la escuela, no trabajan, necesitan mucho amor, no pueden andar solos en la calle, son felices, etc.*).

En esta categoría fue donde se encontró una mayor cantidad de elementos consensuados. Tal vez por la reciente irrupción del tema de los derechos de la infancia en la vida social, particularmente gracias a su difusión a través de la escuela – niños y niñas han tenido pocas oportunidades de explorar el significado y posibilidades de los mismos en su experiencia social y por eso posiblemente esto se traduce en que los elementos abstractos y polisémicos son más o tienen mayor fuerza que los elementos ligados a los contextos y experiencias individuales y, por lo tanto, a significaciones más precisas.

Para ofrecer de manera muy breve algunos antecedentes, diremos que el reconocimiento a nivel jurídico internacional de los niños como sujetos de derecho igual que los adultos tuvo lugar el 20 de noviembre de 1989<sup>31</sup>, con la firma y ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) por parte de la Asamblea General de la ONU<sup>32</sup>. El artículo 42 de esta Convención señala el compromiso de los Estados Partes a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones contenidos en la misma, tanto a los adultos como a los niños. Como parte de su cumplimiento, en nuestro país la enseñanza de los derechos de los niños se ha incorporado de manera oficial a los programas de educación básica, en todos sus grados y niveles. Esto explica su aparición en voz de niños y niñas desde el estudio exploratorio

Ahora bien, ¿cómo definen los niños los derechos?, ¿cómo saben de ellos?, ¿cuáles identifican?, ¿cómo entienden su función en sus vidas?, ¿sienten que son

---

<sup>31</sup> Este reconocimiento no surge de la nada. Su historia tiene largas raíces en la historia misma por el reconocimiento de los derechos humanos, más aquellos movimientos, declaraciones e instrumentos jurídicos que han buscado el reconocimiento de los niños dentro de la generalidad de la *persona humana*, pero dándole la especificidad a la infancia como categoría social. Ya mencionamos en el Inciso 1.2. el antecedente de la norma del “mejor interés” en la legislación inglesa de principios del siglo XVIII.

<sup>32</sup> México la firmó el 26 de enero de 1990 y la ratificó el 21 de septiembre de ese mismo año.

respetados?, ¿a quiénes miran como los responsables de hacerlos valer y qué alternativas vislumbran cuando esto no sucede? A continuación analizaremos las respuestas a estas preguntas

a) *DEFINICIÓN*

Ante la pregunta sobre qué significa para ellos la palabra *derechos*, les es muy difícil hacer una definición; la mayoría de los niños de FP y algunos de CM<sup>33</sup> procedieron directamente a enlistar los que conocen o a ejemplificarlos<sup>34</sup>. Chava 8CM dijo:

... los derechos son... como trabajar, estudiar, ir a la escuela, no llegar tarde, despertarte temprano, desayunar, comer, cenar,... este... jugar, y todo lo demás, hasta hacer deportes.

Otros niños de CM y los de EP ofrecieron definiciones de tipo operacional, agregando en ocasiones argumentos que daban cierto sentido a esa operacionalidad, como el caso de *Bertha 14EP*:

-... los derechos son la obligación del gobierno, o sea, algo que te tiene que dar para vivir, para poder estar como persona

E.- ¿Y para qué sirven?

- para que todos seamos iguales. Yo creo que es eso, todos tenemos derecho a lo mismo. Por el simple hecho de ser humano, ¿no?, ya tienes el derecho a cualquier cosa, a tus derechos

También son definidos desde su obligatoriedad, como afirma *Katy 9EP*:

lo que tú tienes, que las personas grandes lo tienen que respetar porque la ley así lo dice, algo que te toca a ti para que seas mejor, más ser en la vida.

Si bien estos tipos de respuestas ofrecen diferencias en la forma en que se estructuran como discurso (la primera es sólo descriptiva y las otras incluyen algunos argumentos), ambas dan cuenta de que los niños han podido relacionar estos derechos con bienes materiales, sociales y simbólicos presentes en su vida diaria.

---

<sup>33</sup> A los niños de PM, si bien se les interrogó acerca de los derechos de los niños, no les hicimos la pregunta inicial sobre qué significaba para ellos ese término.

<sup>34</sup> Esta es una observación meramente descriptiva, pues la comprensión y gestión de los derechos no pasa necesariamente por una definición conceptual precisa. Además, si tenemos en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de muchos de ellos, es difícil que puedan elaborar conceptos por sí mismos.

Las relaciones sociales que aparecen de forma implícita son más amplias que aquellas que caracterizan a las responsabilidades, pues los derechos incluyen a propios y extraños, es decir, les permiten ubicarse como parte de una sociedad. Aparecen también de forma explícita entidades abstractas (*el gobierno, la ley*), ya sea como partes obligadas o como dispositivos para asegurar su cumplimiento.

La información que tienen les permiten ubicarlos como universales: se tienen independientemente de la edad, género y condición social y sirven para estar protegidos. Establecen una semejanza con las responsabilidades en tanto que se tienen que cumplir. Son especiales para ellos como miembros una categoría generacional.

#### b) FUENTES DE INFORMACIÓN

La principal fuente de información acerca de los derechos es la escuela; la gran mayoría de los niños expresan que es ahí donde los han aprendido. Algunos refieren que también los padres les han hablado de ellos; otras fuentes han sido la televisión o internet.

A partir de los diversos recursos desde los que tienen acceso a información, algunos de ellos han podido construir un modelo figurativo sobre los derechos, según el cual aparece una institución que debe servir de garante para su cumplimiento. Lo que *Úrsula 12CM* dice al respecto ejemplifica la forma en que se da el anclaje:

- no, más bien es así como dicen en la OCDE
- E.- ¿qué dicen en la OCDE?
- que no te deben violar tus derechos, que te los tienen que respetar
- E.- ¿y qué es la OCDE?
- esteee... no sé
- E.- ¿Y cómo sabes que la OCDE dice que no te deben violar tus derechos?
- no sé,... porque lo dicen en la tele

La información que *Úrsula 12CM* ha extraído de los medios (particularmente de la televisión) le ha permitido desarrollar un modelo que relaciona derechos e instituciones. En este caso, la forma en que se ancla este modelo en que a través de la televisión ha escuchado hablar de la OCDE, aunque no sabe qué es, cuál es su función, ni si tiene o no relación con los derechos de los niños. Sin embargo, la identifica como una institución con “autoridad”, como un organismo de gran alcance, por lo que le atribuye poder para emitir tal afirmación (*como dicen en la OCDE*) en un tono imperativo

sobre el respeto y la no violación de los derechos (*que no te deben violar tus derechos, que te los tienen que respetar*).

“Las representaciones sociales pueden a veces ser más fuertes que las experiencias personales... esas representaciones sociales pueden influir directamente en el discurso, especialmente cuando éste es comunicado por grupos de élite creíbles” (Van Dijk, 1999: 201).

Sin embargo, a pesar de la amplitud y diversidad de las fuentes, es claro que tienen información difusa en cuanto a la naturaleza de los derechos.

c) *TIPOS Y FUNCIÓN.*

Cuando hablan de los derechos que conocen, lo hacen enunciando acciones que ellos pueden realizar en su propio beneficio (jugar, bañarse, comer, estudiar, hacer deporte), o a partir del acceso a bienes materiales y simbólicos que los ayudan a estar protegidos y a desarrollarse (tener una familia, tener un nombre, derecho a la salud).

El que fue mencionado con mayor frecuencia fue el derecho a tener una familia. En segundo lugar de frecuencia enlistaron acciones que están asociadas con el artículo 31 de la CDN, el cual hace referencia al derecho al descanso (*a no levantarnos temprano – Yazmín 8PM*), el esparcimiento (*divertimos*), el juego (*derecho a jugar*) y a actividades recreativas propias de su edad (*ver la tele*) así como a participar libremente en la vida cultural y las artes (*venir al Club Mechita – Chava 8CM*).

En tercer lugar aparecen todas las acciones que están vinculadas con la asistencia a la escuela<sup>35</sup> (*venir a la escuela, hacer la tarea*).

Como algo también relevante para ellos, aluden a acciones y condiciones de vida necesarias para un buen desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (tener una casa, ropa, alimentación, aseo), de acuerdo con lo establecido en el artículo 27. En seguida aparecen sus preocupaciones relacionadas con la salud, el acceso a asistencia médica y tratamiento a sus enfermedades. Con menciones muy esporádicas – una, máximo dos ocasiones en un total de 17 entrevistas – aparecen frases que hacen alusión al derecho a la asistencia jurídica (*porque si alguien te encierra, yo creo que con esos derechos te pueden llamar un abogado – Úrsula 12CM*), a la libertad de expresión (*derecho a la libre expresión – Bertha 14EP*), al respeto a los derechos de los demás

---

<sup>35</sup> Aunque como una forma limitada de interpretar el derecho a la educación



como restricción al derecho a la libertad en general (*yo tengo que respetar los derechos de los otros también – Arturo 11CM*), a la protección contra el secuestro y la trata de personas (*derecho a una libertad – Katy 9EP*), el derecho a la vida, así como el derecho que tienen a conocer sus derechos.

En el caso de los derechos mencionados por los niños entrevistados, la libertad de expresión fue el único de los derechos de participación que fue mencionado, tan sólo en dos ocasiones y con un sentido muy acotado (*cuando tienes la posibilidad de decir lo que sientes – Karla 12CM*). Por el momento, ya que esta investigación se hizo exclusivamente a partir de los testimonios de niños y niñas, podemos decir como hipótesis que, al haber sido la misma jerarquización de los grupos de derechos en los diferentes escenarios en los que trabajamos, seguramente coincide con la priorización que hacen los adultos y, por lo tanto, con el qué y cómo se enseñan y difunden los derechos de los niños en la escuela, el hogar y a través de los medios.

A pesar de que para todos ellos los derechos tienen principalmente una función de protección o provisión, también hay quienes, como *Úrsula 12CM*, les atribuyen una función orientadora de las acciones que se pueden llevar a cabo:

- que son buenos porque así puedes saber lo que puedes hacer y lo que no.

De esta manera, los derechos de los niños representan para algunos los límites entre los cuales ellos mismos se pueden mover y actuar (*lo que puedes hacer y lo que no*), dándoles un carácter no solamente legal, sino también moral (*son buenos*).

Regresando al listado de derechos que expresaron niños y niñas, aparecieron también menciones a acciones y circunstancias que, desde el punto de vista jurídico, no tienen que ver con los derechos, o algunas que sí están relacionadas con los derechos, pero no constituyen formas de concretarlos. Los niños comprenden los derechos en la medida en que los contextualizan dentro de su experiencia. Las acciones *vestirme, desayunar, comer, cenar, ver la tele, venir al Club Mechita*<sup>36</sup> muestran las formas en que se concreta el sentido que adquieren para ellos algunos de los derechos aprendidos en

---

<sup>36</sup> Las acciones de vestirse, desayunar, comer y cenar podemos ubicarlas dentro de las condiciones de vida necesarias para un buen desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, abordadas en el artículo 27, o relacionarlas incluso con el derecho a la salud, tratado en el artículo 24. Por su parte, el ver la tele o asistir a un espacio de convivencia y apoyo, como es el *Club Mechita*, puede asociarse al significado que adquiere para ellos el artículo 31, el cual habla del derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad.

la escuela y la manera en que los ejercen y que coinciden con una interpretación jurídica. Sin embargo, con frecuencia su representación también incluye algunas acciones que corresponderían más bien a responsabilidades implicadas en dicho ejercicio. Así, en relación con el derecho a la educación, además del derecho a ir a la escuela, algunos dicen que tienen derecho a: *trabajar, estudiar,... no llegar tarde, despertarte temprano (Chava 8CM)*.

Es importante tener en cuenta esta incorporación de algunas responsabilidades como formas de derechos, pues el que niños y niñas puedan reconocerse como sujetos de derecho requiere procesos más complejos que la mera enunciación de los mismos, como comprender su significado como algo exigible y su relación con las responsabilidades implicadas en ellos, ya que conllevan actitudes y acciones diferenciadas (si bien no opuestas). Desde el punto de vista jurídico occidental, de un derecho deriva una responsabilidad, es decir, no hay que cumplir previamente con una obligación para hacerse merecedor a un derecho, y éste es el tratamiento que se les da tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la CDN (Cussiánovich, 2009). Sin embargo, en todos los grupos con los que se trabajó podemos ver que la ontogénesis (y muy probablemente también la sociogénesis) de esta relación entre derechos y responsabilidades no corresponde con los planteamientos de la filosofía del derecho en la que se sustentan tanto los derechos humanos en general, como los derechos de la infancia, ya que aparecen algunas RS sobre los derechos constituidas por modelos que incorporan la condición de que las personas cumplan ciertas obligaciones para ser acreedores a sus derechos, o a cambio de los mismos. Por eso *Karla 12CM* dice:

... a mí, cuando me sacan lo de los derechos es porque me van a mandar a hacer algo y me dicen: “también tienes obligaciones”.

Quienes evidencian mejor este significado fueron los niños del universo FP. En la entrevista colectiva mencionaron varias actividades que aluden a derechos efectivos. Pero junto con ellas, también afirman de forma reiterada tener derecho a ayudar a los padres y a realizar actividades que, en otros momentos de la entrevista, refirieron como responsabilidades (*a tender nuestra cama, a barrer – Antonio 11FP*)

Si bien ya analizamos la relación entre la noción de trabajo y ayuda y su función dentro de una cultura de participación activa dentro de la unidad doméstica y

económica, en el caso de este grupo de niños entienden la ayuda como parte de las responsabilidades que tienen en su casa y en otros momentos de la entrevista la refieren como parte de sus derechos.

Por otro lado, la ontogénesis de las representaciones sobre los derechos muestra una tensión entre la construcción individual de los conceptos y la práctica social. De esta manera, el respeto a la dignidad de las personas aparece de forma muy difusa como un “derecho” que tienen los niños de “respetar” a los adultos, pero también como el derecho a la protección (o prevención) contra los malos tratos, entendido como el “derecho” a no recibir demasiadas órdenes:

*Daniel 15FP.*- yo tengo derecho de venir a la escuela, a no contestarle a la maestra, meterme a bañar, no contestar... y esos son mis derechos

E.- ¿tienes derecho a no contestar?, ¿a no contestar qué?

*Daniel 15FP.*- a mi mamá y a mi papá... y a mi abuelita

E.- ¿el no contestarle a tu papá, a tu mamá, a tu abuelita, es un derecho?

*Antonio 11FP.*- No les deben contestar a los grandes porque si no les vayan a pegar

E.- ¿y ese es un derecho?

*Antonio 11FP.*- sí... sí, ese es un derecho

...

*Daniel 15FP.*- Que nosotros también podemos tener derechos para algunas cosas

E.- ¿Cómo cuáles?

*Daniel 15FP.*- ¿Que no te manden mucho? porque en la otra casa donde estábamos viviendo aquí con mi abuelita, mi abuelita me mandaba mucho, y hasta mi papá me pegaba porque no hacía caso. Y por eso también me vine con mi abuelita...

E.- ¿con tu otra abuelita?

*Daniel 15FP.*- sí, la de La Merced, la de mi mamá

Como podemos ver, este último testimonio evidencia la forma en que se ancla el respeto a la dignidad: lo que se cuestiona es la frecuencia con la que la abuelita da indicaciones imperativas, no el hecho de que el padre use la violencia física como medio de corrección y educación.

Esta no diferenciación entre derechos y responsabilidades tiene importantes repercusiones en la representación de sí que deben formarse los niños para concebirse y actuar como sujetos de derecho.

#### *d) RESPETO A LOS DERECHOS*

Las principales violaciones a sus derechos las encuentran sin excepción a los derechos de protección, específicamente aquellos relacionados con la protección contra todas las formas de explotación y abuso sexuales, la protección contra el secuestro, la

venta o trata de niños y la protección de su vida. También aparecen representaciones que superponen y condensan circunstancias y problemáticas diversas que, si bien pueden estar relacionados entre sí, la forma en que son expresados da cuenta de una mirada que las homogeneiza. *Jaime 12EP* dice:

... los roban, los agarran de esclavos y los ponen a vender chicles y todo lo que ganan se los quitan los papás.

Aquí vemos como en un acto de robo de niños (donde en una situación real los padres también son víctimas), aparecen involucrados los padres como victimarios que forman parte del proceso de trata de niños y que, al final del mismo, obtienen ganancias. El problema es que a partir de la representación se hace una generalización y simplificación de todas las situaciones, sin tomar en cuenta la diversidad de formas que asume y la complejidad de este problema. Este testimonio condensa componentes diferentes: por un lado, están la explotación económica, la trata de personas y la esclavitud como formas de explotación a las que, efectivamente, muchos niños se ven sometidos, incluso a veces por adultos de su propia familia. Por otro lado, también la precariedad y la pobreza orilla a muchos niños a la venta ambulante de productos diversos y no necesariamente su actividad está ligada con alguna forma de explotación, como puede verse en los testimonios del grupo de FP. Como ya vimos, también puede estar relacionada con una forma particular de entender a la infancia y su participación como un proveedor más de recursos para la unidad familiar, o incluso como una oportunidad de estar cerca de los padres cuando éstos tienen que desarrollar actividades que los mantienen todo el día en la calle y nadie puede ocuparse del cuidado de los menores.

Encontramos también representaciones que contienen prejuicios sociales, donde personas con cierta apariencia física son los agentes que concentran varias características que simbolizan una amenaza para las relaciones sociales armónicas y que pueden atentar contra el derecho a la vida y la seguridad de los niños. También sabemos que, como característica de las RS, la estructura de las explicaciones del sentido común tienen una menor exigencia y rigurosidad que el caso de las explicaciones científicas, por lo cual pueden aparecer sin problema elementos confusos y caóticos. Nuevamente el testimonio de *Jaime 12EP* nos sirve de ejemplo:

... que vayan solos en la calle, porque puede haber un borrachito, un loco, un maniático, que le dé dulces que tengan droga, que tengan veneno o que tenga algo que le pueda hacer daño. O que se lo roben, lo violen, lo secuestren, lo maten.

Los medios, particularmente la televisión, contribuyen de manera importante a la formación de representaciones; si bien pueden tener un origen en hechos reales, en los procesos cotidianos de comunicación se expresan elementos que aparecen magnificados, pero con un velo de verosimilitud:

E.- Ahora ¿por qué dicen que casi no se respetan los derechos de los niños?

*Santiago 12PM.*- porque lo siguen haciendo los adultos. Hay niños a los que no los dejan salir a jugar

*Yazmín 8PM.*- los dejan aburriéndose

*Braulio 14PM.*- No los llevan a la escuela, no los llevan al doctor

*Yazmín 8PM.*- no les dan comida saludable

*Santiago 12PM:* ya hasta que se están muriendo: “ya, vámonos al doctor”

E.- ¿Y ustedes cómo saben esto?

*Raquel 12PM.*- porque lo vemos en las noticias

*Yazmín 8PM:* luego sale en la tele

E.- ¿Ustedes conocen a niños a los que les pase esto?, ¿aquí viven niños que los tratan así?

Varios.- no

En cuanto al cumplimiento de los derechos, los niños identifican como los responsables tanto al gobierno como a sus padres (*los derechos son la obligación del gobierno – Bertha 14EP*)

Por otro lado, la exigibilidad es una característica intrínseca de los derechos, e implica la participación activa de los sujetos para demandar que se les respeten y cumplan. “La acción de exigir supone desarrollar conocimiento, información, capacidad de manejo de instrumentos de carácter legal y social, movilización, organización, etc.” (Cussiánovich, 2009: 29). Recordemos que, en términos generales, los niños entrevistados no visualizan la participación, en ninguna de sus modalidades, como parte de sus derechos, lo cual dificulta que puedan exigirlos; en el conjunto de los testimonios vemos que no hay un cuestionamiento por la violación a su derecho a la participación en asuntos que les conciernen y les afectan directamente. Es más, ante la pregunta de qué pueden hacer ellos cuando no son respetados, no vislumbran alternativas; su respuesta es que no saben qué pueden hacer o definitivamente que no pueden hacer nada ante el poder de los adultos, como lo muestran estos intercambios:

E: ¿Y ustedes creen que sí se respetan los derechos de los adultos?

*Santiago 12PM:* pos sí

E: ¿Esos sí se respetan?

*Braulio 14PM:* Pero no todos, porque por eso se hacen huelgas, manifestaciones

*Santiago 12PM:* Pero nosotros no podemos, por eso nunca nos van a hacer caso

E: ¿tú no puedes hacer una manifestación o huelga?

Varios: pus no

E: ¿por qué no?

*Santiago 12PM:* bueno, de que se puede, se puede, pero...

*Armando 8PM:* No te deja tu mamá

Hay otra dificultad en la relación que establecen entre los derechos y las personas. Por algunas declaraciones en cuanto a lo que son los derechos, pareciera que éstos tuvieran una existencia metafísica, que preexistieran a las personas concretas en situaciones específicas, pero que simplemente dichas personas los tienen o alguien benevolentemente se los da. La conversación con *Bertha 14EP* lo ejemplifica muy bien:

- Algo a lo que tú puedes acceder...

E.- ¿Es voluntario?

- Están ahí, pero si tú no los haces válidos nunca los vas a poder utilizar, por ejemplo...

Más bien, los tienes que exigir, están ahí y son tuyos, y tú sabes si los exiges o si dejas que te mangoneen, ¿no? , si dejas que se aprovechen de ti. Pero ahí están, son tuyos y tienes... es que es la misma palabra que se ocupa: "tienes derecho a...", tus derechos... Es que no sé cómo explicarlo. Tú puedes acceder a ellos

Al dejar de lado los derechos de participación se genera la idea de que los derechos están ahí porque "se tienen" o "alguien nos los ha dado" y su gestión se reduce a que las personas "accedan" a los propios y "respeten" los de los demás. Esta forma de representarse el ejercicio y respeto de los derechos contribuye al vaciamiento de significado del concepto de participación, dejándolo como un asunto individual y sujeto a la decisión personal.

El supuesto de que las personas tienen derechos y que lo único que tienen que hacer es reclamarlos y cobrarlos puede llevar a que se responsabilice de manera global a las personas por su situación... pues se puede ocasionar que se les cargue la responsabilidad de acciones que en realidad están fuera de su alcance" (Liebel, 2010: 71).

Es una forma de desestimar la dependencia a la que se encuentran sujetos los niños y las desventajas que tienen frente a los adultos como categoría generacional, reforzando su subordinación, tanto a nivel de representación como de práctica social. En este terreno no encontramos diferencias en las representaciones sobre la infancia como sujeto de derechos entre los diferentes grupos.

La difusión de la CDN y su enseñanza en las escuelas ha dado lugar a que, en la actualidad, niños y niñas se miren a sí mismos como beneficiarios de un conjunto

derechos relacionados con diversos aspectos de su vida, aún sin ser mayores de edad, cosa que no sucedía con las generaciones anteriores. De ser anteriormente un subgrupo social con relevancia sólo para un futuro, ahora niños y niñas se dan cuenta, aunque de forma relativa, que forman parte del interés de lo público y hay ocasiones en que se atreven a cuestionar la forma en que son tratados, ya sea en aspectos concretos de sus propias vidas o en situaciones que afectan a niños y niñas en general.

### **4.3. RECREACIÓN**

Como vimos en incisos anteriores, el tiempo libre está constituido por el tiempo que se dedica a la satisfacción de las necesidades personales (comer, dormir, salud), el cumplimiento de los deberes familiares, sociales, cívicos y religiosos y el ocio. Desde el punto de vista de las ciencias sociales, el ocio, dentro de sus funciones positivas, ofrece al individuo la oportunidad de reponerse de la fatiga ocasionada por las actividades obligatorias (Sills, 1977: 405). Es el tiempo en el que se realizan, por iniciativa propia, actividades voluntarias para la recreación o el descanso. La recreación, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, es la “diversión para alivio del trabajo”. Ahora bien ¿cómo se divierten los niños entrevistados?, ¿qué significa para ellos la diversión?, ¿cuál es la particularidad de la diversión en la niñez frente a los adultos?

En las diversas entrevistas, la pregunta inicial que dio pie para detonar su discurso en torno a este tema fue: qué hacen los niños para divertirse. De ahí se derivaron otra serie de preguntas encaminadas a indagar cuáles eran sus actividades recreativas, si hay diferencias con los adultos en la manera de divertirse, si hay diferencias entre los géneros, cuáles consideran que son las actividades recreativas adecuadas e inadecuadas para ellos y la forma en que ellos saben esto, es decir, la dimensión de información en relación a cuáles son las actividades recreativas propias de personas de su edad.

Dos son las actividades generales que en todos los universos con que se trabajó expresan como las principales formas de recreación: ver la televisión y jugar. Dada la amplitud que puede llevar el análisis de cada una de estas actividades por la cantidad de información que proporcionaron en las entrevistas, en este trabajo se abordará solamente la segunda.

a) *SIGNIFICADO DEL JUEGO COMO ACTIVIDAD RECREATIVA*

El juego en los niños resalta como componente fundamental de la recreación, no sólo porque fue mencionado por todos como una de las principales actividades recreativas que llevan a cabo, sino también porque, en la mayoría de las entrevistas, hablaban sobre él de manera espontánea, es decir, derivado o asociado con otros temas. En una primera aproximación al significado que tiene para ellos, el juego se constituye en el elemento que inclina el fiel de la balanza a favor de la recreación, pues donde aparece la diversión, desaparece el hastío (*porque me da diversión, porque a veces me aburro – Úrsula 12CM*). Aunque también tiene un efecto de prevención, para evitar que se llegue justamente al tedio ([los niños juegan] *para que no se aburran – Mary 9 CM*). Ante la inactividad y el aburrimiento, ellos saben que tienen la capacidad de activar su imaginación para la recreación (*si no tienen con qué jugar [...] los niños forman una actividad para poder jugar y entretenerse – Karla 12CM*) y la posibilidad de convivir con sus pares (*porque te diviertes,... juegas con otros niños, te ríes, no te aburres – Úrsula 12CM*).

Para ellos, el juego representa el espacio donde pueden ejercer su autonomía, donde no están bajo las órdenes o control de los adultos, sino que son ellos, actuando desde su voluntad y su experiencia, quienes tienen la capacidad y la posibilidad de crear algo para sí mismos (*por eso los niños forman una actividad*) y entre ellos (*juegas con otros niños*), algo que les genere placer a través de la convivencia y la comunicación (*porque te diviertes [...] te ríes*), al margen de lo que les ofrecen los adultos.

Los momentos que ellos perciben como de inactividad los llevan al aburrimiento, lo cual está fuera de la representación que ellos mismos tienen de ser niños. La diversión aparece como la parte de mayor consenso dentro de la representación sobre la infancia, pues ésta se concibe como la época de divertirse y, por lo tanto, de jugar, lo que los opone fuertemente a la adultez, también como algo consensado de la representación (*Los adultos son aburridos – Yazmín 8PM*). Esta idea está presente inclusive en los universos de niños que tienen responsabilidades dentro de la unidad económica

Es sabido que, en el caso de los niños, el descanso, el esparcimiento y el juego juegan un papel muy importante para su desarrollo físico, intelectual y social; por eso están consagrados en el artículo 31 de la CDN. En el apartado correspondiente a los



derechos se señaló que los niños saben que tienen este derecho y por eso se refieren al juego con mucha frecuencia también como tal.

Adicional a los sentidos anteriores, lo ven igualmente como un imperativo, (*deben de jugar, deben de divertirse – Laura 10FP*); para esto deben de contar con espacios adecuados (*deben de ir al parque – Aurora 10FP*) sin que encuentren obstáculos para ello (*jugar, divertirse sin que te limiten – Santiago 12PM*). El juego les representa el espacio, el mundo, el patrimonio de la niñez. Por eso para ellos es importante aprovechar su infancia para jugar, antes de convertirse en adultos (*deben de divertirse, porque de grandes ya no pueden – Raúl 13FP*).

Hay que recordar que el juego como algo propio – no exclusivo – de los niños ha funcionado como referente a lo largo de la historia, aún desde antes de la aparición de la infancia como categoría social (ver Capítulo I). Tal vez por lo mismo algunas investigaciones muestran que, en la representación de los adultos, el juego está asociado con lo *no serio*, marcando una oposición con *lo serio* (Huizinga, 1972; Ramos y Martínez, 2000), en concordancia con las negaciones y desvalorizaciones que caracterizan en general a las RS de los adultos sobre la infancia (Casas, 2006). Sin embargo, según Huizinga ambos términos no son equivalentes, pues además de que la palabra *juego* es una designación sustantiva y *lo serio* es una designación adjetiva, el significado común de *lo serio* se determina y agota con la negación del juego: lo que es serio, no es juego. Para Huizinga, por el contrario, el significado de juego ni se define ni se agota por el de *no serio*: “lo serio trata de excluir el juego, mientras que el juego puede muy bien incluir en sí lo serio” (1972: 66), lo que hace que el juego quede calificado de forma ambivalente. Esto se da a diferencia de lo que sucede en los niños, donde la esfera del significado del juego está constituida de manera muy clara, en todos los casos, por un referente positivo, que es la diversión, y por un referente negativo que, también de manera general, está representado por el aburrimiento, ambos en una franca oposición, en una relación de necesaria exclusión: donde hay juego, hay diversión, pero no puede coexistir con el aburrimiento.

#### *b) FUNCIÓN DEL JUEGO*

Más allá de lo que estudiosos como Piaget e Inhelder (1981) han determinado como la función simbólica del juego, éste les permite a los niños vivir con libertad un momento, pueden hacer lo que en otros espacios no tienen la posibilidad, pues a través

de él se liberan de las condiciones que les impone la realidad de su entorno. Según Huizinga, el juego no es la vida sino que permite escaparse de ella a “una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia.... En este ‘como si’ del juego reside una conciencia de inferioridad, un sentimiento de broma opuesto a lo que va en serio” (Huizinga, 1972: 21). Así lo define *Diana 15EP*:

- cuando haces de cuenta que algo está pasando pero en realidad no está pasando. Por ejemplo: cuando las niñas juegan a las *barbis*, juegan a que ellas son las muñecas y las muñecas hacen cosas que ellas quisieran hacer, pero que no pueden, como pintarse, irse de fiesta con un novio o cosas así

Otra característica de la representación es que éste les permite ejercitar su cuerpo, además de que les brinda placer y que, como veremos más adelante, marca una oposición niños-adultos a través del juego. Así lo afirma *Katy 9EP*: *para ejercitarnos y para divertirse* (riéndose).

El jugar se les presenta no sólo como la alternativa frente a la desidia, sino para algunos también es una posibilidad frente a otro tipo de actividades (*porque en la escuela no hay nada que hacer y sólo queda jugar en la hora del recreo – Karla 12CM*), incluso con fines de esparcimiento, como pudiera ser ver la televisión (*Mi tío, cuando estamos jugando nos regaña, que nos callemos, y que nos estemos nomás viendo la tele, pero nosotros nos aburrimos y nos salimos a jugar – Laura 10FP*).

Al ser una actividad propia de los niños, se la representan como un espacio (físico y social) seguro para ellos (*Para no estar ahí donde puedan haber accidentes – Tere 14CM*).

Como podemos ver, el juego ha desempeñado un papel relevante en la constitución de su identidad como parte de la categoría generacional. A través de los diferentes testimonios podemos observar que es una actividad de interés y práctica común, presente en los diferentes entornos sociales y en todas las edades contempladas en la muestra, que emerge en la conversación sobre distintos temas, por lo cual se constituye en un punto de convergencia y de referencia de todos ellos como pertenecientes a la categoría infancia. Se incorpora a sus discursos y sus prácticas como un factor que permite el reconocimiento de la igualdad y de la otredad con los grupos generacionales.

Simultáneamente es una actividad puede ser un puente para la convivencia e integración con los adultos, aunque en ese caso consideran que se requiere de un

esfuerzo especial por parte de los mayores, ya sea de energía y disposición para jugar, o simplemente para igualar las condiciones de desempeño, de manera tal que efectivamente puedan compartir, por lo menos, la parte operativa, ya que el sentido lúdico que permite un mayor disfrute lo ven como privilegio de los niños.

En cuanto a las relaciones sociales que tienen lugar durante el juego son relaciones colectivas con los pares, lo que contribuye a la idea ser una actividad horizontal.

Ahora bien, como parte del discurso particular recogido del universo EP, la función del juego está relacionada también con el crecimiento y desarrollo de los niños, tanto físico como psicológico, así como con elementos instintivos. Así se desprende de algunos testimonios:

*Aldo11.-* porque tienen mucha energía y la tienen que sacar haciendo algo. Y también yo pienso que es una reacción del cuerpo para el crecimiento que...

*Bertha14.-...* para explorar. Es como si la niñez es sinónimo de explorar.

*Aldo11.-* es que, no sé, como dicen que cuando duermes, creces. Depende cuánto duermas, qué tanto creces y yo pienso que cuando juegas mucho, como te cansas más y entonces te duermes, y ya.

....

*Bertha14.-* Yo creo que es como una parte,... suena feo, pero es como una parte instintiva de los niños y una parte como que animal de nosotros que sale al jugar...

*Dinora15.-* ¡Ay!, ¡cómo!

*Bertha14.-* No, es la verdad, pues somos animales... pero es que no sé, como que es biológico o es psicológico, como que los adultos ya tienen un razonamiento diferente al de los niños, y por lo mismo ya no son tan agresivos o tan bruscos

Podemos decir que la función del juego implica algunas variaciones. La parte consensada del modelo acerca de por qué juegan tiene una fuente empírica (para divertirse), y el significado particular en algunos casos deriva de información científica a la cual han tenido acceso algunos niños por su entorno sociocultural (universo EP) en relación a que el juego cumple con funciones sociales, fisiológicas y psicológicas.

### *c) TIPOS DE JUEGOS*

Es interesante la cantidad y variedad de juegos que refieren que practican. Ya mencionamos que gustan y practican diversos juegos que les ofrecen la oportunidad de ejercitarse. Algunos los practican en los espacios que encuentran disponibles: adaptándose a las condiciones de medidas donde pueden delimitar una cancha para el

fútbol o el volibol (en la escuela, en la unidad habitacional), o el espacio que ofrecen algunas paredes en espacios públicos (la calle, la parte posterior del mercado) para practicar el frontón. También juegan juegos tradicionales colectivos como *Atrapadas*, *Cebollitas*, *Escondidillas*, *Manitas*, *Las Trais*, *Congeladas*, *Stop*, rondas diversas<sup>37</sup>, saltar la cuerda, el yoyo, las canicas, los tazos, bailar el trompo o la pirinola, juegos de representación, de construcción o juegos de lápiz y papel (*Gato*, *Timbiriche*) sin que haya diferencias importantes entre los diferentes entornos en los que se trabajó.

Por supuesto que también aparecen mencionados los juegos electrónicos, ya sea a través de equipos propios (computadoras o celulares) o de aquellos a los que pueden acceder en espacios públicos (locales de internet o de maquinitas). Así, los niños del grupo CM acceden a ellos generalmente a través de los locales cercanos a donde ellos se encuentran, pero también a partir de equipos propios, aunque no sean muy sofisticados (generalmente teléfonos celulares):

Cuatro hermanos que forman parte del grupo FP también hacen mención de tener en casa equipos electrónicos (nosotros tenemos un x-box y todo y luego nos echamos unas competencias mi papá y yo, o de fútbol. Y siempre le gano – Daniel 15FP). Aunque eso no es obstáculo para que ellos mismos también pasen tiempo frente a las máquinas en algún local.

En cuanto a la relación entre género y tecnología, encontramos que quienes más la usan para fines recreativos son los varones (X-Box, juegos de teléfonos celulares, internet). En la mayoría de las niñas, la tecnología, si bien no está ausente, su uso no es tan frecuente como en el caso de los niños, y más bien se centra en el uso de la televisión y el video.

En el caso de los niños de PM, si bien ninguno de ellos los mencionó dentro de sus diversiones, unos hermanos sacaron en una ocasión una laptop con motivo de una actividad del taller que se llevó a cabo con ellos, para escuchar música y obtener información. Por su parte, los niños de la escuela particular sí los mencionaron, pero no de manera más frecuente que los niños de los otros entornos. En conjunto, todos los niños mencionaron este tipo de juegos en una cantidad menor que los juegos de habilidad, de competición o los tradicionales.

---

<sup>37</sup> De hecho, en la grabación de una de las entrevistas en el mercado se escucha de fondo a un grupo de niños jugando a *El Lobo*.

Todo lo anterior no significa que los participantes en esta investigación no dediquen buena parte de su tiempo de recreación a los juegos electrónicos, o que la mayor parte de de sus actividades recreativas estén asociadas con juegos colectivos de movilidad y habilidad corporal. De hecho, en todos los entornos donde trabajamos hay algunos niños que evidentemente tienen problemas de sobrepeso, lo que puede dar idea de la existencia de un sedentarismo combinado con ciertos hábitos alimenticios. La investigación no incluyó la indagación de las prácticas de juego y a las que les dedican más tiempo. En este sentido, simplemente lo único que podemos dar como cierto a partir de los testimonios escuchados, es que las actividades consensadas del campo de representación del juego (y en esto no hubo diferencia entre los universos de trabajo) son aquellas que tienen que ver particularmente con la convivencia, la comunicación, la competición, la ejercitación y movimiento del cuerpo, así como aquellas que tienen que ver con los juegos de representación. Es decir, aquellas actividades que implican necesariamente interacciones sociales con los pares, familiares y amigos generalmente, aunque ocasionalmente puede incluir a algunos extraños (retas, torneos).

En términos de la actitud, podemos afirmar que tienen mayor proclividad a los juegos colectivos, independientemente de las condiciones reales que tengan para ejercitarlos y la frecuencia con que lo hagan

Al convertirse en los puntos comunes en sus interacciones, los juegos colectivos y de acción les permiten calificar de manera relevante la particularidad que caracteriza el esparcimiento de los niños: son los que los identifican como niños en oposición a los adultos (de alguna manera, en sus representaciones, también los adultos usan dispositivos electrónicos para la recreación, al igual que llevan a cabo otras actividades recreativas sedentarias). La forma de objetivar sus ideas, intereses y valorizaciones sobre el juego y los tipos de juegos a través del lenguaje da cuenta del papel que éstos tienen en sus representaciones sobre los niños en oposición a las que tienen sobre los adultos.

Compartir una idea, un lenguaje, es también afirmar un lazo social y una identidad.... El compartir sirve a la afirmación simbólica de una unidad y de una pertenencia. La adhesión colectiva contribuye al establecimiento y al reforzamiento del lazo social (Jodelet, 1989: 51).

d) PARTICULARIDADES DEL JUEGO SEGÚN CATEGORÍA GENERACIONAL

Para Jaime 12EP una de las diferencias entre los juegos de los adultos y los de los niños es: que los de adultos son de mesa y mentales. Y los de los niños son más movidos, más físicos, porque mueven más su cuerpo. Son más activos.

Hay unanimidad al considerar al juego como aquello que establece la diferencia adulto-niño. Si bien muchos reconocen que los adultos también juegan – incluso como parte de sus derechos como adultos–, afirman que no lo hacen con la misma frecuencia, ni de la misma manera, ni a través de los mismos juegos que de los niños. El cansancio que les produce el trabajar es una de las principales razones que encuentran por las cuales los adultos no juegan (*sí tienen derecho, pero se tienen que cansar, se cansan mucho de ir a vender y eso, y se cansan – Daniel 15FP*)

De manera indirecta establecen una oposición entre trabajo y juego, entre otras cosas, por la energía que el primero les resta a los adultos para estar en posibilidad de jugar cuando termina su jornada. Los niños que desarrollan alguna actividad económica también comparten esta mirada sobre la relación de los adultos con el juego, sin reparar en ese momento de la entrevista que ellos tienen que cumplir sus responsabilidades escolares, domésticas y con la unidad económica y, sin embargo, de todos modos juegan, incluso algunos de ellos simultáneamente al desarrollo de otras actividades. Ellos mantienen una parte de la representación antitética juego-lo-no-serio vs. trabajo-lo-serio, pero simultáneamente muchos no se reconocen como trabajadores<sup>38</sup>, lo cual les permite reconocer al juego como una actividad que los caracteriza como niños y al mismo tiempo esgrimir el trabajo como argumento de la ausencia o disminución del juego en los adultos.

Otra razón por la que, según ellos, no juegan los adultos es porque tienen otras responsabilidades, las cuales les requieren tiempo y les exigen mayor atención. Esto incluye a los adolescentes y a los jóvenes, o sea, a todos los no-niños.

Si bien podemos apreciar que hay consenso en cuanto al significado del juego en los niños, existen algunas diferencias en relación con el papel que atribuyen que tiene entre los adultos. Algunos de ellos reportan compartir juegos con adultos, ya sea sus padres, familiares o simplemente adultos conocidos (*también mi tía juega fútbol con*

---

<sup>38</sup> ver inciso 4.1 Responsabilidades

*nosotros al futbol, y mi tío – Salvador 12FP*). Recordemos que experiencias particulares dan sentido a los elementos de la representación, y en estos casos algunos adultos son vistos como capaces de gozar con juegos de acción.

Para otros, el juego en los adultos, más que por la actividad en sí, está motivado por el deseo de compartir con sus hijos (*juegan igual que sus hijos, o sea, para estar con ellos – Bertha 14EP*). En algunos casos se da de manera espontánea en sus tiempos libres pero en otros es sólo a través de actividades organizadas por la escuela, como evidencia *Karla 12CM* en la siguiente conversación:

E.- ¿qué hacen sólo los niños? Que no hacen los adultos

Varios.- jugar

Tere 14CM.-no es cierto, los padres también pueden jugar

Karla 12CM.- sólo cuando hay un evento así para la escuela, porque cuando les dices: “vamos a jugar”, no

Varios.- no

Sin embargo, hay otros que expresan una ausencia total del juego en los adultos, aun como actividad de convivencia, como le sucede a *Úrsula 12CM*:

E.- ¿Tu mamá o tu papá no juegan contigo?, ¿o algún tío o tía?

- no

Independientemente de que los adultos de su familia jueguen o no, los niños coinciden en que existen diferencias, tanto en la forma en que juegan como en el tipo de juegos que prefieren jugar. En relación con la forma en que juegan, los niños perciben varias diferencias. Cuando se trata de juegos colectivos y de habilidad, califican el desempeño de los adultos como mejor (*los adultos como que a veces juegan... mejor – Gil 12EP*); al mismo tiempo su juego es “más rudo” (*a veces pueden ser rudos para los niños – Mariano 8EP*); jugar con ellos implica, por tanto, ciertos riesgos (*yo juego con mi papá futbol callejero... es de empujones y patadas – Javier 14FP*). Por eso, en consideración a los niños con los que juegan, en la mayoría de los casos para ellos es claro que los adultos “disminuyen” su nivel de desempeño, ya sea físico o intelectual (*a veces como que le disminuyen cuando hacen los cañonazos, pues en vez de hacerlos fuerte, le disminuyen para que no les duela a los niños – Katy 9EP*).

Pero también hay una diferencia en cuanto al tipo de juegos que les interesa más, pues en muchos casos perciben que a los adultos les gustan más los juegos de estrategia (*les da más diversión a los adultos los juegos de mesa – Jaime 12EP*) que los de fuerza y habilidad física. Si bien éstos también les pueden gustar, no los practican

con la misma frecuencia (*Pues antes de que pasara el año anterior mi maestra jugaba futbol con nosotros... unos días antes de que terminara [...] ahora ya no – Katy 9EP*).

En cuanto a la percepción de la relación nivel de racionalidad – nivel de fuerza, hay variaciones. Hay para quienes la diferencia en la forma de jugar entre niños y adultos consiste en que estos últimos son más racionales y tienen un mejor desempeño cognitivo, y lo relacionan con que tienen más fuerza y hacen uso de ella al jugar, como es el caso de *Mariano 8EP*:

- Bueno, es que los juegos de adultos, como las cartas y eso, a veces pueden ser rudos para los niños porque, luego como los adultos son más grandes, pues si juegan volibol o algo así que juegan muchos adultos, pueden lastimar niños y si se mete. O un niño no puede, bueno, el juego de cartas, un niño no puede pensar tan bien, entonces se equivoca

Por el contrario, hay quienes como *Bertha 14EP* perciben que la mayor capacidad de razonamiento les permite evaluar las situaciones al hacer uso de la fuerza, además de que ya tienen mayor control sobre ella:

- ... como que los adultos ya tienen un razonamiento diferente al de los niños, y por lo mismo ya no son tan agresivos o tan bruscos

A pesar de esta aparente contradicción, en realidad están haciendo referencia a un desempeño físico por parte de los adultos que los niños consideran superior, donde aquellos a veces priorizan su ejecución dentro del juego, y es cuando se comportan de manera brusca o hasta agresiva para los niños. Pero en otras ocasiones ponen en primer plano su convivencia con los niños, y entonces son capaces de controlar la fuerza con que juegan, debido justamente a ese mejor desempeño. Algunos lo expresan a través del razonamiento: “entre más grandes, más racionales, por tanto también más fuertes”. Otros lo expresan con este otro: “entre más grandes, más fuertes y más racionales, por lo tanto también más capaces de controlar esa fuerza”.

Igualmente los niños perciben que los adultos juegan cosas diferentes, que no comparten los mismos intereses que los niños. Los niños tienen claro que, si de actividades físicas se trata, los adultos se centran más en los deportes que en los juegos (*pues que los adultos juegan mucho más deportes que juegos así como Las Trais y los adultos como a que a veces juegan... mejor – Gil 12EP*).

Huizinga (1972) establece una diferencia entre el juego y el deporte. Si bien la competición forma parte de muchos juegos desde épocas muy remotas en diversas



culturas, el elemento lúdico se ha diluido en el deporte en la actualidad, particularmente en el campo profesional; a ello ha contribuido su alto grado de organización técnica, su dependencia de la ciencia para el perfeccionamiento de su práctica y para el desarrollo de equipo e infraestructura sofisticados, así como la diversidad de intereses externos al juego mismo a los que responde. Resulta interesante que de alguna manera los niños hacen también esta división. Cuando enuncian el tipo de juegos en que participan como parte de la recreación y el entretenimiento, efectivamente aparecen juegos deportivos y de competición como el fútbol, volibol, basquetbol, beisbol, frontón, fútbol americano, (aceptados por todos en las ramas femenil y varonil), pero en el contexto de espacios colectivos y momentos de convivencia informal, como la escuela, la colonia, la unidad habitacional, la familia, y no necesariamente como parte de torneos formales. Paradójicamente, cuando varios niños del grupo de EP expresaron que dentro de sus actividades cotidianas llevan a cabo diversas actividades extraescolares, mencionaron algunos deportes (karate, natación, gimnasia femenil, gimnasia varonil, básquetbol) o actividades artísticas (clases de piano, de Belly Dance). Sin embargo, ninguno de ellos las mencionó dentro de las actividades que llevan a cabo para divertirse; tal vez las ven más como una extensión de los deberes que tienen que cumplir que como una forma de la recreación, aún cuando en la parte de la entrevista dedicada a este tema una de las niñas mencionó que le gustan más los juegos deportivos que los juegos de muñecas (*porque yo soy más deportista – Katy 9EP*).

Aunque hay adultos que disfrutan de las actividades que les requieren mucha energía (*también pueden ser muy deportistas los padres – Katy 9EP*), los entrevistados asumen que en general la mayoría disminuyen su actividad física, pero en muchos casos aumenta su actividad cognitiva:

*Sara 10EP.-* Pues los niños juegan de una manera que los adultos ya no les parece divertida, o que los adultos ya no la pueden realizar. Algunos niños juegan así, a juegos como *Las Trais*, o así, o juegan a subirse a los pasamanos, y a algunos adultos o ya no les interesa o no quieren o no pueden

*Bertha 14EP.-* pero los juegos de los niños y los adultos son diferentes

*E.-* ¿en qué son diferentes?

*Bertha 14EP.-* en que los adultos a veces juegan con cartas, o al billar, o juegos de estrategia, no sé...

*Jaime 12EP.-* más juegos mentales, de mesa...

*Bertha 14EP.-* ajá, juegos más... bueno, es más, de apuesta

El papel del juego en la vida de los adultos lo establecen los niños por inferencia, a partir de las regularidades que encuentran en su entorno. En el caso de los niños de CM, dado que el área en la que pasan buena parte de la tarde es relativamente reducida, conviven de manera cotidiana y muy cercana con algunos puestos de los llamados “de maquinitas”. Por eso, para muchos de ellos, además de tener pocas o escasas experiencias de juego con los adultos de su familia, el juego de los adultos en general lo caracterizan por tener un carácter individual a través de estos aparatos. Esa es la forma en que *Úrsula 12CM* lo interpreta:

E.- ¿Y los adultos juegan?

- algunas veces

E.- ¿y qué hacen cuando juegan?

- Juegan máquinas

E.- ¿no juegan a otras cosas?

- No

Después de analizar diferentes testimonios, podemos afirmar que a lo que se refieren fundamentalmente los niños cuando señalan las diferencias en la forma de jugar, es que los adultos han perdido la función lúdica, pues los miran muy racionales al jugar, prefieren los juegos estructurados y normados, además de que no encuentran diversión en muchos juegos o no se divierten ni se ríen tanto como los niños. Muchos coinciden en que, debido a esto, no les gustaría dejar de ser niños:

- Yo quisiera ser más niño toda mi vida, porque es más divertido, porque te la pasas mejor la vida y eso, porque un adulto ya no puede como que jugar tanto, porque tiene un trabajo hasta la noche, y eso (*Mariano 8EP*).

Asumen que a los niños lo que les interesa es el juego por el juego, no por sus resultados, en tanto que para los adultos el interés (o la *illusio*, como diría Bourdieu) con frecuencia está puesto fuera del juego mismo, como lo afirma *Bertha 14EP*:

No, yo creo que es la manera de jugar. Los juegos siguen siendo los mismos. Yo creo que la manera de jugar... por ejemplo, juegos de estrategia. Los niños juegan más estrategia de soldaditos o algo así, y los adultos juegan cartas, dominó, o sea, cambian los juegos, pero no el tipo de juego. Están como en la misma clasificación, pero los de los adultos son más de razonamiento y los de los niños son más de “¡ay! Vamos a jugar a esto” y no importa como salga. Y las personas mayores lo ocupan para hacer dinero de una manera, no sé...

Incluso, el hecho mismo de responder a consignas externas donde la legítima motivación sea compartir un momento con sus hijos, o simplemente cumplir con sus

responsabilidades de padres a ojos de los demás, hace que ellos perciban que el interés no es el juego en sí mismo. Así lo expresa *Karla 12CM* en estos intercambios:

*Tere 14CM*.-no es cierto, los padres también pueden jugar

*Karla 12CM*.- sólo cuando hay un evento así para la escuela, porque cuando les dices: “vamos a jugar”, no.

e) *PARTICULARIDADES DEL JUEGO SEGÚN EL GÉNERO*

Piaget e Inhelder caracterizan la importancia del juego simbólico en el desarrollo afectivo e intelectual a través de los procesos de asimilación (transformación de lo real a las necesidades del *yo*) y acomodación (por la imitación) a los modelos exteriores (Piaget e Inhelder, 1981). Pero al mismo tiempo, por medio de la interacción y comunicación que se da a través del juego pueden tener lugar procesos microgenéticos y ontogenéticos<sup>39</sup> de algunas RS, cuando durante él se dan los procesos de objetivación y anclaje de representaciones, por ejemplo, sobre roles de género (Duveen y Lloyd, 2008), o de categorías sociales, normas sociales y roles de autoridad (Emler, *et al.*, 1987). La transmisión social de las RS de diferentes órdenes tiene lugar de manera más clara a través de juegos de representación (*con mi hermanita, a... según, ¿no? a que ella es mi hija – Raquel 12PM*).

Por su parte, además de las funciones biológicas, fisiológicas (tanto en humanos como en animales) y psicológicas que cumple el juego, Huizinga afirma que tiene una función social y cultural “llena de sentido. En el juego ‘entra en juego’ algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo” (Huizinga, 1972: 13). Por eso existen juegos que no sólo gustan, sino que apasionan, juegos que se prefieren o juegos que se rechazan. Aquí encontramos otra relación con la identidad de los niños, ya no sólo desde el punto de vista generacional sino también desde el género. El debate sobre la relación entre los géneros ha permeado a la niñez y se ha incorporado a las representaciones de juegos apropiados para niñas y niños. De esta manera podemos ver que la mayoría de niños y niñas, opinan que no hay una diferencia en cuanto al tipo de juegos que pueden jugar; salvo algunas excepciones, en todos los grupos coincidieron en que las niñas pueden jugar todos los juegos y deportes, incluidos algunos considerados muy rudos, como fútbol americano o luchitas. A través del juego muchas niñas ensayan su incorporación a un

---

<sup>39</sup> Ver Inciso 2.5.

mundo considerado tradicionalmente masculino (*[juego] a muchas cosas [...] a basquetbol, a futbol – Raquel 12PM*):

Como podemos apreciar, reproducir lo que sucede en el entorno inmediato familiar a través del juego tampoco es obstáculo para explorar otros perfiles de género. Jugar juegos tradicionalmente vistos para las niñas no impide incursionar en juegos más masculinos. Por eso los juegos de *Raquel 12PM* son diversos: además de jugar con su hermanita a “la mamá y la hija”, practica basquetbol y futbol.

Las prácticas están orientadas por representaciones aparentemente distintas o por modelos inconsistentes desde la lógica racional, como reproducir el rol tradicional de la mujer a través del juego de las muñecas y también gustar del futbol. Sin embargo, esta aparente inconsistencia se debe a que, como ya mencionamos, los sujetos son miembros de varios grupos sociales de manera simultánea por lo que comparten varias ideologías al mismo tiempo. Por lo tanto, la inconsistencia desaparece si entendemos que en cada situación se pone en marcha la representación (y por lo tanto la identidad) que es más operativa y adecuada al contexto.

Por su parte, los niños ponen a prueba su tolerancia y aceptación a dicha incorporación, como lo muestra *Jaime 12EP*:

E.- ¿Ellas también pueden jugar a las luchitas, al futbol?

- sí, las mujeres rudas

El juego de las muñecas es un elemento con un fuerte consenso. Las veces que fue mencionado, tanto por hombres como por mujeres, aparece de manera dominante como exclusivo de niñas, aunque no todas las entrevistadas lo jueguen. De hecho, tan sólo las dos niñas indígenas que participaron en las entrevistas mencionaron que juegan a las muñecas y con sus hermanas pequeñas a “la mamá y la hija”. Pero cuando tanto niñas como niños de todos los universos afirman que es un juego sólo para niñas, hacen alusión tanto a la categoría generacional como de género:

*Diana 15EP*.- o sea, yo tengo quince años y eso no quiere decir que porque soy adolescente ya no pueda jugar [...]Pero, no a jugar de “vamos a jugar a las Barbies”, no, pus obvio no

.....

E.- Y las muñecas, ¿las pueden jugar también los niños?

Úrsula 12CM.- No

E.- ¿por qué?

Úrsula 12CM.- porque a los niños no les gusta

Aún niños varones que expresaron que las niñas podían jugar todo tipo de juegos y deportes, rechazan tajantemente la posibilidad de que los niños jueguen a las muñecas:

E.- ¿Todos pueden jugar lo mismo?

*Jaime 12EP.*- sí,... bueno, excepto las muñecas. Bueno, yo digo que esas son sólo para mujeres, pero hay hombres que sí las juegan

E.- ¿Por qué piensas que son sólo para mujeres?

*Jaime 12EP.*- porque es algo femenino

En ese sentido, los niños y niñas que validan que los primeros (en calidad de varones) jueguen juegos con figuras humanas es sólo si los personajes representados son hombres (*...O pueden jugar a las muñecas, pero él puede ser un muñeco hombre, o algo así – Katy 9EP*), desempeñan actividades consideradas propias de los hombres (*los niños juegan más estrategia de soldaditos – Bertha 14EP*) o fueron creados a partir de juegos de construcción (*como bloques para hacer torres, también muñecos, cosas así para armar un rompecabezas – Mariano 8EP*), actividad considerada tradicionalmente adecuada para varones.

#### **4.4. SÍNTESIS**

Una vez analizadas por separado las diferentes categorías, es necesario articular los hallazgos para presentar la forma en que consideramos que están constituidas, cuáles son sus elementos consensados, cuáles los elementos que dependen de los diferentes contextos, y cómo se integran en torno a sistemas más complejos y generales de representaciones sobre la infancia. Esto nos permitirá dar cuenta de si existen subsistemas de representaciones diferenciadas entre los diversos universos indagados o si se trata de las mismas pero con algunas variaciones que operan de acuerdo a contextos específicos.

Primero consideramos conveniente recordar el perfil de la población con la que se llevó a cabo esta investigación: se trata de población urbana, pues aun en el caso de aquellos niños y niñas con antecedentes indígenas, son miembros de segunda y tercera generación de migración a la ciudad de México. Inclusive, cuando en las diversas interacciones sostenidas les preguntamos expresamente sobre si se consideraban o no indígenas, sus respuestas fueron bastante ambiguas (*un poquito; no, porque no hablo la lengua, pero ya estoy aprendiendo*) o cambiantes, pues así como en un momento afirmaban serlo, los mismos sujetos en otra ocasión lo negaban. También es importante

subrayar que aquellos niños y niñas que participan con sus familias en las actividades económicas, no se encuentran en situaciones extremas de precariedad económica ni son su principal sostén, por lo cual sus actividades no están condicionadas por la necesidad imperiosa de aportar económicamente a la familia y, por lo mismo, estas actividades no son su prioridad. Igualmente hay que subrayar que en todos los casos estamos hablando de niños y niñas que están integrados a familias, independientemente de la composición que éstas tengan. Esto significa que los hallazgos obtenidos, si bien pueden referirse a diferentes tipos de infancias, también sólo pueden ser referidos a los universos con los que se trabajó. No pueden ser generalizables hacia todas las infancias, pues las condiciones de vida y los contextos culturales particulares dan pie a prácticas sociales específicas, por lo cual también las RS que circulan en otros entornos son susceptibles de reflejar esas particularidades.

Ahora bien, como hemos visto en el Capítulo II, diversas RS sobre un mismo objeto conforman andamiajes que dan lugar a sistemas complejos. De hecho, a través del análisis realizado podemos constatar que aparecen como verdaderos entramados donde no es posible aislar los discursos pertinentes a cada categoría elaborada, pues con frecuencia los elementos de una aparecen íntimamente relacionados con elementos que hacen referencia a otra.

En relación a las responsabilidades sociales, es en esta categoría donde encontramos mayor cantidad de elementos dependientes del contexto, así como más contradicciones aparentes entre sus componentes. Como parte de los elementos con fuerte consenso del campo de representación podemos enunciar los siguientes: está dominado por relaciones sociales con adultos conocidos y con quienes tienen una relación de autoridad (padres, familiares, profesores). Por lo mismo, aparecen también dominando las relaciones de subordinación hacia los adultos. El significado general que atribuyen a la asignación y cumplimiento de las responsabilidades es del orden moral, si bien todavía no alcanzan a mirar el impacto de su observancia hacia sus pares o hacia sí mismos. Otros elementos que pueden ser considerados como consensados son: la relevancia para un proyecto futuro (enseñarse a ser responsables cuando sean grandes) y su utilidad en el presente (cubrir necesidades).

Sus principales responsabilidades las ubican en un sólo lugar: la escuela, a pesar de que a lo largo de las entrevistas fueron mencionando otro tipo de responsabilidades. En los adultos reconocen responsabilidades igualmente importantes

en diferentes espacios sociales, además de atribuirles a estas últimas mayor dificultad y riesgo. Según ellos, esto se debe a que los adultos están más desarrollados física y psicológicamente, lo que les permite hacer ciertas cosas con mayores niveles de complejidad y que requieren mayor esfuerzo físico; sin embargo afirman que tienen menos resistencia que los niños. En este sentido hay una coincidencia generalizada de desvalorización de sus propias capacidades: anteponen y valoran como mejores las de los adultos en comparación a las de ellos mismos, con frecuencia no reconocen lo que ellos hacen en concreto y no establecen una relación entre lo que consideran como adecuado de lo que les corresponde o no hacer y lo que hacen en realidad. Las categorías generacionales son relacionales, esto quiere decir que una se define en relación de los referentes que ofrece aquella que aparece como dominante. En este caso, el modelo dominante es la categoría *adultos*, por lo que los niños se autodefinen por inversión, por los atributos contrarios a los de los adultos.

De acuerdo con las RS circulantes sobre el trabajo infantil, en todas las respuestas obtenidas se objetivó como algo impropio para niños y niñas, entre otras cosas porque en sus discursos aparece implícito el riesgo de explotación por parte de los adultos, además de que lo relacionan directamente con la violación a los derechos de la infancia. Sin embargo, consideran adecuadas aquellas responsabilidades (y sus respectivas actividades) que tienen que cumplir en la escuela, en su casa y con la unidad económica, aunque se concreten en actividades que en abstracto califiquen de riesgosas. De la misma manera excluyen la posibilidad de que sus padres los exploten.

Estas variaciones se pueden entender mejor si consideramos que los juicios de valor están insertos en un sistema cultural complejo que incluye visiones del mundo y representaciones compartidas dentro de una cultura, una sociedad y el grupo social de referencia. Esto permite definir las fronteras de lo que, por ejemplo, en este caso se asume como adecuado en función de referentes abstractos compartidos (y por lo tanto polisémicos), pero también los límites diferentes de los significados que legitiman sus propias actividades. Este fenómeno lo podemos encontrar presente en otras variaciones de juicio ante dilemas planteados en abstracto y cuando posteriormente ubican su posicionamiento personal ante situaciones concretas.

Otro elemento que podríamos considerar como consensado es la tajante separación en los tiempos que consideran propios para estas actividades y la escuela. Cuando hablan de las responsabilidades que tienen dentro de la unidad económica

(grupos PM, FP y CM) o de las actividades remuneradas que llegan a desarrollar durante los periodos vacacionales (grupo EP), ya vimos que todos tienen muy clara una necesaria separación en el tiempo, por lo que las miran como excluyentes. Sin embargo, en el caso del grupo EP esta separación está dada como periodo escolar-periodo vacacional, en tanto que para los grupos CM y FP incluye los horarios cotidianos en los que no están en la escuela, aun durante el periodo escolar. Para el grupo PM no sólo es el horario en que no están en la escuela, sino que aparece también como condición el no tener mucha tarea o no estar en periodos de exámenes.

En cuanto a las diferencias de responsabilidad por relación al género, la parte consensuada del campo de representación es que no existen. Sin embargo, cuando las particularizan, algunos niños en los diferentes grupos señalan actividades diferenciadas entre niñas y niños. En los casos en los que se establece esta distinción enuncian, igualmente de manera consensada, las actividades domésticas como pertinentes para las niñas y tareas consideradas como *pesadas* corresponden a los niños, incluida la acción de cargar objetos pesados que se atribuye, en las diferencias por edades, sólo a los adultos. Una parte muy fuerte de esta representación es el hecho de que a través de las responsabilidades domésticas a quien ayudan es a las mujeres adultas de la casa (madre, abuela), independientemente de si existe o no una figura masculina de autoridad.

Sobre las actitudes concluimos que hay una actitud positiva, unánime, hacia las responsabilidades en sí, independientemente de que las actividades requeridas para cumplir con ellas sean o no agradables. Igualmente podemos apreciar que tiene mucha fuerza la subordinación hacia los adultos por lo mismo que les reconocen autoridad en la asignación y vigilancia del cumplimiento de sus responsabilidades. En consecuencia predomina la heteronomía y sólo en algunos pocos hay mínimos rasgos de autonomía.

En relación con los elementos más heterogéneos, podemos apreciar cómo las significaciones particulares que cada grupo y sujetos elaboran en torno a su propia participación dan cuenta de la estrecha relación de ciertos elementos del modelo figurativo con el contexto y la diversidad de prácticas. Esto se debe a que el modelo figurativo implica una gran cercanía con la experiencia. Por ejemplo: de acuerdo a las condiciones concretas en las que se cumplen las responsabilidades encontramos que, en los grupos PM, FP y CM, junto con las relaciones de autoridad aparecen la solidaridad y la reciprocidad con los propios adultos.



Para el caso del grupo EP, las necesidades que permite cubrir el aprendizaje y cumplimiento de las responsabilidades se reducen al ámbito de lo personal; para el caso del grupo PM, las necesidades abarcan también a la unidad doméstica, en tanto que en los grupos CM y FP y algunos individuos de PM se agregan las responsabilidades con la unidad económica.

El término *trabajo* referido a la infancia es otra muestra de la interdependencia que existe entre el contexto, la experiencia y la conformación de un modelo figurativo, así como del significado otorgado. Si bien ya señalamos que para todos es inadecuado y violatorio de sus derechos, para los niños de EP tiene un significado unívoco relacionado con la pobreza, la explotación infantil y la irresponsabilidad, abuso o negligencia de los adultos. En tanto que para los niños de los demás grupos, el anclaje lo evidencia como un término polisémico cuyo significado depende de muchas variables: de quién se habla, actividades realizadas, qué tipo de relaciones con los adultos implica, intencionalidades de los involucrados, efectos a corto y largo plazo. El significado que adquieren aquellas actividades que, enunciadas de manera abstracta, pueden resultar riesgosas, al momento de actualizarse en situaciones concretas (grupos PM, FP y CM) es de adecuación, pues están mediadas por relaciones de enseñanza, protección, colaboración y convivencia.

Las respuestas de los niños en esta categoría no sólo dan cuenta de sus niveles personales de desarrollo cognitivo o moral, sino fundamentalmente responden a los marcos culturales desde los que su grupo social interpreta el mundo y legitima el *status quo*. En este sentido, el que en todos los grupos y todas las categorías analizadas aparezcan fuertemente enraizadas las relaciones de dependencia y subordinación, independientemente de que en algunas circunstancias y grupos aparezcan vinculadas a otras más horizontales (cooperación, convivencia), y que al momento no aparezcan los pares ni terceros diferentes a la categoría *adultos* como afectados por las consecuencias de sus actos, muestra no sólo los niveles de desarrollo moral, sino también de manera importante la forma en que en el entorno sociocultural se piensa, ejerce y relacionan los sujetos con la autoridad y a quién se rinden cuentas, particularmente en las relaciones intergeneracionales: "... los niños repiten las justificaciones de su sociedad.... No se trata de cuestiones inherentemente causales. Las relaciones se establecen según convenciones sociales" (Emler, *et al.* 2008: 86).

Por lo tanto, podemos decir que los elementos que integran las respuestas son: a) las aptitudes personales de juicio moral y b) la comprensión del marco cultural.

En cuanto a los derechos, consideramos que es la categoría que presenta la mayor parte de los elementos novedosos por su aparición relativamente reciente, si bien al momento de anclarse pesan mucho las visiones adultocéntricas sobre la relación adultez-infancia. Es por esto que encontramos también mucha homogeneidad entre componentes y significados y explica por qué muchos avances que se han dado en el campo jurídico no se vean reflejados en las prácticas sociales, al tiempo que estas mismas prácticas aun no ofrezcan suficientes aportaciones para superar contradicciones y limitaciones jurídicas, de las políticas sociales y acciones institucionales dirigidas a la atención a la infancia. Recordemos que las RS y las prácticas se generan mutuamente. La representación, el discurso y la práctica forman un sistema que no se puede disociar.

El campo de representación de los derechos está conformado por su universalidad, los conciben como dispositivos importantes para tener acceso a bienes y servicios materiales o simbólicos, con una función principal de protección y con un imperativo para su cumplimiento. Sin embargo los conciben en el plano de las relaciones interpersonales y no como dispositivos para regular las interacciones sociales en general, particularmente entre instituciones y ciudadanos.

Como parte de un análisis jurídico y social, los especialistas han agrupado los derechos contenidos en la Convención en tres conjuntos, si bien todos se consideran interdependientes e igualmente importantes:

**Derechos de provisión** (para la supervivencia y el desarrollo), los cuales hacen referencia a todos aquellos servicios y bienes materiales, inmateriales y simbólicos básicos para la supervivencia y el desarrollo armónico e integral de los niños.

**Derechos de protección especial**, que aluden a las acciones dirigidas a evitar cualquier tipo de abuso, abandono, negligencia o malos tratos que puedan afectar a los niños en su persona o su desarrollo, por su situación de mayor vulnerabilidad en relación a las otras categorías generacionales.

**Derechos de participación**, los cuales se refieren al derecho de los niños a asumir un papel activo frente a los asuntos que les incumben y les afectan, en los cuales están incluidos la libertad de expresión, de pensamiento y de asociación.

Los dos primeros grupos de derechos responden al criterio de especificación según el cual los niños tienen diferentes necesidades que los adultos, por lo cual hay que generar derechos especiales o darle especificidad a los generales (Liebel, 2010). Esto obliga a la sociedad a cuidar y atender a los niños por la consideración de su mayor vulnerabilidad, pero no se prevé que ellos por sí mismos se apropien de sus derechos y se encarguen de hacerlos cumplir.

Debido a la difusión que ha tenido la CDN, niños y niñas entrevistados se reconocen poseedores de diferentes tipos de derechos y pueden relacionarlos fácilmente con cosas de la vida cotidiana, aunque, de acuerdo con la clasificación anterior, la mayoría se concentran en la provisión y la protección que los adultos deben proporcionar a los niños. Saben que deben ser respetados y cuando no sucede así lo denominan como violación a los mismos. También saben que, si bien tienen que ver con los derechos en general, hay unos que son especiales para niños y niñas.

Dar mayor relevancia a los derechos de provisión y de protección, dejando a un lado los de participación, es consecuente con una representación adultocéntrica y paternalista sobre la infancia, donde los niños vuelven a quedar, a pesar del reconocimiento de sus derechos, en un papel de subordinación y dependencia respecto de los adultos. La sociogénesis de la representación sobre los derechos de la infancia está ligada indisolublemente a la representación sobre el papel que han jugado los adultos (como sujetos particulares o como participantes de instituciones) en sus relaciones con la infancia. Particularmente, encuentran su anclaje en las relaciones tradicionales adulto-niño, en cuanto a proporcionarles los recursos materiales y simbólicos imprescindibles para el crecimiento, desarrollo y bienestar a aquellos que, tanto en la percepción social como en la práctica, aún no son autónomos ni autosuficientes. Por eso los derechos de provisión y protección resultan dominantes y más fácilmente asimilables en relación con los derechos de participación, pues los primeros son los que los adultos más manejan al coincidir con la mirada que tienen sobre sus propias responsabilidades y con su experiencia social de larga historia. Pero este papel ha estado centrado justamente en las responsabilidades de los adultos, no se ha asimilado desde la mirada de los derechos de los niños. Como elementos residuales de las representaciones de las responsabilidades como adultos, las relaciones tradicionales entre estas categorías generacionales están funcionando como marcos de interpretación a los cuales se integran los derechos como novedad, pero

haciendo prevalecer la función conservadora y reproductora de las RS a partir de la obligación de la provisión y la protección.

A esto hay que añadir que la principal fuente de información que todos los entrevistados reconocieron es una institución con un fuerte arraigo en una tradición de relación vertical adulto-niño: la escuela, lo que contribuye a generar un consenso importante en lo que se refiere a la forma en que se perciben las relaciones sociales que se establecen en torno a los derechos. Las respuestas reflejan nuevamente una actitud general de subalternidad adulto-niño, pero ahora con una triple atadura: en primer lugar, de acuerdo a la definición que hacen de los derechos, son los adultos (como personas concretas o a través de identidades abstractas como “el gobierno”) los que deben proveer y proteger a los niños (aquí se aprecian relaciones de los niños hacia el gobierno como beneficiarios para recibir provisión y protección en campos como salud, educación y justicia); en segundo lugar, se ubican dependientes de la voluntad de los adultos (nuevamente como personas, gobierno o instituciones) para que sus derechos sean cumplidos o para sancionar a quienes no lo hacen, pues ellos no tienen recursos para hacerlo. Por último, atribuyen a los derechos la función de proteger a los niños particularmente de adultos (personas concretas) que les puedan o quieran hacer daño. En este caso, de manera implícita, se reconocen relaciones adulto-niño de abuso y agresión, donde las personas implicadas pueden ser tanto adultos ajenos a la familia o desconocidos (sobre todo en lo que se refiere al abuso sexual<sup>40</sup>, la pornografía y la prostitución infantil), como también los padres como potenciales violadores de derechos particularmente en el campo de la explotación económica.

Refieren igualmente en sus relaciones con los adultos que existe por parte de ellos indiferencia, negligencia o falta de comprensión de sus necesidades, lo cual a veces lo traducen también en una violación a sus derechos. Ante todo esto hay un reconocimiento implícito de relaciones asimétricas de poder donde ellos se encuentran en la jerarquía más baja, lo que los pone en situación de vulnerabilidad, pues están sujetos a los deseos e intereses de los adultos, pero también de dependencia para lograr su protección y el respeto de sus derechos. Esto contribuye a reforzar actitudes de sumisión y naturalización de la subalternidad en otros planos, no sólo en lo que se refiere a los derechos.

---

<sup>40</sup> Lo cual está ampliamente probado que no corresponde con la realidad, pues en la mayoría de los casos de abuso infantil los victimarios han sido personas cercanas a niños y niñas víctimas

De manera generalizada encontramos una gran confusión entre derechos y responsabilidades. Saben que están ligados, pero no pueden establecer fronteras entre unos y otras, ni establecer con claridad las relaciones que existen entre ambos. Esto puede deberse a que, en cuanto a la dimensión de información, existe grandes diferencias en cuanto a la dispersión y acceso a la información, en función de las diferencias encontradas en la estructura social; en algunos grupos puede encontrarse un saber con cierto grado de consistencia, en tanto que en otros no existe información coherente sobre el objeto de la representación. Los datos y evidencias de los que dispone la mayor parte de las personas para formarse una idea sobre algún objeto pueden ser insuficientes sobre ciertos aspectos y muy abundantes en otros. Esto no permite apreciar un hecho, una relación o una consecuencia como se haría desde el discurso científico, abstracto, lógico y coherente. También intervienen las situaciones y circunstancias en las que se han adquirido los saberes: fuentes directas o indirectas, su confiabilidad, así como los medios utilizados. Consideramos que esto es particularmente evidente en relación al tema de los derechos. Ya mencionamos que, en la concepción jurídico occidental sobre los derechos humanos, éstos son inalienables y de ellos derivan responsabilidades, y no a la inversa. Sin embargo, esta concepción básica es clara para los especialistas y estudiosos, no necesariamente desde el pensamiento de sentido común.

Pero también Moscovici (1979) nos advierte que el uso de una palabra puede "sustancializar" un término. Esto permite que una noción como los derechos pueda ser objetivada en acciones que ellos conocen, pero que al mismo tiempo tenga un papel objetivante a través del cual se incluyen de manera indiscriminada una serie de acciones que no están contempladas como parte de los derechos, pero que por el establecimiento de una relación semántica, son asociadas con ellos. Así podemos verlo, por ejemplo, con el derecho a la educación, al cual se asocia tanto el derecho de ir a la escuela como los "derechos" de "hacer la tarea" o de "no contestarle a la maestra". La ambigüedad y la falta de claridad que tiene para niños y niñas este concepto les permite justamente otorgarle no sólo diferentes significados, sino aún significados aparentemente contradictorios.

Las pocas variaciones que encontramos en esta categoría se refieren a acciones singulares que consideran violatorias de sus derechos, algunas contradicciones aparentes en algunas afirmaciones (el hecho de que algunos niños consideren que

ayudar a los padres en actividades económicas es parte de sus derechos, al tiempo que piensan que el trabajo infantil los viola), o la interpretación *sui géneris* que hacen algunos niños de FP sobre el derecho a no ser maltratados. Esto significa que los derechos, como subsistema de la representación más general sobre la infancia, tiene pocos componentes dependientes de experiencias heterogéneas.

De manera opuesta, los significados que conforman el consenso del campo de representación sobre la recreación son los que están arraigados desde hace mucho tiempo y contienen pocos elementos novedosos, aunque comparten con la categoría anterior el hecho de presentar mínimas diferencias entre los grupos.

El juego está íntimamente vinculado a la diversión, pero en una relación de oposición-exclusión con el aburrimiento. Cuando hablan del juego en los niños, se refieren a él como un espacio social y afectivo de encuentro y convivencia con sus pares, de creatividad y libertad, que les permite el ejercicio de su autonomía. A pesar de que jugar implica movimiento y desgaste de energía, les ofrece descanso ante sus responsabilidades. Pero sobre todo es una fuente importante de placer que, para disfrutarlo y obtener toda la gratificación posible, no requiere necesariamente de un desempeño calculado ni altamente cognitivo. Para ellos es tanto un imperativo para su condición de niños como un derecho por ser sujetos sociales, elemento que podríamos afirmar no estaba presente hasta hace poco en esta representación, pero que se incorpora con este carácter de manera generalizada a partir de la difusión de los derechos de los niños. Gracias a todas estas características, el juego representa una particularidad que los distingue de los adultos y a veces los opone a ellos, por lo que también se convierte en un referente fundamental de identidad desde el punto de vista generacional.

Son claras las diferencias que atribuyen al juego entre grupos generacionales. Como un significado consensado está el hecho de que los adultos evaden juegos en que intervienen actividades físicas, en tanto los niños son precisamente las que prefieren. De manera consistente con los rasgos atribuidos a las diferencias en la capacidad para cumplir con sus responsabilidades, otorgan mayores capacidades a los adultos: mayor habilidad física, mayor destreza mental (estratégica y de comprensión). También están las diferencias en los fines por las que niños y adultos participan de manera conjunta en los juegos: los niños juegan para divertirse; los padres para convivir con sus hijos, pero entonces los adultos tienen que hacer adecuaciones en sus formas

de jugar (disminuir rudeza, adaptarse a estrategias más simples) para que la convivencia pueda tener lugar.

La variedad de actividades que integran esta categoría es muy amplia: incluye desde juegos tradicionales, rondas y juegos colectivos, versiones modernas de juegos organizados de pelota, juegos de representación, hasta aquellos que se encuentran en los modernos dispositivos electrónicos. No encontramos una distribución particular en función de los contextos sociales explorados. La mayoría de estos juegos pueden ser jugados por niños de todas las edades, aunque la incorporación de niños pequeños requiere ciertas adecuaciones por parte de los grandes, tanto físicas como intelectuales.

Como parte de las representaciones sedimentadas y con fuerte consenso tenemos al juego como algo “no serio”, lo que refuerza la banalización de las actividades llevadas a cabo por ellos, particularmente sus actividades de juego y diversión, como actividades no serias, sin importancia ni trascendencia. Se minimiza una actividad cuyo contenido tiene una gran relevancia en el desarrollo tanto individual como de los grupos y las sociedades.

Si bien por la forma de hacer las preguntas (ver Anexo) sus respuestas aludían a los adultos en general, en realidad sus referentes siempre fueron en primer lugar sus familiares con quienes tienen una relación cotidiana: padres, tíos. Aunque se atribuyen la supremacía en el disfrute y placer obtenido a través de esta actividad (le dan escaso reconocimiento a la actividad lúdica de los adultos), las relaciones sociales establecidas reiteran el rasgo de la dependencia niño-adulto ya que, aún cuando haya relaciones de convivencia, tienen lugar tanto la protección como la adaptación que tienen que hacer los adultos para equilibrar las diferencias.

Encontramos una transformación en algunos aspectos de su composición que ha afectado en parte la representación, pues incorpora una parte de otros discursos sociales y políticos que, si bien no tienen su origen en el siglo XX, sí tienen una mayor presencia desde finales del siglo pasado y que ha penetrado en casi toda la población gracias a su presencia en los medios: los debates sobre asuntos de género y los derechos. Estas transformaciones, por lo menos a nivel del discurso, no están relacionadas con la pertenencia a algún grupo en particular.

Aquí aparece nuevamente la necesidad de incorporar elementos novedosos que a la vez que pueden resultar disonantes con las RS sedimentadas. Para poder asimilar estas novedades, los sujetos acuden a orientaciones pragmáticas que los ayuden a

encontrar similitudes con experiencias y modelos conocidos. Por eso hay quien acude a la figura de “mujeres rudas” para calificar a aquellas niñas que gustan de juegos concebidos tradicionalmente como masculinos (luchitas, fútbol, etc.). Esto permite crear nuevas categorizaciones de mujeres para poder aceptar estas preferencias de juego.

Dejarnos guiar por los estereotipos siempre es útil, si lo que se necesita es que seamos capaces de dar un juicio espontáneo acerca de una persona de forma repentina y efectiva. Además, así clasificamos a esta persona en nuestro mundo y nuestra vida (Wagner y Hayes, 2011: 39)

Sin embargo, la representación del juego de las muñecas<sup>41</sup> como algo femenino es un síntoma de algo más profundo, pues es una forma de objetivar representaciones más amplias en torno al género. Como podemos ver, este juego tiene una marca social muy fuerte, ya que, si bien para otros juegos pueden existir calificaciones diversificadas en cuanto a su pertinencia o no para ambos sexos, el caso de este juego es casi unánime<sup>42</sup>. La marca social asocia relaciones cognitivas con relaciones sociales, lo cual permite el desarrollo de los procesos cognitivos en un sentido determinado para comprender, interiorizar y vivir las relaciones en el mundo social. Duveen y Lloyd señalan que “las RS establecen un código semiótico común para la marca de los objetos y para la mediación de procesos cognitivos, aportando de este modo una conexión entre el orden social y el orden cognitivo” (2008, p. 42). Así, las RS transforman lo arbitrario en consensual, y al establecerse como código, transforman las relaciones semióticas en públicas y comunicables, facilitando las interacciones. Si bien a través de la marca social las condiciones sociales van “zurcidas” a las operaciones cognitivas, la forma de afrontar la diferencia ante situaciones nuevas implica cierta flexibilidad. Si el nuevo estímulo se puede integrar sin dificultad a los modelos preexistentes, el proceso se completa e implica un afecto positivo (Wagner y Hayes, 2011). Si la nueva situación contradice mínimamente las RS disponibles, posiblemente dicha situación se asimile negando cualquier característica de desviación. Ante una incongruencia mayor el modelo aplicado puede ajustarse y adaptarse a la nueva experiencia, o bien puede

---

<sup>41</sup> Subrayando el género de los objetos (muñecas), pues ya vimos que no es lo mismo a jugar con muñecos.

<sup>42</sup> Tan sólo una entrevistada que en ese momento tenía 14 años expresó que de chica tuvo amigos que jugaban con muñecas. Sin embargo, este mismo testimonio tiene dos reservas en sí mismo: la primera es que ella es mujer y no le incomoda que los niños jueguen a las muñecas. La segunda es que es una experiencia de cuando ella (y por lo tanto sus amigos) contaba con menos edad, cuando las sanciones sociales a las actividades divididas por géneros es menos severa.



generarse un modelo alternativo. Por eso existe la posibilidad para las niñas de jugar con muñecas o muñecos, indistintamente, pero la permisibilidad actual para los niños es jugar sólo con muñecos. Vemos como esta relación entre marcas sociales y RS siempre implica procesos de significación que van más allá de las relaciones con los objetos o actividades mismas.

La reclasificación de las actividades como “propias” de uno y otro género en la sociedad en general está teniendo efectos en las representaciones sobre el juego (como categoría general), ya que ha dado lugar a nuevas relaciones simbólicas entre juegos (como objetivaciones específicas) y categorías de género; se están transformando, en cierta medida, los criterios desde los cuales se distinguen y eligen los juegos que resultan adecuados para cada género, código de significaciones desde el cual se clasifican y viven las relaciones sociales en las actividades recreativas. Sin embargo, el consenso sobre la exclusividad del juego de las muñecas para las niñas da cuenta al mismo tiempo de la fuerza de la representación sobre el papel asignado a la mujer en la familia y en la sociedad. A nivel social, ha habido una aceptación (si bien diferenciada y desigual) sobre la incursión de la mujer en terrenos generalmente reservados o dominados por los hombres, pero no se observa la misma flexibilidad (o, por lo menos, menor rigidez) para la transformación del campo representado por la familia en cuanto a la participación masculina en las tareas de servicio, de cuidado de sus miembros y de provisión afectiva (González Butrón, 2002). De ahí que, por la seriedad misma que tiene el carácter lúdico del juego simbólico, no se prevea de manera significativa la participación de los varones en juegos que impliquen prácticas y representaciones diferentes a las consensuadas dentro del sistema de géneros a nivel social.

Hay RS que esconden o naturalizan las desigualdades sociales. En la exclusividad que establecen para el juego de las muñecas o en las explicaciones de que *ayudan a la mamá* en las responsabilidades domésticas a pesar de que esgriman un discurso de igualdad entre hombre y mujeres, añaden una función de protección y legitimación social a la función cognitiva de las RS. Al conjuntar esta función con las de orientación de las conductas y comunicaciones, de justificación anticipada o retrospectiva de las interacciones sociales o de las relaciones intergrupales, niños y niñas participan en el proceso de reproducción de las relaciones sociales, no sólo a nivel ideológico sino también material. Jodelet (1989) bien señala que el carácter social de las representaciones está relacionado con la inscripción social de los sujetos.

Los pocos elementos con significados particulares que encontramos derivan de sus propias experiencias, sin que podamos atribuir diferencias significativas en relación a la pertenencia a algún grupo en particular, simplemente son significados contextualizados. Estos elementos se refieren a las razones por las cuales a los adultos no les gustan los juegos de acción: falta de energía, demasiadas responsabilidades (domésticas, laborales) que no les dejan tiempo libre, estrés, falta de interés. Según un miembro de EP, los únicos que pueden jugar con mucha intensidad son los jugadores profesionales, haciendo además sólo referencia a los juegos organizados.

Otros significados contextuales que sí encontramos únicamente en el grupo EP, es que el juego está relacionado con el instinto (*Bertha 14EP: es como una parte instintiva de los niños y una parte como que animal de nosotros que sale al jugar*); tiene funciones sociales, pues sirve para ejercitarse y explorar; funciones fisiológicas (*Aldo 11EP: como dicen que cuando duermes, creces. Depende cuánto duermas, qué tanto creces y yo pienso que cuando juegas mucho, como te cansas más y entonces te duermes, y ya*) y psico-emocionales (disfrute). Por el contexto sociocultural en que se mueve este grupo (recordemos que varios proceden de familias con padres y madres profesionistas), vemos aquí transformados algunos elementos derivados del conocimiento científico para incorporarlos a las RS. Esto puede ser un reflejo de la desigual distribución de los productos culturales en la sociedad, entre muchas otras desigualdades que van aparejadas a ésta.

Frente a las aparentes contradicciones encontradas entre discursos y prácticas, entre discursos en diferentes momentos de las entrevistas o aún entre diferentes prácticas reportadas<sup>43</sup>, es importante señalar que las prácticas sociales no siempre están en consonancia con las ideologías, y menos con las representaciones como formas de concretar estas últimas. Hay variables del contexto, idiosincrasias, historias y experiencias personales diferentes y otros factores que pueden intervenir en la forma en que se concretan las prácticas. Si bien, como señala Moscovici (1999), el hablante no puede elegir los elementos que lo preceden en el contexto en el que se encuentra, sí expresa sus principales referentes identitarios durante el proceso de comunicación y de su práctica concreta. Por otro lado, debemos recordar que los actores son miembros de

---

<sup>43</sup> Contradicciones, por ejemplo, entre lo que dicen que no pueden hacer los niños como categoría generacional (cargar cosas pesadas), las diferencias por género entre las actividades que realizan, donde se valida que los varones, aunque sean menores, carguen, y lo que realmente hacen algunos de ellos.

varios grupos a la vez y, por lo tanto, mantienen identidades múltiples, las cuales con frecuencia se encuentran en conflicto pues se sustentan en marcos ideológicos diferentes y hasta opuestos. Al ser el discurso una práctica social situada, responde a las necesidades y presiones del contexto.

Los discursos y las prácticas sociales en contextos concretos mostrarán tales combinaciones complejas, conflictos y, por momentos inconsistencias. Lo mismo ocurre, cognitivamente, con las actitudes, los modos y las opiniones de la gente, que pueden ser controladas por diferentes ideologías, cuya combinación única puede ser personal o limitada a subgrupos (Van Dijk, 1999: 98).

Las RS sobre categorías generacionales son formas de conocimiento declarativo que, aunque no tienen fundamentalmente la función explicativa de las RS sobre teorías popularizadas, los sujetos recurren al conocimiento científico secundario para describir, explicar o justificar acciones que interpretan derivadas de su condición. En ese sentido hemos visto como niñas y niños acudieron en diferentes momentos a las ciencias jurídicas para abordar asuntos relacionados con sus derechos; a la sociología y la economía para procesar lo referente a la pobreza, la explotación y la violencia; y a la psicología para explicar las diferencias adulto-niño como diferencias de personalidad o por evolución de los adultos.

Los elementos encontrados en estas RS están constituidos como un sistema complejo que implica subsistemas de representaciones que les han permitido describir hechos o fenómenos, determinar razones o causas de los mismos, así como atribuir responsabilidades a ellos o ellas mismas o a los adultos, como su contraparte. Recuperando el problema de investigación definido, por los resultados encontrados nos atrevemos a afirmar que no se trata de RS distintas, a pesar de haber encontrado diferencias importantes en los significados particulares de las tres categorías analizadas entre los universos estudiados, ya que en todos los casos se comparte fuertemente la parte consensuada de las representaciones y las variaciones contextuales no son tan significativas como para otorgar significaciones fuertemente diferenciadas entre los grupos. Donde mayores diferencias encontramos fue en la categoría correspondiente a las responsabilidades sociales, pero aun así podemos darnos cuenta de que no se trata de un conflicto intergrupual.

## V. CONCLUSIONES

La presente investigación se hizo con el propósito indagar qué elementos constituyen la RS de lo que es *ser niño/niña* y el sentido que tiene esta representación para niños y niñas de diferentes sectores urbanos, tratando de establecer si existen elementos y significados compartidos o diferentes entre estos grupos. Consideramos que el objetivo se cumplió y se expresa en los resultados anteriormente reportados. Ahora bien ¿qué utilidad pueden tener estos resultados?

En primer lugar podríamos enunciar el hecho de que contribuye a la comprensión del pensamiento social de niñas y niños. Recordemos que son escasos los estudios con propósitos semejantes y donde hay una participación directa de ellos. Esto nos permite reflexionar sobre la forma en que el pensamiento social asumido por niñas y niños contribuye en la construcción de la realidad de la infancia.

Al respecto podemos decir que, si bien la identidad colectiva de niños y niñas se ha visto trastocada en algunos aspectos por la presencia social de nuevos elementos (derechos y perspectiva de género), sigue dominando una mirada muy adultocéntrica en las representaciones de sí mismos, siguen conservando su carácter *natural* buena parte de los componentes de las representaciones anteriores. A pesar de que a través del juego – o en el cumplimiento de ciertas responsabilidades –ejercen y desarrollan cierta autonomía y capacidad de gestión, no pueden transferirlas a otras esferas de su vida. Tal vez por el papel del juego como uno de los referentes principales en la constitución de la identidad de la infancia como grupo etéreo y por la representación misma de juego como algo no serio, se traslada la no seriedad hacia la mayor parte de las actuaciones de niños y niñas

Las instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesia, etc.) transmiten de forma explícita, pero sobre todo a través de su propia estructura, de mensajes paralingüísticos y de prácticas sociales, las RS básicas sobre la autoridad indiscutible de los adultos y de la participación como algo ajeno a los niños. Castorina y Kaplan nos ayudan a entender esto cuando afirman:

En las ideas de los niños sobre la sociedad cuenta de modo relevante lo que las instituciones hacen con ellos.... Sin duda, las creencias dominantes, vinculadas a la escuela o a otras instancias culturales e institucionales, preexisten a los niños y son una

materia prima indispensable para sus hipótesis acerca de la normativa institucional.” (Castorina y Kaplan, 2008: 18).

Gracias a esto vemos que comparten con los adultos supuestos de dependencia y deber de subordinación como el elemento más fuerte y que es transversal a todos los grupos y categorías analizados. Sin embargo, en la reconstrucción histórica de las RS sobre la infancia pudimos ver como en algunos contextos sociohistóricos, particularmente del pasado, en cuanto niños y niñas rebasaban la fase de estricta dependencia materna, eran integrados en diferentes grados al mundo de las responsabilidades de los adultos y a procesos de convivencia menos segregados y diferenciados y eran perfectamente capaces de lograrlo paulatinamente, hasta desempeñar por completo el rol adulto que la sociedad en cuestión requería. Cuando en las sociedades occidentalizadas la modernidad empezó a colocar a la infancia en el lugar de la incapacidad generalizada, se fue gestando una idea y una práctica de la protección que puso a niños y niñas en la condición de *menores*. Si bien esto trajo grandes beneficios, particularmente reflejados en aspectos sanitarios como lo es la disminución drástica de la mortalidad infantil, también implicó elevados costos para la infancia, pues dio lugar a una cultura proteccionista que vino aparejada con la represión, el confinamiento, la exclusión y como consecuencia la ceguera de gran parte de los adultos ante el mundo infantil.

Consideramos que el primer capítulo de esta investigación nos ayuda a darnos cuenta que la dependencia infantil prolongada y generalizada a todos los aspectos de su vida no es natural ni justificable, que la autonomía y la responsabilidad se pueden ir desarrollando de forma gradual, pero efectiva, y en ámbitos más amplios que los que en la actualidad observamos en buena parte de la infancia urbana.

El hecho de que en las RS que niños y niñas tienen sobre la infancia se encuentren la dependencia y la subordinación como elementos fuertemente anclados tiene una de las consecuencias más negativas para ellos como categoría generacional y de mayor trascendencia en una dimensión sociopolítica. Recordemos que las relaciones y prácticas entre adultos y niños han estado tradicionalmente atravesadas por relaciones de poder entre la categoría de dominante y la categoría de dominado (Chombart, 1989), pues lo que ha privado regularmente es la representación (y autorepresentación) de los niños como dependientes y vulnerables, y esto ha marcado las relaciones del niño con su mundo a partir del lugar designado, lo que se opone

radicalmente a su consideración como sujetos de derecho. Esta nueva forma de concebir la infancia a partir de la CDN requiere del reconocimiento de la posibilidad paulatina de que niños y niñas desarrollen un sentido de pertenencia, de interés por los problemas que afectan a su entorno y con capacidad relativa y creciente de actuar frente a estas dificultades con responsabilidad. Las competencias para la participación social y política se adquieren de forma gradual y ante situaciones y dilemas reales. Sin embargo, los adultos muchas veces actuamos y damos lugar a procesos de autoconfirmación: tal vez los niños no son competentes porque no han tenido oportunidad de participar. En este sentido, podemos afirmar que el discurso no se limita a reflejar un comportamiento, también lo produce:

los niños sólo *llegarán a ser* competentes si se les trata como si lo *fuera*... el 'pensamiento político' no es solamente un logro intelectual o evolutivo, sino un proceso interpersonal que forma parte de la construcción de una identidad social y colectiva" (Buckingham, 2002: 198).

Si bien es cierto que existen correlaciones importantes entre la edad biológica y la posesión de capacidades que son relevantes para la participación y para el ejercicio de los derechos, también lo es que la distinción entre niños y adultos tiene un alto componente de arbitrariedad.

En este sentido, la CDN, como irrupción novedosa de un discurso político orientado a la infancia – semejante a lo que sucedió en su momento con el psicoanálisis (Moscovici, 1979) –, ha producido una serie de tomas de posición contradictorias y de desequilibrios en la movilización afectiva. No necesariamente existe armonía entre los significados atribuidos a ella, pero en la medida en que se interpreta como un choque con algunos valores (respeto y obediencia a los adultos vs. derecho a la participación), afloran los elementos contradictorios.

Esto explica también parcialmente la centralidad del aprendizaje de los derechos en aquellos referidos a la protección y la provisión. Los derechos de participación son los que más cuestionan las formas de relación entre niños y adultos, por lo cual, para su puesta en práctica, requieren de mayores cambios a nivel cultural. A la mayoría de los adultos nos cuesta trabajo comprender el significado de la participación infantil, más allá de que respondan a preguntas específicas que nosotros mismos les hacemos sobre asuntos que consideramos que son de su interés e incumbencia, o de permitirles opinar o elegir opciones donde consideramos que no nos afectan. Las relaciones

intergeneracionales en general, desde el punto de vista de los derechos humanos, implican un replanteamiento no sólo a nivel legal, sino también a nivel ideológico, cultural y político, y esto puede representar un serio obstáculo. Ya señalaba Moscovici que los valores imperantes ejercen una influencia importante en el modelaje y operacionalización de una RS: “La conversión de los elementos de una concepción científica particular con relación a los valores específicos que se refieren a la imagen de su representación es una vía de anclaje de esta representación en la realidad social” (1979: 163).

Si bien son relevantes y necesarias las transformaciones en los instrumentos jurídicos, éstas no generan de forma automática una transformación en las condiciones en las que adultos y niños se relacionan, ni tampoco en las RS de los responsables de su aplicación, mucho menos en las de los beneficiarios de dichos instrumentos. De acuerdo con especialistas como Liebel (2010), es a través de los derechos de participación que los niños estarían en posibilidad de lograr, tanto una mayor comprensión de su calidad como sujetos de derecho (con sus atribuciones y responsabilidades), como de incorporarse a la gestión de sus derechos, ya que este grupo tiene consecuencias y efectos para el manejo de los otros dos. En este sentido, la participación dejaría de ser un grupo separado de los otros derechos para convertirse en una condición para el ejercicio y cumplimiento de todos.

La forma en que están siendo enseñados y tratados los derechos de los niños en los distintos espacios sociales los ha convertido más en un contenido cognitivo específico, particularmente de la escuela, y menos en un dispositivo que debería estar presente en la convivencia cotidiana y que involucra a niños y adultos, a sujetos e instituciones, tanto a nivel de conocimiento como de actitud y de acción. Por eso aún está lejos que niños y niñas sean inscritos a la ciudadanía activa, pues justamente falta la incorporación de su derecho a la participación, tanto en la representación de los adultos como en la de ellos mismos. Todo esto nos lleva a considerar que el trabajo educativo en general (no sólo en su versión escolarizada) debe tomar en cuenta la subjetividad de los niños y su experiencia como sujetos sociales en la elaboración conceptual, elemento que no se considera desde la psicología del desarrollo y para lo cual puede ayudar la TRS.

Esto nos conduce a otra aportación de esta investigación al campo de la Pedagogía, ya que podemos anticipar lo que niños y niñas esperan de los adultos con

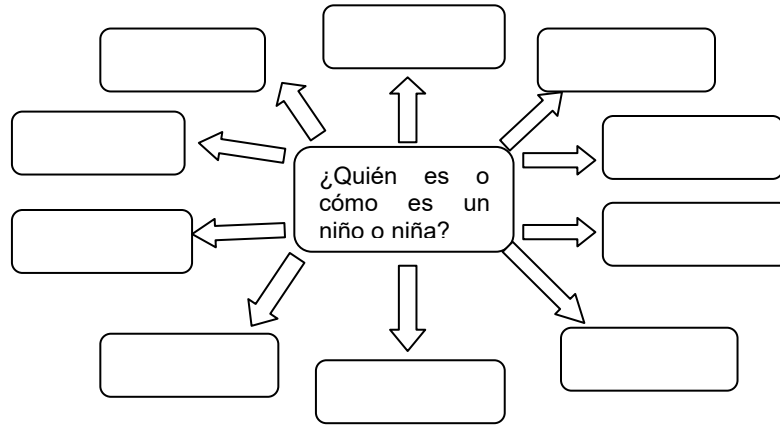
los que interactúan, aun en situaciones novedosas, pues lo más probable es que hayan aprendido a colocarse *a priori* en el lugar de la subordinación y la dependencia. Esto nos lleva a nuevas preguntas: tomando en cuenta que las mentalidades son componentes de alta resistencia al cambio histórico ¿cómo aprender, como adultos y particularmente como educadores, a verlos desde otro lugar?, ¿cómo ayudarlos a posicionarse de manera diferente, es decir, como sujetos aprendientes de la participación? No se pueden responder aquí, pero quedan como materia de investigación y nuevos aprendizajes.

Por último, consideramos relevante retomar los hallazgos en torno a la actitud que tienen frente a los diferentes tipos de juego. El hecho de que a nivel discursivo expresen preferencia por los juegos colectivos y de acción muestra que si dedican mucho tiempo a los juegos con dispositivos electrónicos es más por las condiciones del contexto que por elección. Por un lado, está el mercado, que pone a su disposición una variedad inconmensurable de artículos de este tipo; vivimos en una cultura de la inmediatez y del derroche que presiona para un consumo irracional, aun cuando los artículos consumidos no representen beneficios al desarrollo de niños y niñas; está también la necesidad (a veces absurda) de complacencia de padres y madres, pero también de comodidad, de proporcionarles estos artículos, a pesar de que en el hogar no se disponga de recursos suficientes. Todo esto pone a niños y niñas frente a este tipo de diversión. Pero por el otro lado hay también una gran falta de espacios lúdicos, seguros y al aire libre donde niños y niñas puedan convivir y jugar en libertad y con confianza. Esto tiene que ver, entre otras cosas, con que el diseño de los espacios urbanos se hace con base en representaciones que centralizan posiciones frente al mundo: antropocéntricas, adultocéntricas, etnocéntricas, es decir, reflejan también relaciones de poder.

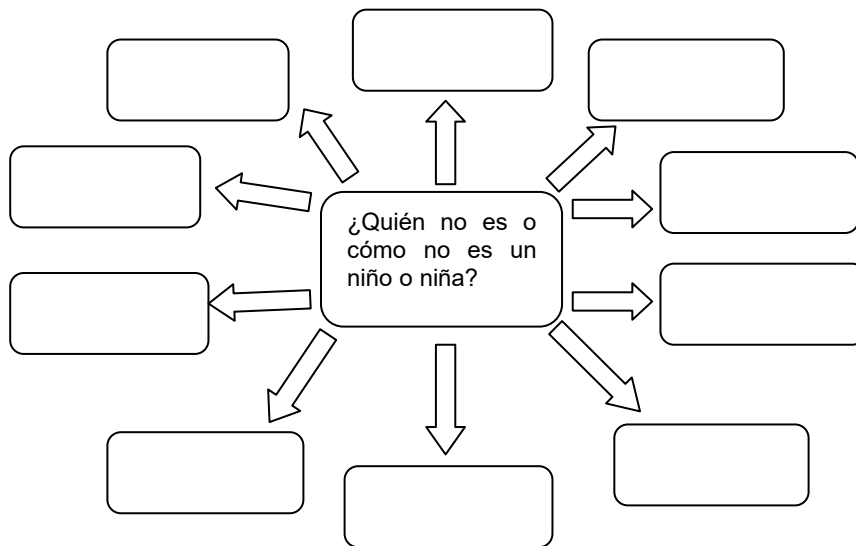


# **ANEXOS**

# **CARTAS ASOCIATIVAS**



Carta asociativa 1



Carta Asociativa 2

# **GUÍAS DE ENTREVISTA**

## ENTREVISTA COLECTIVA

Categ.	Preguntas	Dimensión
Actividades generales de la vida cotidiana	Describe lo que haces en un día cualquiera (por la mañana, cuando regresas a tu casa de la escuela, por la tarde, los sábados, los domingos)	
	¿esas actividades pueden hacerlas todos los niños? ¿por qué? ¿cómo sabes?	CR – A - I
	¿Qué otras actividades te gustaría hacer?	A
	¿Consideras que esas otras actividades son apropiadas para niños? ¿por qué?	A
	¿las pueden hacer también los jóvenes? ¿por qué?	CR – A
	¿las pueden hacer también los adultos? ¿por qué?	CR - A
	¿Cómo sabes? ¿quién te lo ha dicho, dónde lo has escuchado, visto o leído?	I (FI)
Seguridad y salud	¿Los niños pueden cuidar solos su seguridad o alguien los tiene que cuidar?	CR
	¿Se cuida igual a un niño que a un chico de 16-17 años?	CR
	¿Se cuida igual a una niña que a una chica de 16-17 años?	CR
	¿Por qué es diferente la forma de cuidar a los niños que a los mayores?	CR
	¿Cómo sabes? ¿quién te lo ha dicho, dónde lo has escuchado, visto o leído?	I (FI)
	¿Consideras que está bien la forma en cómo se cuida a cada uno o deberían de cuidarlos igual?	A
	¿Qué les gusta comer a los niños?	A - I
	¿Qué deben de comer los niños?	I -A
	¿Es diferente lo que deben comer los niños de los adultos? ¿por qué?	I – CR -A
	¿Cómo sabes? ¿quién te lo ha dicho, dónde lo has escuchado, visto o leído?	I (FI)

Categ.	Preguntas	Dimensión
<b>Recreación</b>	¿A qué te gusta jugar? ¿Por qué juegan los niños?	I
	¿Sólo los niños juegan o también los jóvenes? ¿y los adultos?	CR
	¿Pueden jugar los niños con personas mayores que ellos (jóvenes o adultos)? ¿por qué? ¿qué tipo de juegos pueden jugar con ellos?	CR
	¿Te gusta ver películas? Dime nombres de películas que hayas visto	I (FI)
	¿Son películas para niños? ¿por qué?	CR – A
	Plátame una película que te haya gustado mucho ¿qué personajes salen ahí? ¿quiénes de esos personajes representan niños o hacen cosas propias de los niños? ¿por qué esos personajes representan a niños?	CR – A
	¿Qué programas de televisión ves?	I (FI)
	¿Cuáles son tus preferidos? ¿por qué?	A
	¿Son programas para niños? ¿por qué?	A – CR
	¿Cómo sabes cuando un programa es para niños o no?	I (FI)
	¿Qué pasa en tu casa cuando estás viendo un programa que no es para niños? ¿y tú qué haces?	A
	¿En qué horario pasa?	I (FI)
	¿Es un horario adecuado para niños? ¿por qué?	A – CR
	¿qué tipo de diversiones no son para niños? ¿los niños pueden fumar/consumir alcohol/ir a los antros/consumir drogas/tener sexo? ¿por qué?	A - CR
¿Cómo sabes qué diversiones son aptas para niños y cuáles no? ¿quién te lo ha dicho o donde lo has escuchado, visto o leído?	I	

Categ.	Preguntas	Dimensión
<b>Responsabilidades sociales</b>	Con tu familia ¿tienes algún tipo de obligaciones? ¿cuáles?	I
	¿Está bien que los niños tengan obligaciones?	A
	Las obligaciones que tienes con tu familia ¿son adecuadas para los niños? ¿por qué?	CR
	¿En qué trabajas? ¿qué haces? ¿crees es un trabajo adecuado para los niños? ¿por qué?, ¿implica algunos peligros?	A
	¿Qué tipos de trabajos no pueden/deben hacer los niños? ¿por qué?	I – CR - A
	¿Cómo sabes que esos trabajos no deben/pueden hacerlos los niños?	I (FI)
	Además de con tu familia ¿tienes obligaciones en otros lugares? ¿en dónde? ¿qué obligaciones tienes ahí?	I
	¿Son iguales las obligaciones de los niños que las obligaciones de los adultos? ¿por qué?	I – CR - A
	¿Cómo sabes qué obligaciones tienes en cada lugar <i>(la pregunta especificará el o los lugares mencionados por los niños)</i> y si son adecuadas para niños?	I (FI)
	¿Quién y cómo te llama la atención cuando no cumples con tus obligaciones en tu casa o en ... <i>(la pregunta especificará el o los lugares mencionados por los niños)</i> ? ¿y tú qué haces?	A
	¿A quién respetan y obedecen los niños?	

Categ.	Preguntas	Dimensión
<b>Derechos</b>	¿Los niños tienen derechos? ¿cuáles?	I
	¿Tienen los mismos derechos los niños que los adultos? ¿por qué?	CR - A
	¿Cómo sabes que tienes derechos? ¿quién te lo ha dicho o donde lo has escuchado, visto o leído?	I (FI)
	¿Crees que los adultos respetan los derechos de los niños?	A
	¿Crees que se respetan igual los derechos de los adultos que los de los niños? ¿por qué?	A

## ENTREVISTA INDIVIDUAL

### Responsabilidades:

1. ¿Sabes lo que significa la palabra “responsabilidad”?,
2. ¿Está bien que los niños tengan responsabilidades?,
3. ¿Son diferentes las responsabilidades de los niños que las de las niñas?,
4. ¿Tú tienes responsabilidades?, ¿cuáles?

### Trabajo:

1. ¿Qué significa la acción de trabajar?,
2. ¿Cuál es la diferencia entre ayudar a los papás y trabajar?,
3. ¿Los niños deben de trabajar?, ¿por qué?,
4. ¿Por qué crees que algunos niños trabajan?,
5. ¿Crees que los niños que trabajan lo hacen voluntariamente?,
6. ¿Los niños pueden trabajar?, ¿por qué?,
7. ¿Qué tipo de trabajos pueden hacer?,
8. ¿Pueden hacer los mismos trabajos los niños que las niñas?,
9. ¿Tú has trabajado?,
10. ¿Tú trabajarías?, ¿por qué?,
11. ¿En qué?



### **Recreación:**

1. ¿qué hacen para divertirse los niños?,
2. ¿por qué les gusta jugar a los niños?,
3. ¿hay juegos que sólo son para niñas o sólo para niños?, ¿cuáles?,
4. ¿hay juegos para niños y niñas?, ¿cuáles?,
5. ¿en qué consiste la diferencia entre los juegos de los niños y los juegos de los adultos o la manera de jugar entre niños y adultos?,
6. ¿a los niños les gusta ver la tele?,
7. ¿cómo qué programas les gustan?,
8. ¿qué características tienen los programas para niños?,
9. ¿te gustan los programas de concursos como "Pequeños gigantes?",
10. ¿crees que está bien que los niños participen ahí?,
11. ¿crees que son aptos para los vean los niños? ¿por qué?

## REFERENCIAS

- Abric, Jean Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones sociales*, México, Presses Universitaires de France - Ediciones Coyoacán.
- Alzate Piedrahita, María Victoria (2003a). "Concepciones e imágenes de infancia", *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 28, en: <http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm> (Consulta septiembre de 2010)
- Alzate Piedrahita, María Victoria (2003b), "El 'descubrimiento' de la infancia. (I): historia de un sentimiento". *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 30, en: <http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm> (Consulta septiembre de 2010)
- Ariès, Philippe (1973), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, México, Taurus.
- Banchs Rodríguez, María Auxiliadora (2000) "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15, en: [www.psr.jku.at/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf) (Consulta: noviembre 2009)
- Berger, Peter, y Luckmann, Thomas (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bourdieu, Pierre (1999), "Comprender", de [davidvelasco.files.wordpress.com/2008/09/bourdieu-comprender.pdf](http://davidvelasco.files.wordpress.com/2008/09/bourdieu-comprender.pdf) (Consulta: abril de 2011)
- Bruner, Jerome (1986), *Realidad y mundos posibles. Los datos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Buckingham, David (2002), *Crecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2002), "Diseminación y semejanzas de familia del significativo niñez en la legislación mexicana sobre educación", en Rosa Nidia Buenfil Burgos, *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México, Plaza y Valdés, pp. 185-204.
- Caldo, Martín, Graziano, Nora, Martinchuck, Elizabeth, y Ramos, Maura (2012), "La 'infancia' en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso", *Perfiles Educativos*, XXXIV (135), 100-115.
- Casas, Fernando (2006), "Infancia y representaciones sociales". *Política y Sociedad*, Vol. 1, núm. 43, pp. 27-42.
- Casas, Fernando (1992), "Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas y su calidad de vida", *Anuario de Psicología 1992*, núm. 53, pp. 27-45, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2021203&orden=132043&info=link> (Consulta: marzo de 2010)
- Castorina, José Antonio (2010), "The ontogénesis of social representations: a dialectic perspective", *Papers on Social Representations*, núm., pp. 18.1-18-19, en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/> (Consulta: noviembre de 2011)
- Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia (2006), "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática", *Boletín de Psicología*, núm. 86,

- pp. 7-25, en: [www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf](http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf) (Consulta: marzo de 2010)
- Castorina, José Antonio (2008), "El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas", *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 38, núm. 135, set/diez, pp. 757-776.
- Castorina, José Antonio, y Kaplan, Carina Viviana (2008), "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos", en José Antonio Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 9-28.
- Chombart de Lauwe, Marie-José (1979), *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations a son mythe*, París, Payot.
- Chombart de Lauwe, Marie-José (1984), "Changes in the representation of the child in the course of social transmission", en Robert Farr u Serge Moscovici, *Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press-Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Chombart de Lauwe, Marie-José (1986), "Liens entre les représentations véhiculées sur l'enfant et les représentations intériorisées par les enfants", en Willem Doise y Augusto Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, París, Delachaux y Niestlé, pp. 96-117.
- Chombart de Lauwe, Marie-José (1989), "La représentation sociale dans le domaine de l'enfance", en Denisse Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France (Sociologie d'aujourd'hui), pp. 320-340.
- Cillero Bruñol, M. (s.f.). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. Recuperado el julio de 2009, de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/cillero.pdf>
- Clavijero, Francisco Javier (1991), *Historia antigua de México*, México, Ed. Porrúa.
- Corona Caraveo, Yolanda (2003), "Diversidad de infancias: retos y compromisos", en *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 20, pp.13-31.
- Costalat-Founeau, Anne-Marie, (1995), "Représentation social, représentation de soi, une question épistémologique", *Papers on Social Representation*, Vol. 4, núm. 1, pp. 1-8, en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/> (Consulta: septiembre 2012).
- Cussiánovich, Alejandro (2009), *Ensayos sobre Infancia II*, Lima, Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, en: <http://ifejant.org.pe/> (Consulta: abril de 2012).
- Delgado, Buenaventura (2000), *Historia de la infancia*, Barcelona, Ariel.
- Delgado, Eduardo (2004), Aproximación al pensamiento y estrategia de la OIT-IPEC para la erradicación del trabajo infantil, *Revista Internacional NATs*, núm. 11-12, pp. 71-75, en: <http://ifejant.org.pe/> (Consulta: abril de 2012).
- Doise, Willem (1989). "Cognition et représentations sociales: l'approche génétique", en Denisse Jodelet, *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, (Sociologie d'aujourd'hui), pp. 341-362.
- Durkheim, Emile (2002), *Représentations individuelles et représentations collectives*, en: [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html) (Consulta: octubre de 2012).

- Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara (2008), "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social", en José Antonio Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, pp. 29-39.
- ECPAT Internacional (2006), Informe global de monitoreo de las acciones en contra de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, Bangkok, Saladaeng Printing Co. Ltd.
- Emler, Nicholas, Ohana, Jocelyne, y Dickinson, Julie (2008), "Las representaciones infantiles de las relaciones sociales", En José Antonio Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires, Gedisa, 65-90.
- Emler, Nicholas, Ohana, Jocelyne., y Moscovici, Serge (1987), "Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role", *British Journal Education Psychology*, núm. 57, pp. 26-37.
- Enciso Rojas, Dolores. (2003). "Violencia o maltrato a niños novohispanos", en Esperanza Muñoz Elizondo, y Juan José Yoseff Bernal, *Violencia social y menores de edad: Memoria de las Jornadas Académicas. Seminario Permanente de Estudios de Niños y Adolescentes*, México, INAH, pp. 25-38.
- Escalante, Pablo (1989), "Un repertorio de actos rituales de los antiguos nahuas", *Historia mexicana*, Vol. 35, núm. 3 (139), pp. 373-388.
- Fairclough, Norman (2003), *Analysing discourse*, New York, Routledge.
- Gaitán Muñoz, Lourdes (2006a), La nueva sociología de la infancia. Aportaciones para una mirada distinta. *Política y Sociedad*, Vol. 43, núm. 1, pp. 9-26.
- Gaitán Muñoz, Lourdes (2006b), *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Garbarino, James, Stott, Frances M., y Faculty of Erikson Institute (1990). *What children can tell us*, San Francisco, Oxford-Jossey-Bass Publishers.
- García Méndez, Emilio (1997), La Convención Internacional de los Derechos del Niño: del menor como objeto de la compasión-represión a la infancia-adolescencia como sujeto de derechos, en: [http://www.iin.oea.org/La\\_convención\\_internacional.pdf](http://www.iin.oea.org/La_convención_internacional.pdf), (Consulta: diciembre de 2010)
- Gómez Espino, Juan Miguel, y Blanco López, Juan (s.f.). Los niños en la publicidad. Una propuesta de categorización de las representaciones sociales sobre la infancia en anuncios televisivos, en: [http://www.ehu.es/zer/zer19/zer19\\_7.pdf](http://www.ehu.es/zer/zer19/zer19_7.pdf), (Consulta: abril de 2010)
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2004) *Historia de la vida cotidiana en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- González Rey, Fernando Luis (2011) *El sujeto y la subjetividad en la psicología social*, Buenos Aires, NOVEDUC.
- Granja Castro, Josefina (2009), "Contar y clasificar la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, núm. 40, pp. 217-254.

- Hernández Castro, Rocío (2003), "Migrantes, representaciones sociales y menores de edad", en Esperanza Muñoz Elizondo, y Juan José Yusser Bernal, *Violencia social y menores de edad*, México, INAH, pp. 189-196
- Hernández Paéz, R., Peña Hernández, R., y Rubiano Mesa, Y. (2005), "Representaciones sociales del trabajo infantil", *Orinoquia*, Vol. 9, núm. 1, en: <http://redalyc.unaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89690103#> (Consulta: octubre de 2010).
- Huizinga, Johan (1972), *Homo ludens*, Madrid, Alianza-Emecé.
- Ibáñez, Jesús (1979), Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica, Madrid, Siglo XXI Editores.
- INEGI (2004), *El trabajo infantil en México, 1995-2000*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jiménez García, Marco Antonio (2003), "Análisis del discurso educativo moderno en México" en Josefina Granja Castro, *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés Editores, pp. 113-132.
- Jodelet, Denise (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Jodelet, Denise (1989), "Representations sociales: un domaine en expansion", en Denise Jodelet, *Les representations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France (Sociologie d'Aujourd'hui), pp. 31-61.
- Jodelet, Denise (2008), "Social Representations: The Beautiful Invention", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 4, núm. 38, pp.411-430.
- Kertzer, David I., y Barbagli, Marzio (2003), Historia de la familia europea II. La vida familiar desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913., Barcelona, Paidós.
- Kohan, Walter Omar (2004), *Infancia. Entre educación y filosofía*, Buenos Aires, Laertes.
- Liebel, Manfred (2010), "Derechos: significados para niños y niñas en diferentes contextos sociales y culturales", *Revista Internacional NATs*, núm. 18, pp. 67-86.
- Litke, Robert (1992), "Violencia y poder", *RICS*, 132, pp. 161-172.
- Malvido, Elsa (2006), Historia económica de México. La población, siglos XVI al XX, México, UNAM-Editorial Océano.
- Margel, Geysler (2008), "Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez", en María Luisa Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Colmex-FLACSO México-Miguel Ángel Porrúa, pp. 201-225.
- Molina del Villar, América y Negrete Gómez, David (2006), Problemas demográficos vistos desde la historia. Análisis de fuentes, comportamiento y distribución de la población en México, siglos XVI-XIX, México, Colmex-CIESAS.

- Moliner, Pascal y Martos, Anaïs (2005) "La fonction generatrice de sens du noyau des representations sociales: Une remise en cause?", en: *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*. Vol. 14, pp. 3.1-3.12, en: [http:// www.psr.jky.at](http://www.psr.jky.at) (Consulta: noviembre 2012)
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis. Su imagen y su público*, Buenos Aires, Ed. Huemul.
- Moscovici, Serge (1989), "Des representations collectives aux representations sociales: elements pour une histoire", en Denise Jodelet, *Les representations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France (Sociologie d'aujourd'hui), pp. 62-86.
- Moscovici, Serge (1999), "Las representaciones sociales y la comunicación pragmática", *POLIS 98. Cultura y debate teórico: análisis psicosocial y sociológico*, pp. 205-222
- Moscovici, Serge y Hewstone, Miles (1986), "De la ciencia al sentido común", en Serge Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y Vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 676-710.
- Muñoz Justicia, Juan (2005), *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas-ti 5*, Barcelona, España.
- Niñas y niños del campo, de la ciudad y Podestá Siri, Roxana (2007), *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*, México, SEP-CGEIB.
- Novelo Oppenheim, Geraldine (1989). "Espacios para la infancia: guarderías en México", *Cuadernos CBS*, núm. 5, México, UAM Xochimilco. División de Ciencias Biológicas y de la Salud.
- Pardo Abril, Neila (2007), *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*, Santiago de Chile, Frasis.
- Piaget, Jean e Inhelder, Barbel (1981), *Psicología del niño*, Madrid, Ediciones Morata.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos", *Pensamiento Universitario*, núm. 98.
- Popovich, Raquel (s.f.) "Denise Jodelet : Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales", en: *Educ.ar. El portal educativo del Estado argentino*, en: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/dra-denise-jodelet-vigencia-de.php>, (Consulta: octubre de 2013,)
- Ramos Ramírez, José Luis y Martínez Martínez, J. (2000). *Diversas miradas sobre el juego*, México, CONACULTA-INAH.
- Rincón, Cecilia (2009), *Imaginario de infancia y formación de maestros*, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Sánchez Santoyo, Hilda Margarita (2003), "La percepción sobre el niño en el México moderno (1810-1930)", *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 20, pp. 33-60.
- Santiago Antonio, Zoila. (2007), "Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia", en: [http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa1112/zoila\\_santiago.pdf](http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa1112/zoila_santiago.pdf) (Consulta: abril de 2010)

- Schutz, Anton (2003), *El problema de la realidad social I*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Scherer Ibarra, María. (2009). "Niños a capricho", *Proceso. Edición especial*, núm. 26, pp. 8-10.
- Sills, David L. (1977), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar.
- Soustelle, Jacques (1970), *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Szluc, Andrea P. (2006), "Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'.", en Guillermo Wilde, y Pablo Schander (Comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Buenos Aires, Ediciones SB, Colección Paradigma Indicial, pp. 25-50.
- Tonucci, Francesco (2003), *Cando los niños dicen ¡basta!*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Van Dijk, Teun A. (1999), *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- Varela, Julia (1986), "Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños", *Revista de Educación*, núm. 281, pp. 155-175.
- Vela Peón, Fortino (2008), "Un acto metodológico básico de la investigación social", en María. Luisa Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, FLACSO México-El Colegio de México-Miguel Ángel Porrúa, pp. 201-225.
- Vera Segura, Enrique (1990), "Elementos para una historia del Consejo Tutelar en México", *Cero en conducta*, núm. 35, pp. 53-58.
- Vera Segura, Enrique (1993), "Primera casa de corrección para jóvenes delincuentes", *Cero en Conducta*, núms. 21-22, pp. 59-65.
- Wagner, Wolfgang y Elajabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En J. Morales, *Psicología social* (págs. 816-842). Madrid: McGraw Hill.
- Wagner, Wolfgang y Hayes, Nicky; Fátima Flores Palacios editora (2011), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*. México, UNAM-Anthropos Ed.-CINVESTAV/IPN.