

PROCESOS DESIGUALES DE SOCIALIZACIÓN EN LAS INFANCIAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Ianina Tuñón

Helga Fourcade

INTRODUCCIÓN

El largo proceso de crisis en el que se encontraba Argentina a comienzos de siglo llevó, como consecuencia, a más de la mitad de la población a una situación de pobreza y a más de la mitad de la infancia. Sin embargo, la acelerada recuperación económica entre 2003-2007, y la expansión de la cobertura social a la infancia durante la crisis financiera internacional del 2008–2009, llevaron a que la sociedad argentina experimentara una mejora en muchos de los indicadores de pobreza, inclusión laboral y en algunos indicadores del hábitat de vida (Tuñón, 2011). Asimismo, se advierte a partir del año 2012 un proceso de desaceleración de la economía y retracción del mercado de trabajo. Ello tuvo su impacto en la tasa de pobreza y en particular en las infancias urbanas¹. Entre 2012 y 2015 “la pobreza en la infancia creció de 37% a 40,4%, la situación de necesidades básicas insatisfechas se mantuvo estable en torno a 24,7% y la indigencia también se estabilizó en torno a un 9%” (Tuñón, 2015, p. 137).

Versión ampliada de ponencia presentada en el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología, Chile 2013.

Ianina Tuñón, Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora Responsable del Barómetro de la Deuda social de la Infancia- (ODSA - UCA). Email: ianina_tunon@uca.edu.ar

Helga Fourcade, Mg. en Antropología Social (FLACSO), Becaria CONICET en el Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA – UCA). Email: helga_fourcade@uca.edu.ar

1 Hablamos de infancias teniendo en cuenta la diversidad de los diferentes mundos construidos por los niños. El plural refiere a los tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad (Carli, 1999; Tuñón, 2011, entre otros).

En este contexto, son evidentes las mejoras que experimentaron las familias en sus oportunidades de consumo y de empleo durante el primer período y también los efectos de la desaceleración en la última etapa. Sin embargo, las formas en que los niños, niñas y adolescentes son socializados, no parecen haber cambiado de modo sustantivo. Los chicos y chicas en Argentina tienen una inclusión casi plena a la educación primaria² y en tal sentido la escuela constituye una agencia de socialización³ secundaria central. Sin embargo, las oportunidades de socialización extra-escolares presentan, por ejemplo, profundas desigualdades sociales. El 13% de los chicos/as entre los 5 y 12 años no suelen festejar su cumpleaños y ello no ha experimentado cambios en las diferentes etapas; algo por encima del 45% de esta población no suele ser receptora de cuentos e historias orales y ello tampoco se ha modificado, lo mismo se advierte con la propensión a realizar actividad física y deportes extraescolares, o actividades artísticas (siendo un 54% y 85% los niños/as y adolescentes que no lo hacen, respectivamente, en promedio del período de referencia) (Tuñón, 2015).

Estas cifras no sólo son indicadoras de un conjunto de aspectos relevantes en términos de déficit de oportunidad de socialización y recursos educativos y sociales, sino que, adicionalmente, son indicativas de las dificultades de generar progresos en estas áreas del desarrollo humano y social de la infancia, a través de la sola mejora de aspectos socioeconómicos de los hogares.

A partir de este conocimiento construido en torno a las formas en que los niños, niñas y adolescentes se socializan, conjeturamos que las familias y la escuela se encuentran fuertemente condicionadas en su capacidad de transferir recursos diversos y de calidad, que permitan al niño/a multiplicar sus opciones de interacción social, ejercicio de roles, reconocimiento de la diversidad, normas y valores, entre otros. Dichos condicionantes no parecen estar vinculados únicamente a la capacidad de consumo de los hogares, sino que probablemente se encuentren tam-

2 De acuerdo a SITEAL – UNESCO, el porcentaje de niños y niñas de 6 a 11 años escolarizados en 2014, era de un 99,3.

3 Existen otras posiciones relacionadas con el capital social, como las de Virginia Morrow (1999; 2001), por ejemplo.

bién asociados a los recursos educativos de los adultos de referencia y a las características del espacio barrial (dado que se trata de una gran urbe). Es decir que, para que se modifiquen los comportamientos y actividades que realizan las familias en relación a los procesos de socialización de los chicos/as, se requiere de cambios estructurales e integrales en las estructuras de oportunidades.

En este marco, con el objetivo de alcanzar una mejor comprensión de los procesos de socialización y las desigualdades sociales asociadas al clima socioeducativo de los hogares y su particular vínculo con las características del espacio barrial, se presenta a continuación un análisis comparativo realizado a partir de un estudio de caso que reúne cuatro historias de niños y niñas que comparten un conjunto de características comunes (edad, sexo, tipos de escuela y hogar) y se diferencian en el clima socioeducativo y el espacio socio-residencial de sus hogares. Así, a partir de estos casos se describen las formas en que los chicos/as en contextos sociales diferentes establecen su mundo de relaciones con pares y cómo describen su rutina y los recursos con los que cuentan en relación al núcleo familiar, la escuela y el espacio barrial.

ANTECEDENTES

El potencial de desarrollo humano y social de la niñez y adolescencia se encuentra estructuralmente condicionado por las características socio-educativas de los hogares y socio-residenciales del entorno de vida. Sin embargo, poco se conoce sobre las formas en que estos condicionantes operan en los procesos de socialización de las infancias más allá de la inclusión educativa o pertenencia a un tipo particular de familia.

Tradicionalmente, se ha considerado a la socialización como la incorporación del niño o niña a su cultura. En este marco, se la entiende como un proceso evolutivo en el que el niño/a internaliza las normas, valores, actitudes, etc. de los otros en *su* sociedad. Desde esta perspectiva, la infancia constituye, fundamentalmente, una etapa de la vida que prepara al niño/a para participar en las actividades cotidianas de sus entornos socio- culturales (Gaitán Muñoz, 2006).

Para Parsons (1988) existen dos tipos de socialización, la primaria que se da en los primeros años de la vida y que forma la estructura básica de la personalidad, y la secundaria, que consiste en un adiestramiento de tipo más específico, orientado a la asimilación de roles. De la socialización secundaria se ocupa principalmente la escuela, aunque no es la única agencia que interviene, y es un proceso heterogéneo.

La socialización secundaria en términos de Lahire (2007), es la internalización de “submundos” institucionales. Es decir, el niño/a establece vínculos con pares con los que se va relacionado en el marco de diferentes agencias tales como la escuela, el barrio y actividades complementarias en las que desarrollan lazos con pares y otros adultos (Berger y Luckman, 1966). Se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se percibe la influencia de la familia (tanto el núcleo más cercano, como los miembros de la familia extendida), de los diversos grupos de pares y de la institución escolar (Fourcade y Tuñón, 2015).

Sin dudas, los recursos de los hogares y las estructuras de oportunidades disponibles en cada sociedad también inciden y estructuran estos procesos (Kaztman, 2001, Kaztman y Filgueira, 2001). Justamente, pensar sociológicamente a la niñez implica comprender el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar (Lahire, 2007).

En este marco, cabe preguntarse: ¿qué aspectos de la vida de los chicos/as en sus rutinas, relaciones sociales, ejercicio de roles, juegos, se parecen y en cuáles se diferencian según el clima socio-educativo de los hogares o las características socio-residenciales? ¿Qué diferencias pueden ser adjudicadas a desigualdades de género o asociadas a otros factores emergentes e inclusive no observables?

METODOLOGÍA

Los casos analizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires comparten algunas características comunes: se trata de cuatro hogares biparentales estables (núcleo conyugal completo y dos o tres hijos), y cuyos re-

ferentes adultos tienen un empleo, lo que permite conjeturar que ofrece al niño/a un contexto social y emocional favorable para la apropiación de recursos materiales, humanos y sociales. Estas son características comunes que se consideraron importantes en tanto existen evidencias sobre cómo a medida que se incrementa la cantidad de niños/as en el hogar aumenta la vulnerabilidad social en particular en condiciones de pobreza económica, y la relevancia de la inclusión laboral de los adultos de referencia como modelo de rol y forma de integración y bienestar social.

Por otra parte, se consideraron las diferencias de género, las cuales se conjetura que influyen en los procesos de socialización de los chicos/as. La edad fue otro factor común en tanto se trata de chicos/as entre 11 y 12 años que asistían a una escuela primaria de gestión pública. Se trata de una edad en la que los niños y niñas construyen su identidad a partir de socializaciones múltiples en el espacio familiar, escolar y barrial. En los casos seleccionados, los dos primeros espacios de socialización comparten propiedades comunes, mientras que el espacio barrial y el clima socioeducativo son los factores divergentes. En este sentido, lo que diferencia a los grupos familiares se encuentra fuertemente localizado en el portafolio de activos (Kaztman y Filgueira, 2001) de los mismos y en la composición social de los vecindarios.

A continuación, se presentan los cuatro casos que serán analizados⁴:

- *Juan*. Es un niño de 12 años de edad, que vive en el barrio de Almagro (centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), en un departamento con su familia, conformada por cuatro personas: sus padres y su hermano menor de 9 años. Como fue mencionado anteriormente, sus dos padres se encuentran trabajando, su padre en una sociedad de bolsa y su madre como maestra jardinera. En este sentido, es importante destacar que los padres de Juan cuentan ambos con estudios universitarios completos. Asimismo, su hermano menor asiste a la misma escuela que Juan, con quien va y vuelve de la misma cotidianamente.

4 Con el objetivo de preservar la identidad de los niños y niñas entrevistados, sus nombres fueron cambiados.

- *Emilio*. Es un niño de 12 años de edad cuyo lugar de procedencia es la Villa 15, conocida como “Ciudad Oculta” (sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) donde vive junto a su familia en una casa. La misma está compuesta por cinco personas: su mamá, su papá y dos hermanos menores, uno inmediatamente menor y el otro con quien se lleva más años. Su padre cuenta con estudios primarios completos mientras que su madre finalizó sus estudios secundarios. Ambos se encuentran trabajando actualmente, su madre de administrativa del gobierno municipal (como contraparte de un programa social del que es beneficiaria) y su padre es fletero por cuenta propia.

- *Andrea*. Es una niña de 12 años de edad que vive en el barrio de Parque Centenario (centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), en un departamento con su familia compuesta también por cinco personas: sus padres y dos hermanas mayores. Sus padres tienen estudios universitarios completos y trabajan en el sector salud, y sus hermanas mayores asisten a la misma escuela que Andrea, pero en el nivel medio.

- *Daniela*. Una niña de 11 años de edad que vive en una casa en el barrio Piedrabuena (sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), con sus padres y sus dos hermanas (una mayor y una menor). Sus padres alcanzaron sólo el nivel primario de educación: su padre trabaja de zapatero y su madre en una empresa de limpieza de oficinas. Sus hermanas también asisten regularmente a la escuela.

En este sentido, tomando como referencia el relato de estos cuatro niños, a continuación se describen cuatro categorías de análisis que constituyen algunos de los espacios de socialización de la infancia y adolescencia urbana en la ciudad de Buenos Aires: (1) el contexto socio residencial, (2) la rutina extraescolar, (3) la escuela y (4) las redes sociales virtuales.

1. Los procesos de socialización y el contexto socio-residencial

En relación al contexto barrial en el que residen los cuatro niños y niñas analizados, se advierte que, si bien todos residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los contextos socio-residenciales y habitacionales son disímiles. Juan vive en un edificio ubicado en una zona céntrica y urbanizada de la ciudad, con múltiples conexiones en términos de

medios de transporte, una alta densidad poblacional y comercial. La vivienda se encuentra en un edificio, es un departamento de 3 ambientes en el que el niño comparte su habitación con su hermano menor. La describe de la siguiente forma:

Es grande, cuando entrás por la puerta del lado izquierdo hay una puerta donde está la cocina, después seguís y hay un pasillito chiquitito y está el living, después sigue una puerta corrediza y están los dos cuartos y el baño [Juan, 12 años].

Por otro lado, y en contraste con la realidad de este niño (dentro de los casos analizados) se encuentra Emilio, quien reside en un barrio de características muy diferentes. Se trata de un espacio de alta densidad de viviendas, baja actividad comercial y menor conexión de transportes. El niño vive en una casa de condiciones precarias, ubicada sobre uno de los límites de la villa 15.

Mi casa no es muy grande. Tiene planta baja en el primer piso, dos piezas arriba, cocina y comedor acá abajo, un baño y el patio de atrás que es para poner todas las cosas que no usamos [Emilio, 12 años]

Por otro lado, Andrea vive en un edificio ubicado justo frente a un parque, en una zona céntrica y de mucha movilidad de gente y tráfico, que presenta características bastante similares a las del barrio en el que reside Juan. La niña lo describe de la siguiente manera:

Hay una panadería muy rica acá a la vuelta, que es francesa y que es muy rica, que tengo muchas paradas de colectivo que me llevan a muchos lados porque está como a la mitad de la ciudad entonces van para todos los lados, tiene un club... [Andrea, 12 años]

El departamento en el que la niña vive junto con sus padres es de cuatro ambientes, con living, cocina y dos baños. En su relato, describe que, en la distribución de cuartos, la niña comparte la habitación con una de sus hermanas mayores, la otra cuenta con su habitación individual y sus padres comparten el tercer cuarto del departamento.

Por último, el barrio de Daniela presenta características diferentes a las de los otros tres niños. La niña vive en un complejo de vivienda

social, denominado Piedrabuena, ubicado en el barrio de Villa Lugano, en la zona sur de la ciudad:

Hay una canchita de voley, ahí siempre voy a jugar yo, al frente de mi casa, una canchita de voley, siempre ando en los rollers, ando en bicicleta (...) las calles no son muy lindas, bah son lindas, pero está muy sucio [Daniela, 11 años].

La vivienda en la que reside la niña está compuesta por dos habitaciones, una cocina y un baño, en la que convive con sus padres y sus dos hermanas. La describe de la siguiente manera:

Hay una pieza donde yo y mi otra hermana más grande dormimos y hay otra pieza donde duerme mi mamá y mi papá y mi hermana más chica, después está la cocina y el baño [Daniela, 11 años].

En este marco, puede observarse que las viviendas en las que los/as niños y niñas observados/as residen son similares en términos de tamaño, pero diferentes en infraestructura y contexto socio-residencial. Las viviendas de Juan y Andrea presentan características comunes y se advierte que, en ambos casos, la vivienda fue adquirida comercialmente por sus padres. Por otro lado, se advierte que las viviendas de Emilio y Daniela, presentan características diferentes, aunque se trata de viviendas otorgadas a partir de políticas estatales de vivienda.

Asimismo, desde la observación realizada al interior de los hogares en los que los/as niños/as fueron entrevistados, se registraron diferencias significativas en el estado de construcción de las viviendas: mientras que los departamentos de Juan y Andrea se encontraban con la obra finalizada, pintura en las paredes y las aberturas correspondientes a las puertas y ventanas, las viviendas de Emilio y Daniela se encontraban en medio de la obra de construcción o con refacciones en curso, presentaban pintura deficitaria en las paredes y el uso cortinas o trozos de telas en lugar de puertas, para separar los ambientes.

En este sentido, se evidencian las diferencias contextuales y socio-residenciales de los cuatro niños/as entrevistados, incluso cuando se controlaron variables como el tamaño de la vivienda.

2. Las rutinas de niños y niñas

Una vez contextualizado el hábitat de desarrollo de cada uno de los niños/as analizados/as, es importante indagar sobre las rutinas en un día corriente de sus vidas. Para ello se les preguntó sobre un día típico de semana y sobre un día típico de fin de semana, de forma tal que sea posible reconstruir y observar las diferencias en la estructuración de las rutinas de los/as entrevistados/as.

a. Un día en la vida de los niños y niñas

Un día en la vida de Juan, durante la semana, está conformado por una regular asistencia a la escuela y actividades extraescolares. El niño lo describe de la siguiente manera:

El lunes, nos levantamos y todo eso y después fuimos al colegio y después mi mamá me vino a buscar acá, merendamos, y bueno nada más, cenamos y nos fuimos a dormir (...) Y estamos hasta la 5.15 y después hay actividades extraescolares [Juan, 12 años].

Durante los fines de semana, el niño relata que suele realizar múltiples actividades, entre ellas ir a la quinta de su tía, visitar amigos, o invitar amigos:

Los viernes o los sábados, los días de semana no porque al otro día tenemos colegio y no... [Joaquín, 12 años].

En un día común de la vida de Emilio, la rutina comienza temprano a la mañana, desayuna, se entretiene un poco con televisión, almuerza y se va para el colegio. El mismo es relatado por el niño a continuación:

Desde que me levanto, primero que nada, me levanto alrededor de las 8:19, me levanto, desayuno, me lavo los dientes, me entretengo un poco, veo la televisión, después como y me voy al colegio, después cuando vuelvo del colegio vengo acá, juego a la compu un rato, veo la tele, comemos y me voy a dormir [Emilio, 12 años].

Durante los fines de semana, el niño comenta que a veces sale de paseo junto con su familia, y otras se queda jugando con sus amigos en el barrio.

Por otro lado, al observar a las niñas se advierte que la rutina que describen varía un poco respecto de los varones. Un día en la vida de Andrea está compuesto por las siguientes actividades:

El lunes fui al colegio y después tuve idioma, clases de inglés a la tarde y después vine para mi casa y me fui a dormir (...) salgo a las 5.15 y de ahí me voy con unas amigas al instituto y después me vuelvo con mi hermana en colectivo [Andrea, 12 años].

Durante los fines de semana, la niña expresa realizar actividades deportivas o actividades sociales con sus amigas:

Hago las clases de natación y si no me junto con mis amigos o estudio para una prueba o descanso [Andrea, 12 años].

Y, por último, Daniela, en un día de su vida describe una rutina un poco más detallada, en la que incluye momentos de vestimenta e higiene personal, actividades escolares y actividades lúdicas:

Me levanté, me bañé, me peiné, me puse las zapatillas, me cambié, me fui a la escuela, estudié matemáticas, tuvimos juegos, tenemos movimiento y música y tecnología y después izamos la bandera para irnos (...) a las cuatro y veinte me fui a bañar otra vez y me bañé, me cambié y me fui a jugar afuera con mi amiga, fuimos en la bicicleta, y después comí y dormí [Daniela, 11 años].

Por el momento, de acuerdo a las rutinas presentadas por cada uno de los niños, parecería que la cotidianidad de los cuatro casos presenta muchas características comunes, con una gran presencia de la escuela que incide en los horarios de alimentación y una mayor amplitud de actividades que realizan durante el fin de semana, en el que no se ven obligados a asistir a la escuela. Sin embargo, las diferencias comienzan a emerger cuando se indaga sobre el uso que hacen del tiempo libre, luego de la escuela, que es abordado en el siguiente apartado.

b. *Las actividades extra escolares*

En relación a las actividades que los niños y niñas realizan luego de la escuela, se advierte que Juan es un niño que realiza múltiples actividades, tales como teatro o fútbol, en instituciones rentadas principal-

mente en las que tienen horarios y representan espacios de socialización diversos:

Hacemos martes, miércoles y viernes fútbol y los jueves teatro [Juan, 12 años].

Juan presenta una agenda bastante completa de actividades extra-escolares, mientras que Emilio, luego de la escuela, practica deportes tales como fútbol o rugby de modo no formal, en el barrio (justo afuera de su casa) con sus amigos del barrio:

En tipo un estacionamiento, un garaje, bueno ahí hacemos algunas veces, hay un portón ahí, y hacemos fútbol y todo eso, rugby algunas veces [Emilio, 12 años].

La diferencia entre las actividades de estos dos niños radica esencialmente en el contexto, la naturaleza (rentada, auto organizada) y la regularidad con las que se realizan. Por otro lado, Andrea, al igual que Juan, algunos días de la semana, luego de la escuela hace otras actividades extra escolares aparte del idioma y la escuela.

Hago natación los martes y los sábados [Andrea, 12 años].

Mientras que Daniela, luego de la escuela, cuenta que solía practicar Hockey en el club de Chicago de su barrio, aunque al momento de la entrevista aún no había sido inscripta por lo que no realizaba actividades extra-escolares en ese momento.

Estas actividades representan diferentes oportunidades de socialización que diferencian a los niños y las niñas descritos, según su estrato. En este sentido, puede observarse que Emilio y Andrea acceden a actividades extraescolares rentadas, que demandan de una planificación compleja para ambos padres trabajadores, mientras que Emilio y Daniela participan de menor cantidad y diversidad de actividades luego de la escuela. Las mismas, de acuerdo a las descripciones de los niños, no son formales ni rentadas, son inestables y para las cuales los padres no deben recurrir a los complejos programas de planificación.

c. Los amigos y amigas

En relación a los amigos y amigas de los niños/as analizados/as, se advierten también algunas diferentes en términos de diversificación

de agencias de socialización. El grupo de amigos más cercano de Juan es el grupo de niños con quienes comparte el espacio escolar:

Tengo dos o tres amigos míos que son muy amigos míos, de la escuela [Juan, 12 años].

Con dichos amigos -relata el niño- realiza actividades como jugar al bowling, ir al cine o comer en McDonalds.

Por otro lado, Emilio presenta un proceso de socialización muy diferente al de Juan, en el que se permea la fragmentación social que existe en el barrio y el estilo de crianza de sus padres. El niño sólo tiene amigos en el barrio y no socializa con “los de la escuela”, producto de una idea de su madre de que no debe relacionarse con los chicos/as “del fondo” (con quienes va a la escuela). En las múltiples intervenciones de su madre a lo largo de la entrevista, ella mencionó -en reiteradas oportunidades- que sólo le permite a su hijo establecer vínculos con chicos que residan fuera de la villa o sobre el límite como residen ellos:

Los amigos son de acá al lado, no son chicos de adentro de la villa, son de acá adelante, son cuatro amiguitos, son chicos de familia bien, chicos que son como él, que les gusta estudiar, algunos sí, otros no, pero son chicos buenos [Madre de Emilio].

En relación a las niñas analizadas, al observar las amistades de Andrea, también pueden observarse diversos grupos de amistades, aunque el principal es destacado por la niña, como “las amigas de la escuela” y otros de las actividades extraescolares que realiza, mientras que Daniela sólo relata la presencia de una amiga, que es del barrio. En este sentido, es importante destacar que, a diferencia de Emilio, Daniela no hizo referencia a normas o reglas de socialización impuestas por sus padres en relación a sus vínculos sociales en el interior de la escuela, pero entre líneas puede observarse un proceso de socialización similar, dado que sólo describe la presencia de una amiga en el espacio barrial.

d. *Los espacios de juego*

En relación a los espacios de entretenimiento de los niños y las niñas, se observa que Juan sale y realiza actividades fuera de su vivienda (aunque es importante recordar que vive en un departamento en una

zona céntrica) y dependiendo del amigo con el que realice la actividad es el espacio en el que juega:

La última vez que fui el domingo fuimos a jugar al Bowling, jugamos al cuarto oscuro quizás, a muchas cosas más [Juan, 12 años].

En este sentido Andrea, quien también reside en un departamento y en un contexto urbano de características similares, relata espacios y de juego muy parecidos. La niña describe diversificación, espacios comerciales y lugares de encuentro más concentrados en las viviendas de sus amigas o la propia, con actividades organizadas con anticipación, dado que demandan de padres que la lleven o la vayan a buscar.

Por otro lado, en el relato de Emilio, se evidencian mayores restricciones en sus espacios de juego, no sólo por las limitaciones económicas (a diferencia de la situación de Juan y Andrea), sino también por las limitaciones que su madre le pone a su proceso de socialización. Por lo tanto, sus actividades suelen ser realizadas con frecuencia en las viviendas de sus amigos, dentro del radio inmediato de la vivienda de Emilio, entre las que realizan desde actividades deportivas hasta juego con videojuegos y computadoras.

Asimismo, en el relato de Daniela, se advierte una mayor presencia en el barrio, una planificación de actividades más al aire libre, un espacio de juego más vinculado con el barrio, tales como patinar con *rollers*, correr, jugar a la mancha.

En este marco, cabe destacar que los espacios de juego de los niños/as que residen en casa, varían significativamente en relación a los espacios de juego de aquellos niños/as que viven en departamentos.

e. El festejo del cumpleaños

La celebración de los cumpleaños constituye un instrumento de creación y refuerzo de vínculos sociales, en el que comparten el mismo contexto las agencias de socialización de mayor relevancia en la vida del niño/a y, a su vez, permite a los niños y niñas invitados compartir actividades recreativas que dan lugar a nuevos procesos de socialización (Rubio, 2009). En este sentido, si bien en todos los casos, los niños/as

habían festejado su último cumpleaños es posible advertir diferencias significativas a partir de sus relatos.

En el relato de Juan, al abordar el tema de los cumpleaños, destacó la profundidad del vínculo con su mejor amigo, que suele quedarse en la casa del cumpleaños después de los festejos, o él se queda en la de Juan o Juan en la de él. Mientras que, para Emilio, la situación del festejo del cumpleaños es bastante diferente. Él desea para su próximo cumpleaños realizar un festejo más propio de su edad, durante la noche, con baile y amigos:

Si estamos bien de plata, una fiesta, no fiesta infantil, con tortita, no, quiero una fiesta ya para adolescentes [Emilio, 12 años].

Sin embargo, en relación a la asistencia a cumpleaños de otras personas, no tiene el permiso de sus padres para asistir a los cumpleaños de sus compañeros de la escuela:

Como dijo mi mamá, no son amigos, son compañeros, de vez en cuando me invitan, pero yo no puedo concurrir porque es al fondo por eso, las casas son hasta el fondo [Emilio, 12 años].

Nuevamente, la fragmentación social se refleja tanto en el relato de este niño, como en las normas con las que su madre le pide que se comporte. En este contexto de la entrevista, y frente a esta situación, emergió un detalle aún más distintivo de la socialización en ambos casos. Si bien Juan tiene amigos de su edad, es decir pares, ya que comparten tanto actividades escolares como extraescolares, Emilio tiene amigos que no son pares. Al ser amigos del barrio hay una gran diferencia de edad entre él y sus amigos más cercanos.

“A: ¿Y tus amigos ya festejan a la noche los cumpleaños?”

B: No festejan, yo soy el único de acá, yo soy el único preadolescente, ellos tienen entre 8 y 10 años” [Fragmento de diálogo: A. entrevistadora – B. Emilio].

Al observar a las niñas, por todo lado, pueden observarse también profundas diferencias en términos de festejo del cumpleaños. Andrea describe su último festejo de la siguiente manera:

La última vez hice como un baile que fue invitar a todos los de mi grado y fuimos a un salón, y si no siempre festejé con mis amigas

más cercanas acá o fuimos a un restaurante y salimos por ahí (...) este año me gustaría juntarme con mis amigas otra vez, porque el baile me gustó pero no me gustó mucho ahora (...) porque fue medio tonto, porque todos pedían bailes lentos y después mirá, se quedaban todas las chicas de un lado y los chicos del otro y era acá tienen su baile, bailen y no hacían nada [Andrea, 12 años].

Así como tiene muy claras sus ideas en relación a los festejos que desea, Andrea también asiste, generalmente, a muchos cumpleaños de amigas:

En general todas hacen los bailes, si no hacen como si fuese pijamas partys de amigas que van cinco, cuatro y te juntás en una casa [Andrea, 12 años].

Por último, el relato del festejo del cumpleaños para Daniela está principalmente vinculado a comer una torta con sus amigas, y bastante alejado del tipo de celebración que describe Andrea; por ejemplo:

Cuando cumplí hace un año me hicieron una torta de chocolate y se cayó la torta, se cayó, hace dos años, hice una torta grande y la llevé a la escuela, para compartir con mis compañeros también y este año, llevé papas fritas para mis compañeros, después hice otra torta para mi casa, para mi familia [Daniela, 11 años].

Y en la cotidianeidad, sólo asiste al cumpleaños de su amiga Karen: “fue en un salón, mirá que me acuerdo de eso”, cuenta la niña.

En este sentido, en relación a las rutinas cotidianas de los cuatro niños/as, que las diferencias tanto en el contexto en el que residen como en el estilo de crianza de sus padres para con ellos, incide profundamente en el proceso de socialización: desde los espacios de socialización, los vínculos y la relación con sus pares.

Asimismo, se observa que aquellos niños/as de estratos más altos destacan del mismo festejo el vínculo con sus amigos, y en los niños/as de estratos más bajos (especialmente en el caso de Daniela) se destaca el consumo de alimentos de celebración, tales como la torta de cumpleaños o las papas fritas que se consumen extraordinariamente ese día.

3. La escuela

Como se evidenció en el anterior apartado, la escuela es el espacio en el que los niños y las niñas pasan la mayor parte de su tiempo semanal, en el que pueden establecer fuertes vínculos de socialización con pares (como lo refleja el relato de Juan y Andrea, no así la rutina de Emilio y Daniela). Esto se advierte al indagar sobre las percepciones que tiene cada niño sobre la escuela.

Juan, para describir su vínculo con la institución, prioriza antes que nada el tiempo que puede pasar con sus amigos:

A: ¿Te gusta ir a la escuela?

B. Sí, hay que decir que sí

A. ¿Por qué hay que?

B. Digamos que sí, me gusta ir a la escuela, y porque estás con tus amigos [Fragmento de diálogo: A: entrevistadora – B. Juan]

Mientras que Emilio, por otro lado, prioriza los beneficios de las instalaciones, como por ejemplo la red de Wi Fi. Lo que le gusta de la escuela es que haya Internet inalámbrico y le va muy bien en la escuela:

Geografía me gusta, también está inglés, también un poco de castellano que sería lengua, pero entre todas esas me decido en inglés, me destaco más en inglés [Emilio, 12 años].

Asimismo, al observar a las niñas analizadas, la brecha por estrato, se puede observar de una manera bastante similar a la de los niños.

Andrea, por un lado, opina que le gusta ir a la escuela para estar con sus amigas:

Sí, o sea, me gusta para estar más con mis amigas, no tengo problema en ir para estudiar, pero la escuela sería mejor si fuera sólo para estar con las amigas [Andrea, 12 años].

Además, destaca que lo que más le gusta de la escuela son los amigos:

Y que conocés más gente que en el club o en el barrio porque va mucho más gente de mi edad y no tanto nenes o chiquitos o grandes [Andrea, 12 años].

Por último, Daniela expresa que le gusta la escuela por el entretenimiento, dado que cuando no asiste, se aburre en su casa.

Porque si me quedo en mi casa me aburro, me aburro [Daniela, 11 años].

En este sentido, sostiene que lo que más le gusta de la escuela es que le enseñan cosas, destaca los contenidos y los buenos tratos de sus maestros.

Así, al analizar estos cuatro casos, se observan diferencias nuevamente en términos de estrato socio-económico y no tanto de género. Por un lado, Juan y Andrea ven en la escuela un espacio de interacción con pares, y, por otro, Emilio y Daniela destacan otras características de la escuela, vinculadas a los contenidos del aprendizaje y la infraestructura. Asimismo, como se pudo observar en los anteriores apartados, la primera pareja de niños asocia a la escuela principalmente con un espacio de socialización y mantenimiento de vínculos con pares, mientras que la segunda pareja de niños, destaca otras virtudes de la escuela como el aprendizaje, restándole importancia a las relaciones sociales en el contexto escolar.

4. Redes sociales, de reciprocidad y ayuda

Las redes sociales virtuales son una nueva forma de socialización que los chicos/as contemporáneos incorporaron a su cotidianidad. Un ejemplo de ello es la red social Facebook, que permite y fomenta la interrelación y el contacto con los otros. Se trata de un nuevo escenario y espacio social en el que niños/as y adolescentes se reúnen a interactuar en la búsqueda de pertenecer a un grupo (Bernete, 2009). Estas nuevas formas y canales de comunicación y relación entre pares, puede observarse que tienen una presencia significativa en la vida de los niños y niñas entrevistados también:

Juan, por un lado, hace un uso *social* de su computadora a la hora de socializar, por lo que dice que tiene casi 400 amigos, todos conocidos, la mayoría del colegio.

Emilio, dado que al momento de la entrevista hacía poco tiempo que había recibido su propia computadora (anteriormente la compartía con sus hermanos y otros integrantes de su familia), el uso que le da a

la computadora no es tan social como el de Juan. Sin embargo, su pertenencia a las redes sociales puede observarse desde otro lugar. Emilio, durante los veranos, con la autorización de su madre, vende helados de producción propia en su barrio. Para ello, nos describió todo el proceso de producción de los mismos, su estrategia de negocio y su mercado de consumo, basado principalmente en sus redes de amigos y vecinos que vienen a comprar el producto que vende a un precio bastante más bajo que los que se consumen en otros locales. En este sentido, puede observarse el lazo económico, basado en vínculos sociales previos, con sus amigos y vecinos del barrio, no tan vinculado a las nuevas tecnologías.

Andrea es una niña que sí usa la red social Facebook y tiene más de cien amigos. La mayoría son personas de la escuela, pero no siempre tuvo esa libertad. Las restricciones de sus padres le permitieron este año recién ingresar a la red social:

Antes no me dejaban usar, recién me dejaron este año, porque decían que había mucha gente en Facebook y podía pasar algo malo pero no agrego gente que no conozco y tengo a mis amigos y comento cosas de mi... (...) algo malo como tal vez alguien que no conocés te agrega o como tal vez lo que pasa en los noticieros que te juntas con alguien, pero tal vez no decía quién era [Andrea, 12 años].

Mientras que, por último, se observa que Daniela no tiene Facebook ni Twitter porque no le gusta.

Si bien, los niños/as tienen garantizada la igualdad de oportunidades en el acceso a una computadora e internet⁵, sus intereses y usos de estas herramientas son disímiles. Por lo pronto, puede observarse que aquellos niños/as que mantienen vínculos muy cercanos con pares en la escuela, tienen una presencia más fuerte en las redes sociales virtuales, a pesar de las restricciones de sus padres, mientras que aquellos que se socializan menos en el espacio escolar diversifican los usos en relación a la socialización a partir de los recursos virtuales.

5 Los niños/as que asisten a las escuelas de gestión pública del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires han sido beneficiarios del Plan S@rmiento que entregó una computadora a cada niño/a y servicio de Internet a través del sistema 3G.

REFLEXIONES FINALES

Los progresos que ha experimentado la sociedad argentina entre 2003-2008 e incluso en 2011 tras la crisis, han permitido que los hogares mejoren sus oportunidades de inserción en el mercado de trabajo y sus posibilidades de consumo. Sin embargo, el fenómeno de la segregación socio-residencial continúa vigente y para algunas infancias representa un obstáculo para los procesos de socialización múltiples.

Mientras que algunos chicos/as viven en el marco de cierto “aislamiento social” (Kaztman, 2001), que representa menor exposición a modelos de rol, mayor debilidad en la formación en la reciprocidad y la solidaridad, menor acceso a la información y construcción de redes de contactos, entre otros; existen otras infancias en sectores sociales medios profesionales y en espacios socio residenciales formales, que no sólo participan de múltiples socializaciones en espacios extra-escolares -como actividades formativas en el campo del deporte y la cultura-, sino también de relaciones de interdependencia en las que multiplican sus oportunidades de reconocer diferentes hábitos, actitudes, roles, normas y valores que se ponen de manifiesto en los festejos de cumpleaños, la visita a amigos, los espacios de convivencia como las vacaciones, el uso autónomo de medios de transporte público, y en las redes sociales, entre otros.

Aún en el marco de las composiciones familiares *favorables*, en términos de su configuración, las mejoras que han experimentado los hogares en términos socioeconómicos y de integración al mundo del trabajo, no parecen suficientes para poder modificar las estrategias de crianza, socialización y formación de los chicos/as, probablemente porque para que los comportamientos y actividades que realizan las familias se modifiquen en estas dimensiones de desarrollo se requiere de un cambio más estructural e integral de las estructuras de oportunidades que incluya una visión más sistémica del espacio habitacional y barrial dentro de la dinámica urbana y que evite las marcas de identidad negativas nocivas desde la perspectiva de la integración social.

En el caso de Emilio, es fácil advertir una estructura familiar que se impone al contexto vecinal que es representado como peligroso e inseguro. En este caso los adultos de referencia buscan controlar los efectos nocivos que desde su perspectiva representa el vínculo con pa-

res que residen en el *fondo* de la villa y con quienes comparte el espacio escolar.

A partir de casos como el de referencia, cabe preguntarse: ¿por cuánto tiempo se puede permanecer *aislado o alejado* del medio social en el que se vive? ¿Cuáles son los efectos de *preservar* a un niño/a de la interacción con el contexto social en el que residen?

Estos interrogantes invitan a profundizar en la comprensión de los procesos de socialización de las infancias, incorporando categorías de análisis emergentes, y ampliando las observaciones en el interior de espacios socio-residenciales dispares en los que es posible reconocer procesos fragmentados y complejos que coadyuvan a configurar diversas infancias.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉU ABELA, J. (2003). “Infancia Socialización Familiar y Nuevas Tecnologías de La Comunicación”, en *Portularia* 3, Universidad De Huelva, p. 243-261.

BERNETE, F. (2009). “Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes”, en *Juventud y nuevos medios de comunicación* N° 88, p. 97-114

BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

CARLI, S. (1999). “La infancia como construcción social”, en Carli, S., *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana.

FOURCADE, H., & TUÑÓN, I. (2015). “Consonancias y disparidades en las formas en que los niños y las niñas son cuidados, criados y socializados en sus primeros años de vida”, en I. Tuñón, *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia*, Buenos Aires, Biblos, p. 305-343.

GAITÁN, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid, Síntesis.

LAHIRE, B. (2007). “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”, en *Revista de Antropología Social* N° 16, Madrid, Universidad Complutense de España, p. 21-37.

KAZTMAN, R. y FILGUEIRA, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia*. Montevideo, IPES-UCUDAL.

KAZTMAN, R. (2001). “Seducidos y abandonados”, en *Revista de la CEPAL* n°75. CEPAL.

PARSONS, T. (1988). *El Sistema Social*. Madrid, Alianza.

RUBIO, J. C. (2009) “El festejo de cumpleaños” en Tuñón, I. (2009): *Argentina 2004- 2008: Condiciones de vida de la niñez y adolescencia*. Fundación UCA y Arcor.

TUÑÓN, I. (2011). *Situación de la Infancia a inicios del Bicentenario. Un enfoque multidimensional y de derechos*. (1° Ed.) Buenos Aires, Fundación Universidad Católica Argentina.

TUÑÓN, I. (2015). *Infancias con derechos postergados. Avances, retrocesos e inequidades a finales del Bicentenario (2010-2015)*. (1° Ed.) Buenos Aires, Fundación Universidad Católica Argentina.

MORROW, V. (1999). “Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review”, en *The sociological review*, vol. 47 n° 4, p. 744-765.

MORROW, V. (2001). “Young people’s explanations and experiences of social exclusion: retrieving Bourdieu’s concept of social capital”, en *International journal of sociology and social policy*, 21(4/5/6), p. 37-63.

RESUMEN

Durante la última década en Argentina se reconocieron importantes progresos macroeconómicos que han redundado en mejoras en los ingresos de las familias y en la integración al mundo del trabajo. Asimismo, el Estado y la sociedad avanzaron de modo sustantivo en el reconocimiento de derechos e implementación de políticas de protección social a la niñez. En este contexto, nos preguntamos ¿en qué medida los procesos de socialización fueron permeables a dichos progresos y en qué aspectos aún persisten profundas desigualdades sociales? La aproximación a las múltiples formas de socialización en la niñez se realizó a través del estudio de cuatro casos de niños y niñas de entre 11 y 12 años escolarizados en escuelas de gestión pública, pertenecientes a hogares de nivel socioeducativo y socio residenciales disímiles. Los cuatro niños/as fueron entrevistados en profundidad en sus viviendas, así como también fueron tomados registros de observación directa de los contextos. En este sentido, el análisis de los datos reflejó desigualdades en las oportunidades de socialización de los niños y niñas, que representan un reflejo de las profundas desigualdades sociales persistentes en nuestro país.

PALABRAS CLAVE

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN
INFANCIAS URBANAS
DESIGUALDAD SOCIAL

ABSTRACT

During the last decade in Argentina, important macroeconomic developments have been recognized, which have resulted in improvements in household incomes and integration into the labour world. Likewise, the State and society made substantive progress in the recognition of rights and implementation of social protection policies for children. In this context, we ask: to what extent the processes of socialization were permeable to such progress and in what aspects still exist deep social inequalities? The approach to the multiple forms of socialization in childhood was developed through the study of four cases of children between 11 and 12 years of age enrolled in public schools, belonging to homes of dissimilar socio-educational and socio-residential level. The four children were in-depth interviewed in their homes, as were records of direct observation of the contexts. In this sense, the analysis of the data, reflected inequalities in the opportunities of socialization of the children, that represent a reflection of the deep persistent social inequalities in our country.

KEY WORDS

SOCIALIZATION
URBAN CHILDHOOD
SOCIAL INEQUALITY

DESIGUALDADES SOCIOEDUCA-
TIVAS.

SOCIO-EDUCATIONAL IN-
EQUALITIES