

Capítulo I

LA EXPERIENCIA DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DEL CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR

*René Unda Lara*¹

Consideraciones teórico conceptuales

El gran tema de la socialización constituye no sólo un ámbito clásico sino que, además, constante en el campo de las ciencias sociales. A partir de su estudio, de cómo los sujetos concretamente situados despliegan sus acciones y prácticas, podemos sentar las bases para la comprensión de hechos y procesos sociales de distinta índole. Pero en sí

1 Profesor investigador de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Sociólogo. Dr. (c) Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, CINDE-U. de Manizales. Director del Centro de Investigaciones sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, (CINAJ-UPS). Director de la Maestría en Política Social de la Infancia y Adolescencia. Profesor de la Carrera de Pedagogía. Investigador y miembro del equipo coordinador del GT “Juventudes, Infancias, Políticas, Culturas e Instituciones Sociales”, CLACSO. Este capítulo de la investigación contó con la asistencia de la psicóloga Cristina Navarrete.

mismo, el estudio de los procesos de socialización entraña una enorme complejidad en razón de las múltiples dimensiones que entran en juego cuando se intenta problematizar un determinado hecho o experiencia social con el propósito de sugerir vías explicativas acerca de las relaciones entre sujetos.

Sin pretender hacer un recorrido histórico acerca de la producción teórico conceptual sobre el tema o campo de la socialización, tarea que escapa a los propósitos de este trabajo, acudiremos a ciertas aproximaciones que, consideramos, pueden resultar útiles y pertinentes para dialogar con los relatos de quienes constituyen el sujeto de interés central de esta investigación, a saber; niños, niñas y adolescentes del CMT Quito, así como sus familias, profesores y autoridades de esa institución.

Una primera discusión en torno al tema de la socialización se plantea desde la pregunta por el sujeto en su acepción más amplia: cómo se integra lingüística, afectiva y culturalmente el individuo en los espacios sociales en los que desarrolla su experiencia vital y cómo, a su vez, genera efectos que modifican, cambian o transforman las prácticas y estructuras socioculturales en las que se inscribe.

Tal planteamiento recoge los postulados clásicos sobre la doble condición general del sujeto (“sujeto sujetado” y “sujeto creativo”) desde la cual puede entenderse la inevitabilidad del peso e influencia de las condiciones sociales en las que nacemos y nos desarrollamos, así como la posibilidad de producir “nuestros” propios relatos e historia. Quizás donde mejor se exprese tal relación es en uno de los clásicos textos de Marx, cuando proponía la idea de que “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su propio arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y que transmite el pasado” (Marx, 1977: 83).

Desde una perspectiva centrada en las instituciones y el individuo como elemento nuclear de tales estructuras, resultan decisivas las contribuciones de Talcott Parsons, para quien “la familia es, junto a la escuela reglada y la religión, el vehículo esencial de la socialización, en general, y, como de ésta, lo es también de la socialización política, en particular” (Parsons y Bales, 1955; Parsons, 1963).

Esta perspectiva, dado el tratamiento que adoptó en desarrollos investigativos y disciplinares ulteriores, y considerando además los contextos socioculturales e institucionales en los que tales desarrollos tuvieron lugar, fue criticado como psicologista y culturalista por su marcado énfasis en los procesos de desarrollo individual del sujeto y por considerar a la sociedad como una unidad cultural homogénea.

Bajo cualquiera de las dos aproximaciones conceptuales señaladas, un aspecto común que las vincula tiene que ver con el problema de la transmisión y sus morfologías en los distintos espacios en los que se (re) produce una diversidad de prácticas socialmente compartidas en una sociedad. Si la transmisión, dependiendo de sus contenidos, espacios y finalidades opera mediante procesos más o menos conscientes (imitación o aprendizajes intencionados, por ejemplo) o si es un proceso más individual que colectivo o si opera con mayores eficacias en sociedades tradicionales que modernas, han sido algunos de los debates que han complejizado el campo de la socialización, diversificándolo y especializándolo.

Uno de los resultados de la dinámica de complejización creciente del campo de la socialización es el estudio de la socialización según espacios sociales específicos y ámbitos particulares de la vida social. Uno de ellos es el campo de la socialización familiar, espacio fundamental para la comprensión de los procesos de producción y reproducción de la sociedad; es decir, de sus principios organizadores en términos de cohesión social, de cambios y continuidades sustentados en pautas y valores que orientan la vida de la sociedad.

La sociedad, el tipo y carácter de sus relaciones, determina y condiciona a la familia pero ésta, a su vez, reconfigura el orden social a través de las acciones y prácticas que los individuos y agregaciones sociales despliegan en tanto sujetos que interactúan en distintos espacios sociales, uno de ellos, la familia.

Un ejercicio analítico más autoreferido (en el espacio de las relaciones familiares) permitirá adentrarse en el entramado de relaciones conyugales, paterno filiales, materno filiales y fraternales que operan en la constitución subjetiva de niños, niñas y adolescentes y, es pensando en los contenidos y el sentido de esas relaciones, que proponemos esta aproximación teórico conceptual.

En el marco de estas relaciones intra-familiares deberá considerarse, además, la red de relaciones familiares más amplia que muy posiblemente forme parte de las interacciones de las que forman parte los NNA del CMT, puesto que provienen de familias con historial migratorio. La densidad de relaciones familiares que habitualmente se traduce en la existencia de familia ampliada constituye un factor de primera importancia para comprender las trayectorias de socialización de niños/as hijos de migrantes o cuyos progenitores han configurado situaciones de violencia, maltrato o negligencia familiar.

A todo ello, el enfoque teórico conceptual propuesto habrá de considerar las críticas de las que han sido objeto teorías tradicionales, al circunscribir y agotar su análisis en los espacios de socialización canónicos. En tal dirección, el análisis de la socialización familiar de NNA del CMT tomará en cuenta los “canales de socialización informales” como pueden ser las amistades, las asociaciones voluntarias y los medios tecnológicos que han permeado las dinámicas de relacionamiento familiar.

El presupuesto básico del estudio es que

la familia –cualquiera que sea su organización interna– es el centro reproductor de las muy variadas posturas que la juventud mantiene respecto al mundo público y, en particular, a la política. (...) Con la particularidad de que esa reproducción no es esencialmente ni psicológica ni individual. Tampoco cultural. Por encima de cualquier otra consideración, se trata de la reproducción estructural de la red de posiciones diferenciadas de oportunidades y de dependencias vitales dentro de la cual, a su vez, se encuentran las familias (Barbeito, 2002).

Finalmente, y pese a los requisitos de ingreso establecidos por el CMT que contemplan la exigencia de que los niños provengan de una familia estructurada, conviene introducir la idea según la cual “la familia se encuentra en profundo cambio, si no en fatal desenlace... Es un debate que se extiende al grueso de las ciencias sociales desde hace por lo menos cuatro décadas (...) la tesis más aplaudida en relación con el supuesto ocaso de la familia y de las relaciones de parentesco procede del análisis económico. Se trata del argumento de la “individualización”, consecuencia que se considera inevitable de la modernización social y económica. El principal exponente de esta corriente de

pensamiento lo constituye el trabajo del laureadísimo economista Gary Becker (1987) (Barbeito, 2002). Éste establece básicamente que la familia y los lazos de parentesco pierden su centralidad porque “muchas funciones desarrolladas por la familia en las sociedades tradicionales las llevan a cabo más eficientemente los mercados y otras organizaciones de las sociedades modernas (Becker 1987: 317)” (Barbeito, 2002).

Consideraciones metodológicas

Los procesos de socialización de niños y niñas de ciertos sectores populares y marginales han estado caracterizados por determinadas carencias relacionadas con situaciones de pobreza y extrema pobreza. Tales procesos, con no poca frecuencia, están asociados a situaciones de violencia, desconocimiento e irrespeto a sus derechos, tanto en los escenarios e interacciones familiares como en los educativos y laborales.

Afortunadamente en la actualidad los niños y las niñas están siendo cada vez más visibilizados y considerados como una prioridad de intervención social e institucional. Bajo tales circunstancias se torna necesario identificar con claridad qué prácticas de socialización se producen en tres de los ámbitos principales en los que se desenvuelven cotidianamente, con el propósito de producir análisis y conclusiones que permitan formular lineamientos de políticas institucionales orientadas hacia el mejoramiento incremental de las relaciones que se producen en cada uno de estos ámbitos.

Al igual que en los capítulos sobre socialización escolar y socialización laboral, la investigación, de carácter cualitativo, se realizó con niños, niñas y adolescentes de entre 8-16 años, segmentados en tres rangos etarios (8-10; 11-13; 14-16) que participan en las distintas propuestas del CMT. A la inicial revisión documental (textos, fichas, estatutos, reglamentos, etc.) que ofreció referencias acerca del contexto institucional y de ciertos datos de los sujetos de interés central de la investigación, prosiguió una aproximación de carácter etnográfico que implicó la realización de dos procedimientos clave que permiten la emergencia de relatos: a) conversación tematizada grupal y, b) entrevista en profundidad individual.

La conversación tematizada se realizó con todos los grupos considerados para la investigación y las entrevistas en profundidad con una muestra cualitativamente significativa de niños, niñas y adolescentes, así como de otros actores.

Consideraciones para la producción de datos e informaciones de carácter cualitativo con niños, niñas y adolescentes (NNA)

La producción de datos e informaciones en los encuentros (reuniones, talleres, conversaciones, etnografías, entrevistas, etc.) con NNA, supone ir más allá de la captura u obtención de datos útiles para un estudio o investigación puesto que tal realización se enmarca en un dispositivo epistemológico diferente.

Mientras que la producción de datos e informaciones supone el desarrollo de un proceso más o menos acotado de interacciones dialógicas entre quienes están interesados en comprender, por vía de la narración, la autorreflexibilidad, el análisis documental y otros elementos técnicos de indagación, las prácticas y discursos de distintas agregaciones sociales, la captura de datos adopta la forma de una recolección puntual de elementos que dan cuenta de la situación de un determinado hecho social en un momento específico sin que necesariamente en la obtención de datos e informaciones medien interacciones dialógicas y todo lo que este tipo de “contratos de habla” suponen e implican.

Uno de los aspectos distintivos presentes en varias de las tradiciones de investigación cualitativa y relativa a las cuestiones epistemológicas, es el referido a la posición de los sujetos participantes en una investigación y, de modo particular, en el proceso de producción de datos e informaciones. Tal posición implica un desplazamiento de quienes se asumen y son vistos como investigadores hacia un rol de co-productores de información que se relacionan con otros co-productores de información: grupos, colectivos, individuos, organizaciones e instituciones. Esto no significa, en modo alguno, la abolición de las funciones y prácticas específicas que rigen las tareas de indagación; el principio de diferenciación funcional, como en cualquier otro ámbito

de las relaciones sociales, organiza y opera en las diversas interacciones las particulares formas de producción de datos e informaciones.

Dentro de las tradiciones de investigación cualitativa, la pregunta –siempre teórica– por el sujeto, sus prácticas y discursos, es fundamental porque en términos metodológicos organiza las técnicas y procedimientos que se ponen en acto en las interacciones dialógicas. La perspectiva socio-histórica presente en este tipo de aproximaciones (historias de vida, relatos de vida, biografías, estudios de caso, descripciones densas, etnografías) constituye el soporte principal en la comprensión de lo que un grupo humano es y de lo que sus miembros hacen.

Se trata, en lo fundamental, de co-producir informaciones y explicarlas en tanto sujetos históricamente situados. El sujeto o sujetos que co-producen datos e informaciones desde su rol específico de “población o grupo objeto de conocimiento” es/son sujeto/s de una relación dialógica de conocimiento con quienes registran y, posiblemente, explican los temas y problemas que se relatan e interpretan en dicha relación.

Es, pues, un particular tipo de intersubjetividad lo que entra en juego en el proceso de producción de datos e informaciones. El carácter de las interacciones en este momento de la investigación está condicionado por una serie de factores que deben ser suficientemente analizados, valorados y puestos en relación con el propósito de que dichas interacciones expresen un apropiado encuentro de subjetividades: en rigor, un reconocimiento intersubjetivo que permita a los sujetos participantes de la investigación identificar sus similitudes y sus diferencias en torno de distintos aspectos de la vida humana (el nacimiento, la socialización, la reproducción económica, la celebración, la muerte, la familia, etc.) y reconocerse como agentes (en lo que hace cada uno) en cada una de estos aspectos. Sólo esta operación les permite reconocerse como sujetos productores y reproductores de una determinada formación cultural y proveerá elementos de interpretación sobre lo propio y lo diferente.

Pero en la dimensión de las interacciones directas entre sujetos y ubicadas en la experiencia cotidiana, los presupuestos conceptuales anotados en el párrafo anterior son, a veces, un punto de llegada; pueden ser, en ocasiones, un punto de partida o, incluso, un producto

que va tomando forma y, por lo tanto, evidenciándose (algo que se ve y sobre lo que se dice-habla) en el desarrollo mismo de la producción de datos e informaciones. Todo dependerá de qué sujetos entran en relación, cómo y dónde lo hacen, y bajo qué condiciones, motivos y expectativas.

En el trabajo investigativo con NNA, como con cualquier otro grupo humano, colectivo u organización social, el sentido de lo propio y lo diferente se encuentra marcado por el tipo de sujetos con el que vayan a entrar en relación; por su historia, por las formas de interacción (conversación, diálogo, actividades, etc...), por los espacios y por las motivaciones que los hacen estar dispuestos o no para encontrarse.

Esto significa que, en términos procedimentales, las formas de aproximación para el trabajo de producción de datos e información con NNA, entre ellas las diversas de jóvenes, presentan una serie de posibilidades y variantes en función de los factores señalados. En la adopción de las técnicas y procedimientos más apropiados para el momento de producción de datos e informaciones con NNA es fundamental el conocimiento que el equipo de investigadores tenga sobre la dimensión sustantiva que los nuclea, identifica y caracteriza.

Vale aclarar que cuando hablamos de conversación, estamos refiriéndonos a un primer aspecto, básico y clave, de la interacción dialógica. Siguiendo diversas tradiciones de los estudios cualitativos (Goetz y Lecompte, 1995; Strauss, 1998; Hammersley y Atkinson, 1994) así como de la filosofía del sujeto (Deleuze, Deleuze y Guattari), la conversación puede adoptar varios registros (exploratorio, descriptivo, analítico, explicativo), modulaciones (protocolar, coloquial, familiar, callejero, académico, esotérico, etc.) e intensidades (densidad, ritmo, confrontacional) que contribuyen, en últimas, a reafirmar o modificar el guión de temas con el que el equipo investigador debe contar para cualquier trabajo sobre el terreno.

La conversación se convierte en el principal vehículo para el tratamiento dialógico de una serie de temas que interesan directamente en la investigación así como de cuestiones asociadas a los temas principales y que, por lo general, funcionan como referencias secundarias de apoyo. En ocasiones en la misma conversación se abordan directamente los temas principales de la investigación sobre los cuales se volverá

luego, y si es necesario, bajo el formato de entrevista grupal, entrevista en profundidad, grupos de discusión o grupos focales.

Talleres con niños, niñas y adolescentes. Resumen narrativo

Con base en la aproximación etnográfica y la inicial conversación tematizada observamos como resultados más relevantes los siguientes aspectos:

Se aprecia una disposición ortodoxa de los estudiantes en el aula con relación al mobiliario, es un grupo conformado por hombres y mujeres, pero se observa que existen más niños que niñas.

Aunque originalmente el grupo correspondía a los chicos y chicas de 8 a 10 años se encontraron uno o dos niños de 11 años y una niña de 7; el grupo era bastante heterogéneo, pues estaba conformado de niños y niñas de diferentes grados.

Se inició el encuentro “taller” con una breve presentación de los niños y niñas, solicitándoles que indiquen su nombre, grado y lugar donde viven. Son niños y niñas de entre 2° y 6° de básica y generalmente viven en barrios populosos y sectores cercanos al CMT – Cotocollao.

Para iniciar el trabajo se les solicita a los niños y niñas que hagan un círculo con las bancas para que todos puedan observarse durante la actividad. Los niños y niñas tomaron las bancas y empezaron a acomodarse haciendo mucho ruido, riendo, gritando, discutiendo y conversando.

Cuando estuvieron listos, y antes de entrar con las preguntas generadoras con respecto a familia, escuela y trabajo, se les preguntó: ¿Qué les gusta hacer en la familia? y ¿Qué les gusta hacer en la escuela?²

Entre la variedad de respuestas que los niños y niñas ofrecieron las más frecuentes fueron: jugar, jugar fútbol, estar con su familia, participar en la familia, estudiar, aprender, reír de los chistes, con los

2 Las preguntas de entrada, en las que se propone la activación de la memoria y reflexividad descriptiva del sujeto en torno de acontecimientos gratos, constituye un eficaz instrumento para la producción de relato y la consiguiente co-producción de información (CINAJ, 2012).

amigos, con la familia; ayudar a su mamá en el trabajo y también a arreglar la casa.

Luego se les preguntó: ¿Qué es lo que no te gusta? (en cada uno de los tres ámbitos de interés investigativo: familia, escuela, trabajo).

Entre las respuestas más recurrentes cabe citar: la comida, las cebollas, que me maltraten, que me peguen, que nos traten mal, que se peleen y “que mi papá le pegue a mi mami”. Es en este momento en el que las respuestas, inicialmente formuladas como simples monosílabos, empiezan a adoptar la forma de relatos.

Al iniciar sus relatos sobre la familia, y los niños y niñas, empiezan hablando de la estructura y tamaño de su familia. En general son familias numerosas, los y las participantes dicen tener desde dos hasta nueve hermanos, pero la mayoría de ellos tiene entre cinco y ocho hermanos, de diferentes edades, incluso en muchos casos los niños y niñas tienen dos o tres hermanos que ya se han casado.

Posteriormente, siguiendo la temática familiar, se indaga sobre qué es para los y las niños y niñas la familia; en el diálogo, las respuestas más recurrentes giran en torno de los términos felicidad, cariño, amor, armonía, paz, fe, alegría, bondad, estar y vivir en grupo.

A partir de estos términos, el diálogo continúa solicitando que expresen y desarrollen qué es lo que significan algunos de ellos, las situaciones en las que en su vida diaria viven y experimentan cuestiones como la paz, la felicidad, el cariño, etcétera, y cuándo estos aspectos son quebrantados o se sitúan como asuntos lejanos en su vida familiar y en la escuela.

A veces nos peleamos en la casa porque nos pegan nuestros hermanos mayores o les molestamos, no nos dejan ver la televisión y no hacemos las cosas de la casa... pero me da miedo cuando se pelean mi papá y mi mamá (Niña de 11 años, CMT Cotocollao).

Lo que más les alegra según su testimonio es estar reunidos, porque cuando están reunidos salen de paseo, hacen cosas juntos, ayudan a la familia.

Lo que más me gusta es cuando nos vamos todos con nuestros tíos y nuestros primos a la piscina, nos vamos a jugar... eso es bien bonito, todos estamos alegres... (Niño 13 años, CMT Cotocollao).

Al hablar de las memorias desagradables, siempre se encuentra en sus relatos problemas tales como la separación de sus padres, engaños e infidelidades del papá o de la mamá, hábitos alcohólicos o situaciones de celos entre sus progenitores. Otros temas recurrentes en los relatos hacen referencia a la muerte de algún familiar.

Mi papá le pegaba siempre a mi mamá porque llegaba chumado... se separaron, mi padrastro sí me trata bien, a mi mamá ya no le pega... (Niño de 14 años, CMT Cotocollao).

En medio de la discusión ingresa el director y todos hacen silencio automáticamente, se sientan tranquilos, y al momento que el facilitador les pregunta a que se debe dicho silencio, se dibujan sonrisas, pero no hay respuesta.

Entonces se continúa el trabajo, hablando con el grupo sobre cosas en las que ellos ayudan a sus padres, a lo que en su mayoría encontramos respuestas como que les ayudan a trabajar, a trabajar en el taxi, a arreglar la casa, a cocinar, a barrer, a lavar los platos, entro otras actividades.

Con respecto al trabajo fuera de casa, y específicamente en la calle, sólo lo niños se encuentran trabajando, especialmente en la venta de caramelos, en trabajos de jardinería, cuidando perros, entre otras. Varios indican que ya no salen tan a menudo.

(Cuando sale el profesor, ellos comentan que se quedan callados porque les hablan, les jalan de las orejas. El tema sale nuevamente porque una compañera pide silencio a sus demás compañeros y nadie le hace caso).

En este contexto se discute la importancia de hacer un poco de silencio sin necesidad de que nos hablen o maltraten, pues lo importante de todo es escuchar lo que los demás tienen para compartírnos.

Todavía en plenaria, para retomar el trabajo, se les pregunta qué quieren ser de adultos, a lo que se encuentran variadas respuestas: jardinero, futbolista, varias chicas citan doctora como su principal opción, taxista, veterinario, costurera, mecánico automotriz, estilista y panadero. Este dato es particularmente importante en términos de configuración de expectativas laborales porque en las secciones siguientes (socialización escolar y socialización laboral) se repiten tales opciones.

Y, sobre todo, porque están en directa relación con las áreas de formación técnica del CMT.

Se continúa con una variante de la conversación tematizada que consiste en trabajar grupalmente divididos en grupos de niños y niñas. Tal situación permite observar cómo ellos y ellas producen la disposición espacial en el salón de clase y cómo se organizan para crear sus espacios: las niñas se ubicaron rápida y organizadamente en un lugar, mientras que los niños, estaban mucho más activos e hicieron mucho ruido para ubicarse.

Una vez divididos los grupos se inicia el trabajo, con el ámbito escuela que aún no había sido abordado.

En el grupo de las niñas se inició preguntándoles qué significa para ellas la palabra escuela, de cuyas respuestas se citan las más comunes: felicidad, estudiar, aprender, bonito, alegría.

Al continuar conversando sobre la escuela ellas hablan de las cosas que les enseñan ahí, responden que les enseñan a estudiar, les enseñan matemáticas, todas las materias, el inglés, actividades que les enseñan a través del respeto a la maestra, proyectos de clase, libros, cuadernos, y diferentes actividades divertidas.

Las niñas mencionan que entre las cosas que más les gustan de la escuela están lengua y literatura, estudios sociales, matemáticas, que reciben el estudio gratis, aprender cosas nuevas, que les respetan, hacer los deberes, comer la colación, jugar a las cogidas, jugar en los columpios, las mayores a veces prefieren conversar porque les aburren los juegos, saltar sogas, jugar en el elefante, jugar escalera china. Afirman que a veces prefieren no jugar con los niños porque aunque se llevan bien ellos son “groseros”.

Las niñas que afirman que les gusta conversar relatan que hablan sobre sus planes y sobre lo que van a ser de grandes.

Además citan que no les agrada: que peleen, ciencias sociales, pasar al pizarrón.

Todas coinciden que lo más divertido del CMT es la fiesta de aniversario del 5 de diciembre que es un espacio para reunirse, ganar premios concursando, bailar, divertirse, “ir a la misa” y “comer rico”. Cuentan que en esa fecha también comparten con los chicos y chicas de la Gota, pero no les gusta porque “son hechos los yo soy más que

ustedes”, son “mal hablados, los de aquí eran bien comportaditos y ahora ya se contagiaron.” Ellas piensan que hay diferencia, que no les ven como iguales, pero ellas ven que este Centro de Cotocollao es mejor equipado y con más áreas verdes, pero aparte de eso no hay diferencia.

Con respecto al trabajo, las chicas comentan que ninguna ha trabajado en la calle, y que ellas llegaron al CMT por sus hermanos, y en algunos casos ellas aún no nacían cuando sus hermanos ingresaron al Centro.

Luego del diálogo grupal con los niños y niñas, se realizó una actividad práctica para lo que se pidió se dividan en grupos, a los que se les solicitó coloquen en un papelote tres cosas que les gusten y no les gusten de cada uno de los ámbitos a abordarse (familia, escuela y trabajo).

Talleres con adolescentes. Resumen narrativo

Un dato importante que se debe resaltar es que, siendo chicos de mayor edad, presentan conductas más escolarizadas, como es el hecho de que se ponen de pie al presentarse y piden silencio constantemente entre compañeros/as. Además, los chicos y chicas se muestran interesados en interactuar con los facilitadores y ellos también hacen preguntas sobre datos de interés para ellos.

Para iniciar la actividad se les solicita que hagan un círculo con las bancas y se hace una dinámica de integración para promover la participación con el juego 7, pun. El facilitador explica las reglas y hace una ronda de prueba antes de iniciar el juego. Se explica que aquellas personas que pierdan deberán colocar una prenda en el centro del círculo y, para recuperarla, realizarán una penitencia que ellos elijan. El juego durará hasta que tres chicos/as pierdan, y después realizarán su actividad para recuperar la prenda.

Se realiza la actividad, las chicas no se equivocan, tres chicos se equivocan, todos hacen chistes alrededor de ello y les molestan para que recuperen sus prendas cantando, bailando o contando chistes, todos sugieren opciones. Uno de los chicos recupera su prenda cantando “los pollitos dicen”, otro contando un chiste, y otro muy tímidamente no

decide que hacer pero finalmente los compañeros le sugieren un chiste y él lo cuenta.

Al concluir este espacio de integración se les indica que se va a iniciar otra actividad basada en dos preguntas, inicialmente, se les pregunta ¿Qué es lo que más les gusta de la vida? Se reciben diversas respuestas, de las cuáles citamos las más frecuentes: “mi trabajo, nadar, comer, jugar fútbol, jugar, hacer yoga, el estudio.”

Al hablar del gusto por el estudio se escuchan risas, se hacen bromas al respecto, acusándose uno a otro de que no es cierto, pero cuando se les pregunta si les gusta o no, no responden, dicen que les gusta aprender pero no algunas clases.

Luego se aborda el tema de la familia, y una chica dice que ella no quiere hablar de su familia, porque son problemas y esas cosas con secretas, lo que sus amigas apoyan y dicen que efectivamente es un secreto pero que ellas sí lo saben.

Luego de ello, se procede a solicitar a los chicas y chicos, que levanten la mano para indicar quienes viven con su papá y su mamá, a lo que la mayoría levanta la mano. Y los demás afirman que viven solo con la mamá, se informa solo un caso de un chico que vive con su mamá y su padrastro.

Posteriormente, se continúa dialogando sobre el ámbito familiar, preguntándoles, ¿Cuáles son las cosas que más les gusta de su familia?

De esta pregunta surgen algunas palabras, que se repiten a lo largo del diálogo. Por ejemplo los chicos y chicas citan que les gusta viajar con su familia, salir a pasear, hacer actividades en casa (jugar, dormir, comer, ver televisión).

Siguiendo la metodología se les pregunta ¿Qué no les gusta de la familia? Se obtienen respuestas en general relacionadas con la separación de sus padres, el maltrato de sus padres y madres hacia ellos/as, con el maltrato de su papá hacia su mamá, también se relacionan con la molestia que sienten de que su padre llegue “borracho” a la casa o con el enojo que sienten cuando les “mandan a hacer cosas que no quieren”. Así también nos dicen: “cuando mis hermanos me pegan por no hacer nada en la casa”, o “cuando mi padrastro y mi mamá se pelean” (Testimonio adolescente beneficiario del CMT).

Para entrar en el tema del trabajo, se les pregunta quienes trabajan y si trabajan, en que lo hacen, dan diversidad de respuestas: como ayudantes en una mecánica automotriz, jardinero, paseando perros y vendiendo caramelos. De ellas la respuesta más recurrente fue “vendiendo caramelos”. En su mayoría tienen un horario de dos o tres horas diarias.

Al iniciar con el tema de la escuela se les preguntó a los chicos y chicas sobre aquello que les gusta del CMT. Se recibieron variadas respuestas, en su mayoría relacionadas con el hecho de recibir la educación gratuitamente, poder jugar, tener la posibilidad de estudiar y trabajar. Y al consultarles que es lo que menos les gusta, respondieron que la comida y algunas materias. La descripción detallada de estas primeras reacciones se las produce mediante una variante de la entrevista grupal que consiste en la rememoración de situaciones o eventos gratos y no gratos trabajados en grupos pequeños (3-4 personas) que serán expuestos a todo el grupo general con el que se inició la actividad.

Sobre el tipo de música que escuchan hubo una selección diversa, pero se mencionó: la “chicha”, ballenatos, hip hop, San Juanito, rancheras, bachatas, y en su mayoría los chicos/as dicen que les gusta todo tipo de música.

Para concluir esta etapa del taller, se les preguntó a los chicos y chicas, qué quieren ser “de grandes”³; ellos respondieron: “empresaria, abogado, veterinario, arquitecto, piloto, panadero, bombero, doctora, costurero, diseñadora de modas, secretaria profesional”. De las cuales las respuestas más frecuentes fueron: abogado, doctor/a, panadero.

Los chicos y chicas se distraen conversando con sus compañeros de al lado sobre el tema de las profesiones y luego ese tema se convierte en preguntas sobre los equipos de fútbol, y de cuál de ellos son hinchas.

Para retomar la atención al trabajo se les pregunta: ¿Qué les enseñan aquí?, a lo que ellos/as responden que les enseñan valores, entre los cuales mencionan: lealtad, trabajo, vivienda, nutrición, educación, recreación, salud, amistad. Al preguntarles que significa la lealtad, uno

3 Este modismo es bastante extendido en los “contratos de habla” (Wodak, 2005) que se reproducen en gran parte de Ecuador. Por lo tanto, permite que la conversación fluya de modo bastante coloquial.

de los participantes responde que es “un bien de todos nosotros”, pero finalmente lo no definen sino hasta mucho más adelante cuando la conversación se focaliza en las actividades cotidianas que desarrollan en la institución.

Para continuar con el trabajo se solicita a los y las participantes dividirse en grupos, uno de hombres y otro de mujeres para la siguiente actividad. Una vez separados los grupos, se inicia una conversación con cada grupo.

En el caso de las chicas, se les propone hablar de la familia y se les propone las reglas de confidencialidad para ello, en específico se le solicita que comenten los recuerdos bonitos y feos que tengan de su familia.

Entre los recuerdos más bonitos, las respuestas en general tienen que ver con compartir con la familia, jugar, conversar, compartir con su papá los domingos, ir de paseo con su papá y su mamá, o cuando hacen fiestas por celebraciones especiales como son el día del padre o de la madre.

Con relación a los recuerdos feos, todos ellos tienen que ver con la separación de sus padres, la salida del papá de la casa, que el papá le pega a la mamá porque llega borracho o que la mamá le pega al papá por llegar borracho, porque el padrastro borracho casi mata a su mamá, los celos, las peleas de palabras. En general hablan de la violencia dentro del círculo familiar y cómo ellas se sienten muy tristes por estas situaciones.

Mi mami y mi papi se separaron porque mi papi pensaba que mi mami le estaba engañando, y eso era mentira, entonces mi papi cuando trabajaba se iba a Cuenca, y ahí se ha conseguido otra mujer, entonces ya tuvieron una hija con esa mujer, y entonces ya mi mami no quiso saber nada de mi papi, y se separaron (Testimonio adolescente beneficiaria del CMT).

Mi papi nunca le ha pegado a mi mami, mi mami sí le pegaba a mi papi, porque mi papi era borracho (Testimonio adolescente beneficiario del CMT).

Una vez abordado ampliamente el tema de la familia se les invita a conversar sobre lo que les gusta y les disgusta más de la escuela y del

CMT en general. De esta conversación se obtienen variadas respuestas, con respecto a lo que les gusta todas están relacionadas con que ellas se sienten agradecidas porque en el CMT les “ayudan en todo y nos dan todo”, lo que refieren en que se les apoya en la educación, con los útiles, la alimentación, y además también hay recreación, todas evocan como un buen momento el de la fiesta de aniversario del CMT, donde pueden compartir, ganar premios y comer.

Sobre lo que no les gusta, es reiterativo el tema de que les desagrada la comida y el trato que les da uno de los integrantes del personal de esta área que incluso les pega, tampoco les gusta que los chicos sean muy abusivos y mal hablados, y realizar trabajo voluntario.

En todos los comentarios se hace notar que hay una competencia con los chicos de la Marín y que se comparan constantemente.

Principales hallazgos

Trayectoria y prácticas de la socialización familiar

En lo referente al origen geográfico de las familias vinculadas al CMT, se constata una considerable diversidad de procedencias. En el caso del Centro de la Marín, las familias proceden de provincias como Santo Domingo de los Tsáchilas, Los Ríos, Chimborazo, Sucumbíos, Tungurahua, Imbabura, Loja, Cotopaxi y Pichincha, específicamente de Quito, viven principalmente en barrios como Guamaní, La Marín, La Breña, San Martín, La Tola y el Camal Metropolitano. Se encontró que una de estas familias proviene de Cali.

Con relación a las familias que forman parte del CMT – Cotacollao, en su mayoría proviene del sur del país, de provincias como Azuay y Loja, y viven en barrios y sectores cercanos al Centro (CMT), como son: El Condado, Pisulí, La Roldós, Velasco, La Planada, San Carlos, Atucucho, Los Pinos, la 6 de Diciembre, Estadio de la Liga, Rancho Bajo, Rancho Alto, Ponciano, Colinas del Norte, la Flavio Alfaro, Santa Rosa, Mena del Hierro, Piedras Negras, Rancho Alto, Pomasqui, Mitad del Mundo y Nuevo Amanecer.

El motivo principal por el que las familias se han movilizado desde las provincias indicadas hasta Quito es la búsqueda de fuentes de ingresos económicos que les permita subsistir. Varias de estas familias son migrantes internos de segunda generación, es decir, hijos de familias que inmigraron ya durante las décadas de 1960 y 1970 hacia Quito. Junto con la búsqueda de trabajo, la movilización geográfica de las familias tiene motivaciones estrechamente vinculadas entre sí, como las expectativas de obtención de vivienda, el mejoramiento de la calidad de la educación de sus hijos y la esperanza de encontrar mejores oportunidades que las que el medio rural les podía ofrecer.

Un considerable segmento de las relaciones de socialización familiar, desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes del CMT, se encuentra marcado por experiencias de violencia intrafamiliar protagonizada por sus progenitores. Como tendencia general, los relatos de los niños, las niñas y adolescentes muestran que son los progenitores varones quienes ejercen violencia de distinto tipo con mayor intensidad que las progenitoras. No obstante, en esos mismos relatos que dan cuenta de las relaciones de socialización familiar de los niños, niñas y adolescentes del CMT, predomina una tendencia de “buenos recuerdos” (eje del pasado) acerca de su hogar; de interés y afecto por su familia (eje del presente); y de la expectativa generalizada, aunque no unánime, por formar una familia (eje del futuro).

La mayoría de los padres y madres de familia resalta que antes de entrar al Centro tenían muchos problemas relacionados con la violencia, el alcoholismo, las drogas, o en el caso exclusivo de las mujeres, la preocupación de tener que llevar a sus niños pequeños a trabajar con ellas a la calle. Y después de su ingreso al Centro no sólo han tenido la posibilidad de educación para sus hijos, alimentación y atención de salud, sino que “han aprendido valores” que han mejorado sus vidas. Mencionan en sus testimonios la importancia del ahorro, el valor del trabajo, la necesidad de apoyarse entre familias, la solidaridad y la cooperación.

Dentro de las prácticas de socialización familiar, los niños, niñas y adolescentes sitúan a los paseos familiares como el principal recuerdo feliz de sus vidas. En algunos casos mencionan también que les gusta mucho jugar con sus padres y con sus hermanos. En otros, especial-

mente los más niños, indican que les gusta mucho que sus padres no peleen ni se agredan. Lo que más les gusta es que sus progenitores les lleven al cine y salir a los parques, piscinas y centros comerciales.

Socialización familiar y trabajo

La socialización familiar desde las relaciones entre familia y trabajo, es procesada desde los relatos de los niños, las niñas y adolescentes como la razón de ser de su existencia. Si bien gran parte de ellos han experimentado situaciones conflictivas o violentas en el hogar, el elemento constante que ha atravesado las relaciones familiares es el trabajo en sus distintas expresiones (morfologías). Por una parte dicen que su proceso formativo en el CMT (lo que efectivamente realizan en el CMT) tiene directa relación con sus labores y, por otro, los relatos de los que continúan con actividades tradicionales como vender caramelos o lustrar zapatos, todo ellos juntos tienen una clara visión de futuro.

En los dos casos lo común es la expectativa de lograr una formación técnica y superior relacionada en su gran mayoría con las actividades que aprenden en el Centro. Desde una perspectiva de distinción de género las chicas mencionan de forma recurrente su preferencia por la profesión de diseñadora de modas pero no reniegan de opciones de formación profesional “tradicional” como la medicina y la veterinaria. Tal hallazgo, al igual que muchos otros relevantes, habrá de tenerse en cuenta en este estudio en la sección conclusiones y recomendaciones.

Del diálogo y de las actividades prácticas realizadas en los talleres con los NNA, se evidencia que a pesar de que en su mayoría tiene positivamente interiorizado el hecho de reconocerse como niños trabajadores y sentirse respaldados por el Centro, aún tienen temores de que les maltraten o agredan en las calles y de que personas adultas les obliguen a realizar actividades contra su voluntad, incluidas aquellas ilícitas como la venta de drogas. La familia, es decir, su mundo de relaciones primarias, constituye siempre el primer y último reducto en el que disponen y movilizan sus cuerpos (análisis para biopoder y escalas de biopoder: el poder de los NNA movilizados). Tal anotación resulta

particularmente relevante, como se observará, en los capítulos correspondientes a la socialización escolar y socialización laboral del niño.

Es importante dejar planteado que si bien el valor del trabajo es un aspecto que marca las relaciones (inter) generacionales que el niño del CMT desarrolla en su proceso normativo y formativo, las ideas y expectativas sobre “el mundo del trabajo” se han modificado con respecto al mundo adulto: se constata, por un lado, la reafirmación del valor del trabajo pero, por otro, emerge la idea de ruptura con un determinado orden de ideas que expresan explícitamente (en la familia) ideas diversas pero inquietantes frente a sus progenitores, educadores, autoridades y pares. Ideas que expresan una particular forma de estar “contra el trabajo” en una sociedad de matriz capitalista, agenciada por movidas juveniles (Aguilera, 2009) de diverso tipo.

Salimos a vender... siempre con alguien de nosotros (Adolescente, 13 años).

...ahí es todo porque, bueno... si no te patean. Andar con dos o tres es mejor. A mí me pasó eso al principio, tenía que llevar 2,50 a la casa (risas... leta, le dice alguien) le hago... y cuando ya estoy yéndome me caen dos manes feos... así como este, negro (refiriéndose a un compañero afrodescendiente sentado cerca de él)... jaaa... en Cotocollao empieza y de ahí vendes los chicles hasta arriba, hasta la Roldós, de ahí ya nos vamos (Adolescente, 14 años).

A veces mi mamá me decía que más bien me quede camellando con el panadero, que era bien fresco el man, ...yo ya seguí el curso aquí, pero sentía que me faltaba darle... o sea probarme. Un día el man se quedó dormido, ya eran las tres y el man nada... (Risas del grupo...) cojo bateas, chance de aceite... o sea yo ya sabía ¿no ve?... ese pan estuvo calentito, listo a las seis, ya me di cuenta que podía ser un panadero de adiverzas (Adolescente 16 años).

Las prácticas de socialización en relación con el trabajo de las niñas y de las adolescentes se producen en el espacio interno del CMT o, eventualmente, en el espacio doméstico. La relación familia-trabajo aparece mediada por las disposiciones institucionales que, de modo explícito, no consienten ni aprueban el trabajo de las niñas y las adolescentes en la calle.

La relación de los/as adolescentes con el trabajo está profundamente motivada por la idea de que una mejor elección de su oficio le garantizará un futuro alejado de la pobreza y en el que podrá sobresalir. Una de las ideas dominantes es que el trabajo les permite ser mejores personas porque están produciendo, lejos de los riesgos que podrían correr o de las acciones cuestionables en las que podrían incurrir, ahorrando y completando el ciclo total de formación en el CMT.

En referencia a las actividades laborales de los padres y madres, es muy interesante encontrar que muchos de ellos se han ido vinculando al Centro como maestras del CMT, promotoras del CMT, porteros/as y conserjes, entre otros.

Con respecto, a las dificultades que encontraron las familias para adaptarse al Centro, mencionaron que las más importantes fueron el asumir todas las responsabilidades, el compromiso, las normas de higiene y el voluntariado.

En relación con los aprendizajes que ha tenido la familia y que han cambiado su dinámica familiar se menciona: el ahorro, las normas de higiene, el voluntariado, la autovaloración y revalorización de la mujer dentro de la familia. En un segundo plano aparece la valoración por lo concerniente a los derechos de los niños y las niñas, aun cuando los principales factores y expresiones de cambio enunciados incidan en la vida de niños, niñas y adolescentes.

Con respecto al tema de la pobreza, se percibe en la conversación con los padres y las madres, que en general ellos no se ven como pobres y necesitados, ellos más bien se consideran personas que no tenían las herramientas para mejorar pero ahora que las conocen están mejor o están simplemente bien.

Socialización familiar y los vínculos con la escuela

La socialización, en tanto prácticas que realizan los niños, niñas y adolescentes que ponen en relación el ámbito familiar con la escuela, evidencia una aspiración ampliamente compartida por todos los actores del proceso educativo formativo: “educación hasta donde se pueda” (padre de familia, Gota de Leche). Niños, niñas y adolescentes tienen

en perspectiva futura adquirir conocimientos y ponerlos en práctica. “...me propusieron trabajar en el taller que queda cerca de mi casa, estuve tres meses ahí, pero cuando salga de aquí (CMT) mi padrastro me va a prestar plata para ponerme mi taller... aquí también ya caché que tengo un apoyo”.

Otro punto a observar en este tema es que a pesar de que los padres y madres expresan tener claridad de que su participación en la educación de sus hijos es indispensable, y que para poder permanecer en el Centro es necesario colaborar, participar, cumplir las reglas, e involucrarse en este proceso, el procedimiento de triangulación metodológica ofrece datos que demuestran que cuando se hace referencia a la relación entre la familia y la escuela, la generalidad de los profesores y profesoras informan que las familias se desentienden de los chicos en la escuela y solo cumplen con asuntos mínimamente indispensables y de manera ocasional; citan como un elemento importante que impide que los padres se involucren al hecho de que varios de ellos son semi-analfabetas y no pueden apoyar a sus hijos o que se desentienden del proceso educativo escolarizado de sus hijos.

La relación entre estudiantes y maestros se inscribe, en primera instancia, en los principios normativos de la Institución. En este primer nivel de relaciones el cuerpo docente dice conocer con amplitud cuáles son los principios, objetivos y lineamientos pedagógicos que orientan la dinámica educativa con los estudiantes del CMT y no se evidencian diferencias mayores entre el segmento de profesores del área de formación humana y el de formación técnica. En un segundo nivel de indagación, cuando se propone dialogar sobre el trato hacia los estudiantes e indagar acerca de las pautas específicas de disciplina y algunos elementos del modelo pedagógico, las diferencias entre estos dos segmentos de profesores se hacen más evidentes y empieza a configurarse un cuadro de relaciones no sólo diferenciadas sino también opuestas y hasta contradictorias.

Para cada uno de los segmentos mencionados de educadores los estudiantes del CMT son objeto de representaciones diferenciadas. En el grupo de profesores de formación humana los niños, niñas y adolescentes son “sujetos de derechos”, “personas completas en formación”, “seres humanos a los que hay que darles afecto”, “niños y jóvenes que

requieren protección”, “niños muy inteligentes y despiertos”, entre las principales representaciones. Para el grupo de profesores del área técnica los niños, niñas y adolescentes son “alumnos que deben aprender a disciplinarse para trabajar y salir adelante en la vida”, “niños que necesitan aprender valores”, “personas que deben tener hábitos de trabajo que les mantengan ocupados sin pensar en cosas dañinas y en vicios”, entre otras representaciones similares.

Con respecto a las motivaciones de los maestros/las maestras, afirman que aunque efectivamente el sueldo es importante y lo necesitan, se encuentran en el Centro por otro tipo de motivaciones. Explican que para trabajar allí hay que “ponerse la camiseta” y describen a las familias que acuden al CMT como de condiciones económicas y sociales difíciles, necesitados de apoyo, recursos, reconocimiento y relaciones afectivas saludables.

En lo referente a procedimientos y manejo de la disciplina para el caso de los/as adolescentes, los educadores mencionan una estrategia que les ha dado muy buen resultado y que consiste en promover que ellos construyan sus propias normas de convivencia, y que propongan las consecuencias de su incumplimiento. Hay un representante o presidente que se encarga de hacer cumplir dichas normas. Esta estrategia –afirman– permite que los y las adolescentes se involucren en su proceso, se apropien del espacio y actúen desde un compromiso personal.

Uno de los aspectos que enlaza la socialización familiar con las prácticas escolares es el referido a la dificultad que evidencian los chicos para el desarrollo del pensamiento abstracto, cuestión que se expresa en algunas materias como matemáticas y lenguaje. Los educadores sostienen que este problema lo enfrentan partiendo de situaciones de la vida cotidiana para razonar desde lo concreto hasta lo abstracto. Como un dato agregado sobre esta cuestión, debe anotarse que es prácticamente inexistente la presencia de padres de familia con niveles de escolaridad universitarios.

Para los niños y niñas sus profesores/as son, en general, “buena gente” y “les enseñan muchas cosas que les gusta”; a la vez indican también que “hay profesoras bien bravas, sí nos jalan de la oreja a veces”. Cuando se aplica ciertas técnicas de co-producción de información, señalan que les gusta la escuela porque “juegan con sus compañeros”

y “les dan la comida”. Lo que no les gusta de la escuela es que “a veces los profesores nos hablan” o “les castigan” y que “hay niños que pegan a otros niños”.

Los NNA y sus familias ven la metodología del CMT como basada en el buen trato, en el involucramiento de la familia, en un buen nivel académico, características que promueven el gusto de los NNA por asistir al Colegio, además, encuentran un trato especial y cursos para niños con problemas de aprendizaje. Esta percepción compartida por padres, madres e hijos/as, muestra una interesante línea de cohesión y continuidad de la familia con respecto a un conjunto de valores concretos.

Existe preocupación por parte de las y los maestros con respecto a cultura física y cultura estética, pues deben tener maestros especializados para ello, especialmente en música y artes escénicas, áreas que atraen a los chicos.

En vista de que Cultura Física ha estado a cargo de los voluntarios, no se han desarrollado ciertas aptitudes, como son: motricidad gruesa y fina, es indispensable tener maestros especializados.

Los profesores señalan que es importante promover actividades extracurriculares que promuevan la participación activa de los y las niños, niñas y adolescentes en otros espacios fuera del Centro y les permita desarrollar proyectos adicionales que respondan a sus habilidades e inquietudes.

Socialización familiar y género

Una considerable cantidad de niños, niñas y adolescentes ha vivido situaciones de violencia de género protagonizadas, en la generalidad de casos, por sus progenitores o por quienes han ocupado el lugar de éstos en el hogar. Los relatos en los que las madres son, habitualmente, las víctimas directas son relativamente numerosos aunque esto no signifique que las agresiones o violencia que se dan en el contexto familiar sean necesariamente frecuentes.

Las pautas de crianza y los roles que se asignan a los hijos son parte de una continuidad o tradición que pone de manifiesto el carácter

predominantemente machista de la sociedad ecuatoriana. Los niños y las niñas han naturalizado el hecho de que las mujeres, por una serie de razones, no deben/pueden salir a trabajar en la calle, por ejemplo.

Los educadores ponen mayor énfasis que los padres de familia con respecto a la necesidad de contar con educadores capacitados y especializados para abordar el tema de la salud sexual y reproductiva (SSRR). Para que la educación sea más integral se hace necesario implementar un proyecto de SSRR con personal especializado, dirigido a padres, niños y maestros de acuerdo a las necesidades. Además de la creación de una escuela para padres.

En el diálogo y trabajo con NNA y padres y madres, el tema de la violencia intrafamiliar no se abordó explícitamente, pero se encontró implícito en la conversación; en el caso de los padres y madres, al comentar sobre los efectos del Centro en sus familias, siempre se habló de un antes, donde no tenían buena relación y hacían uso de drogas y alcohol y un después del Centro, donde han aprendido valores, todos se apoyan y la familia se lleva bien tanto entre sus integrantes como con otras familias de la comunidad. En cambio, al trabajar con los NNA, se encontró que aunque en un inicio se reiteró esta percepción ya en las actividades se evidenció que aún existe un alto porcentaje de eventos relacionados con el maltrato físico y verbal tanto desde los padres hacia los hijos, como desde el padre hacia la madre.

Otro elemento importante a citar es la gran importancia y valor que se le da a la religión y a Dios en el cambio que han tenido sus familias. Esta característica es central en los procesos de socialización experimentados por niños, niñas y adolescentes del CMT.

Conclusiones sobre socialización familiar

1. Podemos afirmar que el trabajo es la relación central desde la que se (re) producen las principales prácticas de socialización de los miembros de la familia. Constituye el núcleo organizador de las relaciones socio-familiares desde la triple perspectiva de la sobrevivencia de sus miembros, la superación personal y familiar, y la ética de la dignidad de padres e hijos.

2. Las prácticas de socialización familiar son parte de una estructura compleja de relaciones en las que se entretajan la biografía personal de cada miembro y los intereses comunes que comparten como unidad familiar. Tales encuentros y cruces configuran un entramado de interacciones que se desarrollan en términos de cooperación y conflicto.
3. Las ideas y acciones de cooperación se concentran en las formas que adopta el trabajo que realizan el padre y la madre así como los hijos varones y las hijas mujeres en el ámbito doméstico e institucional (CMT). Cooperar significa proveer o movilizar los recursos necesarios para que un miembro específico de la familia realice su trabajo en condiciones normales.
4. La producción familiar del conflicto expresa los diversos intereses de los miembros de la familia que, eventualmente, pueden permanecer latentes o explicitarse en unas circunstancias específicas de precariedad, necesidades no satisfechas o problemas de acceso y disponibilidad de recursos.
5. Los niños, las niñas y adolescentes, de diversas maneras y en distintas escalas, son hijos de la sociedad de los derechos. El discurso de los derechos ha penetrado en todos los ámbitos y en toda relación social haciendo que los sujetos piensen siempre sus acciones en términos de derechos, sea que se ejerzan o sea que se planteen como objetivos a conseguirse.
6. Lo señalado se constata en los relatos que expresan en sus intervenciones. Los principales escenarios de demanda por sus derechos son la familia, la escuela y el espacio público. Donde con mayor intensidad reclaman o exigen el cumplimiento de sus derechos es la calle, que es el espacio social en el que pueden vulnerarse los derechos con mayor probabilidad.
7. Se concluye que, desde la perspectiva de los derechos, los niños, las niñas y adolescentes han incorporado en sus discursos la idea de sujetos de derechos aun cuando sepan que en ciertos momentos viven situaciones de injusticia e, incluso, de violación de sus derechos. Entre las cuestiones más relevantes aparece con claridad su disposición corporal y conciencia del derecho al trabajo, incluso en niños y adolescentes que no trabajan.

8. El proceso de socialización familiar de los niños, las niñas y adolescentes del CMT muestra pautas socioculturales relacionadas con violencias intrafamiliares y violencia de género en tanto producto de las experiencias que han vivido en ciertos momentos en sus hogares. En tal sentido, varios de los esfuerzos institucionales deberán orientarse hacia una apropiada inserción de contenidos educativos sobre los tópicos indicados en el proceso formativo de niños, niñas y adolescentes.

Bibliografía

- Aguilera, O. (2009). “Movimientos, movilizaciones y movidas. La movilización ‘pingüina’ como expresión de politización social”. Ponencia presentada en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE-U. de Manizales. Manizales: CINDE.
- Barbeito, R. L. (2002). La familia y los procesos de socialización y reproducción sociopolíticas de la juventud. *Revista de Estudios de Juventud* No. 58, Septiembre. Madrid: INJUVE.
- Becker, G. (1987). *Tratado sobre la familia*. Madrid: Alianza.
- Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud -CINAJ- (2012). “Co-producción de datos e información con niños y jóvenes”. Mimeo. Quito: UPS.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1995). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Marx, K. (1977). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. México: Siglo XXI Editores.
- Parsons, T. y Bales, R. (1955) *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1963). Youth in the Context of american Society. En Erik Erikson (Ed.) *Youth: Change and Challenge*, 93-119. Nueva York: Basic Books.
- Strauss, A., Corvin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Wodak, R. (2005). *Metodología de análisis crítico del discurso*. Madrid: Cátedra.

