



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

CONCEPCIONES DE INFANCIA EN CONTEXTOS DE NUEVA RURALIDAD

Tesis de grado para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo

Tesistas:

Juan Pablo Álvarez González
Nicolás Valdivia Hennig

Profesora Patrocinante:

Claudia Carrasco Aguilar

Viña del Mar, 5 de Junio de 2015

CONCEPCIONES DE INFANCIA EN CONTEXTOS DE NUEVA RURALIDAD

Álvarez & Valdivia (2015)

Resumen

Con base en una investigación de carácter cualitativo de tipo etnográfico o cuasietnográfica, se buscó comprender las concepciones de infancia construidas por adultos en una comunidad rural-costa en contexto de “nueva ruralidad”, expresada, entre otras cosas, en la progresiva disminución de la población infantil. Para esto se han llevado a cabo entrevistas y observaciones, además de un sociograma elaborado con la comunidad, analizando la información desde la perspectiva analítica del método de comparación constante de la teoría fundamentada. Los principales resultados de este trabajo tienen relación con la tensión que existe entre familia y Estado a la hora de orientar los procesos de crianza de niños y niñas, pues el éxito de la socialización estatal exige su realización en contextos de urbanidad alejando a niños y niñas de sus localidades de origen.

Palabras clave: Concepciones de Infancia, Nueva Ruralidad, Socialización, Familia, Políticas Públicas.

Abstract

In base of an qualitative investigation of ethnographic type, we look to understand the childhood conceptions constructed by adults in a rural-coast community, characterized by the “new rurality” that brings the progressive disappearance of the children population in rural context. For this, we have made interviews and observations, and a sociogram built with the community, taking the analytic perspective of the constant comparison of the grounded theory. The main result of this investigation are about the tensión between family and State in the socialization and raising process of rural children, because the success of this socialization, for the State, can be seen by carrying the rural kids to an urban context, taking them out of their original rural contexts.

Keywords: Childhood Conceptions, New Rurality, Socialization, Family, Public Politics.

I. Introducción y Presentación del problema

Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2014) la población infantil en Chile, entre 2002 y 2014, se redujo un 5,9% llegando a constituirse como el 20,4% del total de la población. Esta tendencia a la baja se mantendría en los próximos años, ya que según estimaciones del propio INE (2014) la cantidad de niños y niñas entre 0 y 14 años disminuiría al 19,7% de la población nacional para el año 2020. Esta tendencia demográfica estaría dando cuenta del progresivo envejecimiento de la población en Chile, y con ello, de la constante disminución – tanto en cantidad como en proporción- del grupo etario que se encuentra entre los 0 y los 14 años.

En contextos rurales estas cifras se acentúan: según la proyección que hace la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, durante el período 2000-2020 existiría una disminución del 4% en la población infantil rural comprendida entre los 0 y 14 años, llegando a establecerse como el 10,2% de la población infantil total del país para el año 2020 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CELADE], 2013). Este fenómeno estaría condicionado por los flujos migratorios desde los territorios rurales hacia espacios urbanizados del país.

Este cambio en la situación actual, implicará un cambio en las formas de vida, intereses y rutinas cotidianas de los grupos sociales que interactúan con niños. Diversos estudios (Woodhead, 1998; Lansdown, 2001) evidencian cómo la interacción social de las familias con niños/as en diferentes posiciones (apoyo económico, escolarizados o no, etc.) van determinando a su vez diferentes formas culturales que afectan tanto a los adultos como a los niños. A partir de estos planteamientos, es posible deducir entonces que la disminución de su población, en contextos locales específicos (como rurales, por ejemplo) implicará nuevas formas culturales de actuación y creencias. A lo anterior, ha de agregarse el hecho de que históricamente han existido diversas formas de concebir la infancia (Larraín, 2011), las que han estado vinculadas con diversos énfasis y momentos sociohistóricos (Birig, 2009).

En el marco de esta tesis, entendemos las concepciones de infancia como la imagen o representación compartida que colectivamente se tiene sobre la infancia en distintos momentos históricos (Alzate, 2003). Estas representaciones se encuentran determinadas por saberes implícitos y/o

cotidianos que condicionan la vida de los niños y niñas (Alzate, 2003). En este sentido, estas representaciones colectivas se originan en diferentes formas de organización socioeconómica de las sociedades, así como en diferentes pautas de crianza, intereses sociopolíticos, desarrollo de teorías pedagógicas, reconocimiento de los derechos de la infancia, así como las políticas sociales en el tema (EPE, 2006).

Considerando lo anterior, toma especial relevancia el papel de las principales instituciones socializadoras de la infancia: la Familia y el Estado (Medina, 2011; Anguiano, 1997; Bisig, 2009). Es así como, por ejemplo, el Estado plasmaría su visión de la infancia a través del diseño de las políticas públicas focalizadas a esa población

Haciendo una revisión histórica, hace 25 años Chile ratifica la Convención de los Derechos del Niño, y con ello se compromete a brindar la protección y el cuidado necesario para el bienestar de niños y niñas. Esta Convención garantiza una serie de principios irrenunciables, indivisibles y universales para todos los menores de 18 años acordes a los principios elementales de la Declaración de Derechos Humanos (Larraín, 2011). Este hito conlleva un cambio radical respecto al concepto de niñez, dejando de lado la concepción de la infancia como objeto de protección, pasando a ser considerada como sujeto de derecho. Este paradigma se ha mantenido durante el tiempo, cristalizado a nivel local en el documento “Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010” (Gobierno de Chile, 2000), y siendo ratificado recientemente a nivel global por el Consejo sobre Educación Infantil y Atención a la Infancia de la Unión Europea en el 2011 (Diario Oficial de la Unión Europea, 2011).

Este cambio en el modo de concebir la infancia, significó también la transformación del rol del Estado, “desde un Estado tutelar a un Estado garante de derechos” (Larraín, 2011, p. 93) lo que conllevó la aparición progresiva de una serie de políticas públicas con ese enfoque. Hoy, al revisar las políticas dirigidas a la infancia podemos encontrar una amplia y heterogénea oferta, relacionada con la mayoría de los derechos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, s/f).

Si bien, a nivel general, se puede decir que en Chile ha habido grandes avances en materia de políticas en infancia (mayor presencia en el debate público, aumento de la cobertura escolar, entre otros), quedan grandes desafíos que justamente tienen relación con las dificultades del Estado de

brindar igualdad en el acceso a las oportunidades, y por lo tanto persisten “altos niveles de inequidad, exclusión y vulnerabilidad de derechos de determinados grupos de niños, niñas y adolescentes, siendo los más significativos los niños indígenas, los discapacitados, los inmigrantes y los en situación de pobreza” (Larraín, 2011; p. 96). Esta desigualdad también se ha manifestado en una alta segregación espacial donde, tanto el diseño, como la implementación de la política pública, han sido definidas centralizadamente, sin un correlato con lo territorial, lo que tiene como consecuencia que deben ser los órganos de gestión local (como las Municipalidades) quienes deben aplicar con sus condiciones particulares una política pública rígida pre-establecida (Sanhueza, 2010).

Dentro de estas políticas, en la etapa gestacional predomina la oferta de salud y protección social, especialmente la que brinda el sistema “Chile Crece Contigo” (Larraín, 2011). Sus prestaciones están dedicadas al ámbito de la salud, específicamente a la atención pre-natal de las madres y labores de educación parental, realizando talleres de cuidado y crianza de los niños y niñas (Silva y Molina, 2010). Su foco es biopsicosocial, en la cual “incluye simultáneamente aspectos biológicos, físicos, psíquicos y sociales del niño” (Pineda, 2014, p. 147). Para ello se asiste a la madre desde que ingresa al sistema salud (período pre-natal) hasta los cuidados posteriores al nacimiento, trabajando con ella hasta que el niño o la niña cumpla 4 o 5 años de edad.

Entre los 5 y 13 años de edad predomina la oferta educativa, sanitaria y de protección contra malos tratos en la política pública; y posterior a los 14 años, hasta los 18, la oferta se centra casi exclusivamente en educación escolar y en la atención a infractores de ley a través del Servicio Nacional de Menores (SENAME) (Larraín, 2011).

Todas las políticas anteriormente mencionadas son iguales tanto para contextos urbanos como rurales. En el caso de las políticas dirigidas específicamente a la infancia en contextos rurales, nos encontramos caso exclusivamente con políticas educativas, por lo que la escuela rural, se estaría constituyendo como la institución del Estado en contextos rurales en las cuales se ha intentado de alguna forma atender las necesidades específicas y particulares de estos territorios (Leyton, 2013). En general el Estado sitúa a la Escuela como el lugar por excelencia para “brindar a la infancia una socialización diferente, más uniformizante y disciplinada” (Bisig, 2009; p. 2), y en contexto de ruralidad, esto se ve ejemplificado.

En este sentido, la educación rural tiene una dimensión considerable siendo el 45% del total de la oferta municipal en educación, y si nos enfocamos sólo en el ciclo básico, esta alcanza un 61,87% (Leyton, 2013). A pesar de esta magnitud, y a que desde los años 90’ se ha tratado de reconocer sus particularidades, ésta finalmente no ha logrado constituir una modalidad del sistema, es decir, en términos generales el sistema no diferencia entre establecimientos urbanos y rurales (Leyton, 2013). Es más, junto con no reconocer la educación rural como una modalidad en sí misma, ésta se ha mantenido en una situación precaria respecto a recursos humanos y materiales, en comparación con las escuelas urbanas (Solís-Araya y Núñez-Muñoz, 2014). Por un lado, se plantea que el desempeño de los estudiantes rurales es más bajo que el de estudiantes de escuelas urbanas (Williamson, 2004). Además el bajo número de matrícula por nivel no permite la sustentabilidad de las escuelas rurales, en cuanto el financiamiento a estas se basa en un sistema de subvención por alumno (Williamson, 2004).

En primera instancia esta realidad ha llevado a la creación de las aulas multinivel, en donde hay estudiantes de distintos niveles en la sala, situación que no se da en las escuelas urbanas; y junto con ello la creación de escuelas llamadas unidocentes, en las que hay un solo docente para todos los estudiantes debido justamente al bajo número de matrícula y la falta de recursos (Leyton, 2013).

Esta situación de las escuelas rurales, ha sido denominado por algunos autores como “situación crítica”, debido a los efectos de baja calidad y el déficit económico, el cual a su vez, ha servido como fundamento para que en las últimas décadas hayan dejado de funcionar una gran cantidad de escuelas rurales de dependencia municipal (Solís-Araya y Núñez-Muñoz, 2014).

La particularidad más relevante de las escuelas rurales, y por lo mismo el principal daño a las comunidades rurales, es que muchas veces estas se constituyen como el centro de reunión y convivencia más importante de las localidades (Leyton, 2013). Así, el cierre de escuelas debilitaría la cohesión social de las comunidades, profundiza la fragmentación de las relaciones entre los sujetos, debilita los procesos de participación tanto en instituciones del estado como en organizaciones comunitarias, produciendo finalmente que “la participación de los sujetos se restringe al ámbito íntimo y doméstico, retrayéndose el tejido social comunitario” (Solís-Araya y Núñez-Muñoz, 2014, p. 59).

Pero no sólo el espacio escolar ha estado en un proceso crítico en los contextos rurales que se vinculan con la infancia. Estos territorios han vivido un proceso intenso de transformaciones de índole territorial, productiva, económica, tecnológica y social (Fawaz, 2005), el cual ha sido denominado como *Nueva Ruralidad* (Hernández, 2013). Entendemos la Nueva Ruralidad, más que un evento nuevo o refundacional, como la posibilidad de descubrir elementos emergentes en territorios rurales y redescubrir fenómenos importantes que pudieron ser invisibilizados por la visión extremadamente agraria de las últimas décadas (Romero, 2012). Este cambio, considerando que las concepciones de infancias son situadas, podría estar modulando la forma en que se percibe y relaciona los adultos y los niños y niñas, además de influir en la relación que mantienen Familia y Estado en el proceso de crianza y socialización de los mismos.

Primero que todo vamos a entender a la familia como “la institución que tiene por prioridad criar a los niños en función de valores, costumbres, prácticas y estilos de vida” (Pineda, 2014, p. 152). Por crianza entenderemos el proceso de formación y cuidado articulado tanto entre la familia y las instituciones públicas (Rojas, 2010). Es decir, la familia es el actor principal en el proceso de socialización del niño y la niña en cuanto son los encargados de enseñar ciertos aspectos de la vida social (Pineda, 2014). Este proceso de socialización a su vez, es intervenido y/o complementado con el rol del Estado, cuya tarea es resguardar los derechos de la infancia, promoviendo su bienestar a través de prestaciones como salud y educación (Pineda, 2014).

Históricamente, la relación entre Estado y Familia ha estado marcada por la asimetría, en la cual el Estado con el objetivo de proteger/vigilar el cumplimiento de los derechos de los infantes, adopta un rol tutelar en el cual se consigna a la Familia como sujeto de intervención de las políticas públicas (Bisig, 2009). Así, resulta paradójico que cuanto más derechos de la infancia se proclaman, más se estrecha el poder tutelar del Estado sobre las familias, especialmente aquellas que constituyen *grupos de riesgo* (Bisig, 2009).

Por lo tanto, en esta tarea conjunta que llevan las familias y el Estado se produce una serie de roces respecto a de qué forma criar a los niños y niñas, con qué objetivo y a los roles que cada actor debe cumplir para lograr aquellos fines. Es decir, la familia no tiene libertad absoluta para criar a sus hijos en cuanto el Estado interviene en este

proceso, ajustándose a su perspectiva de derechos y sus propios objetivos (Pineda, 2014; Bisig, 2009).

Por ejemplo, en el caso de la educación escolar básica existen estudios que plantean que si bien para las familias de comunidades rurales es de suma importancia que sus hijos asistan a la escuela para “ser alguien en la vida”, “ser mejores”, “ser un buen posible del posible con porvenir” (Villarroel, 2004; Villarroel y Sánchez, 2002; Larrosa en Contreras y Ramírez, 2009); la tensión se produce cuando los centros escolares empiezan a exigir a las familias que se comporten de cierta manera respecto a los procesos de enseñanza de sus hijos (Pineda, 2014).

Otra tensión entre la familia y el Estado tiene relación con la trayectoria escolar, ya que cuando terminan la educación básica se acaba la oferta educativa rural, por lo que las familias, para que sus hijos/as puedan seguir en la educación formal, se ven obligadas a decidir entre tres opciones: el niño o la niña se va sólo/a a estudiar a la ciudad más cercana donde haya un Liceo; la familia completa debe cambiarse hacia el centro urbano más cercano; o nadie se va, lo que significa la deserción escolar del niño/a. Cualquiera de estas opciones tiene un impacto para el estudiante y su familia, por ejemplo, si se va toda la familia a la ciudad más cercana se experimenta el desarraigo además de profundizar el despoblamiento rural, pero si el niño o niña se va sólo aumentamos su vulnerabilidad (Leyton, 2013).

Como podemos observar, la tarea conjunta que hacen las familias y el Estado en los procesos de socialización de niños y niñas en contextos rurales está marcada por fuertes tensiones, en las cuales las expectativas de las familias chocan con la trayectoria y perspectiva que tiene el Estado respecto al rol de la infancia, asociándose muchas veces a concepciones diversas.

Al revisar la literatura internacional respecto a este tema, en Latinoamérica podemos encontrar diversos trabajos que indagan respecto de las concepciones de infancia subyacentes en diferentes espacios. En Argentina, Rivas (2014), revisa las concepciones de la política de infancia desde la perspectiva del derecho. La autora concluye que las acciones dirigidas a la infancia y adolescencia -a pesar de la adscripción a la Convención Internacional de los Derechos del Niño- no han podido desprenderse de un histórico sello jurídico y administrativo. Esto en cuanto las llamadas *medidas de protección especial*, en las cuales priman aspectos administrativos y

procedimentales, dejando de lado justamente el derecho a la palabra que tienen los niños y niñas.

Por lo tanto, la introducción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en América Latina estaría caracterizada por su formalidad, tanto en la aplicación como en su interpretación, pero perdiendo de vista las dimensiones sociales a la base del peligro para su bienestar (Pilotti en Rivas, 2014; Rojas, 2010).

Respecto a la relación de infancia y educación, podemos encontrar el trabajo de Guzmán y Guevara (2010) quienes indagaron concepciones de infancia en educadores y educadoras de formación inicial, concluyendo que éstas suelen ser adultocéntricas, posicionando al niño como proyecto de adulto, asociando además la inocencia, como característica propia y distintiva de la infancia. Finalmente, Alzate (2004) devela las concepciones de infancia que están a la base de los textos escolares de Colombia para la asignatura de Ciencias Sociales, concluyendo cómo se concibe a la infancia como una etapa de evolución psicobiológica, reclusándolos en dos instituciones sociales: la familia y la escuela, alejándose de la concepción del niño como adulto en evolución, dejándolo más bien construido como *el escolar*. La creación de este sujeto escolar cumple con la necesidad de controlar y regular -por parte de los adultos- el ambiente y los comportamientos de la infancia ya sean en contextos privados (en la casa) como en la escuela.

Con base en lo anterior, se vuelve relevante la pregunta por las concepciones de infancia en un contexto de *nueva ruralidad*. El presente trabajo de tesis se enmarcó en la investigación denominada "Análisis etnográfico del orden social que favorece la aparición de prácticas de violencia desde los estudiantes hacia los docentes, en dos escuelas básicas de una comuna de la Quinta Región". Esta tuvo por objetivo analizar el ordenamiento social que favorecía la aparición de prácticas de violencia escolar desde los estudiantes a los profesores en un contexto rural y otro urbano.

En los resultados de la fase rural (Carrasco Aguilar, Verdejo, Asún, Álvarez, Bustos, Ortiz & Smith, 2014) se concluye que existen elementos del contexto rural más allá de la escuela, que ayudan a comprender el fenómeno. Tal como señala Pereda (2003) no es posible comprender lo que ocurre en una escuela sin comprender el contexto que la circunscribe, y en este caso, las políticas y mecanismos de socialización dejan al Estado en una particular posición respecto del tratamiento que se le da a la infancia en contextos rurales.

Esto nos lleva finalmente a la pregunta por las concepciones de infancia en una localidad rural en particular, con el fin analizarla desde la perspectiva de los adultos, encargados de esta socialización. De este modo, se abren las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los discursos dominantes respecto de "infancia" en adultos que viven en una comunidad rural-caleta de la Quinta Región? ¿Cuáles son las relaciones entre los discursos dominantes respecto de "infancia" y la nueva ruralidad en esta localidad de la Quinta Región? ¿Cuáles son las implicancias político ideológicas de las concepciones de infancia construidas en el contexto de esta nueva ruralidad? El Objetivo general de esta tesis fue comprender las concepciones de infancia construidas por adultos de una comunidad rural-costa de la Quinta Región, y los objetivos específicos fueron: (i) Describir los discursos dominantes respecto de "infancia" en adultos que viven en una comunidad rural-caleta de la Quinta Región (ii) Analizar las relaciones entre los discursos dominantes respecto de "infancia" y la nueva ruralidad en esta caleta de la Quinta Región (iii) Analizar las implicancias político ideológicas de las concepciones de infancia construidas en el contexto de esta nueva ruralidad

II. Discusiones Teóricas

Para poder comprender las concepciones de infancia en un grupo social determinado es necesario primero entender sus procesos de socialización, identificar las instituciones que están presentes en sus contextos de producción, el papel que dichas instituciones cumplen en la socialización y finalmente analizar el objetivo último de la misma.

Perspectivas teórico críticas sobre socialización

Primero que todo, es necesario comprender la estructura social como la suma de múltiples campos de disputa de poder, en donde cada campo puede entenderse como "un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, donde las relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital" (Medina, 2011, p. 55). En este sentido cada campo presenta su propia autonomía de funcionamiento, en mayor o menor nivel, en donde las posiciones de poder, la dominante o dominada de aquéllos que son parte del mismo, dependen en alguna medida

de las reglas específicas que se han estructurado en ese espacio de relaciones (Medina, 2011).

El campo, por lo tanto, es un espacio social relacional, con sus propias normas y capitales en disputa, en el que participan diversos agentes e instituciones. Así es como en el campo de la educación y la crianza, el Estado y sus aparatos (Escuelas, Consultorios, etc.) está en continua tensión con la institución de la familia, en torno a la producción del capital cultural de los niños y niñas.

A su vez, podemos identificar a los niños y niñas, familiares y educadores, como los principales agentes del campo, aun cuando los primeros son los que cuentan con un menor poder relativo en este y que son objeto y espacio de acción del mismo campo (Téllez, 2002).

Pero para ser parte de un campo determinado, es necesario ingresar en él aceptando sus normas y funcionamientos (Téllez, 2002). En esta línea podemos reconocer en la infancia el tiempo primero en que las pautas de la estructura social son incorporadas, y que al momento de ingresar al campo de la educación, los niños y niñas, al igual que cualquier otro participante, deben pagar su derecho de admisión al reconocer el valor del juego y al conocer ciertos principios de su funcionamiento, contribuyendo así a producir la creencia en el valor de lo que está en juego (Bourdieu, 1990).

La forma en que los agentes maniobran o entienden las maneras de actuar dentro de un campo, es el *habitus*, el cual es comprendido como “una disposición arraigada en la primera socialización, desde donde se aprende el reconocimiento de sí mismo en función de los otros, sin que medie la toma de razón de un acto reflexivo” (Medina, 2011, p. 56). En la infancia, estas disposiciones estarían asociadas a prácticas más espontáneas que estratégicas, más asociadas a las necesidades biológicas que a la estrategia como agente en su campo.

En palabras de Bourdieu (1984, p. 90), el *habitus* corresponde a una disposición de libertad en la cual se pueden expresar percepciones, expresiones o acciones, de manera libre, pero controlada. Es decir, que el *habitus* está condicionado y limitado por situaciones históricas y socialmente situadas, que impiden tanto la generación totalmente novedosa de acciones por parte del sujeto, como tampoco la mera reproducción mecánica de lo previamente instaurado.

En esta línea, el *habitus*, como proceso de internalización de las estructuras, previamente

estructuradas y que estructuran a los sujetos, marca el punto inicial de análisis de las pautas de acción de todo agente en un campo específico, que remite a las condiciones características de una clase particular de existencia, y que al preguntarnos por la infancia, invita a examinar con detalle la estructura de relaciones constituida con anterioridad al sujeto (Medina, 2011).

Siguiendo a Ávila (2005) por medio de estrategias de clase, la educación cumple su función reproductora de la estructura social, la estructura económica y la cultura, en tanto cada clase se caracteriza por un *ethos* -conjunto de valores propio de una clase que a su vez determinan las actitudes de la misma hacia la cultura y la educación-. “Este *ethos* tiene, por tanto, gran influencia en el ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo, ya que condiciona los estudios del individuo antes de comenzarlos” (Ávila, 2005, p. 162).

Aquí es donde se produce la mayor tensión entre la familia y el aparato estatal encargado de la educación, pues “el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente” (Ávila, 2005, p. 161), mientras que por otro lado, tenemos la labor pedagógica de la escuela, enfocada en inculcar los parámetros culturales de la clase dominante, promoviendo hábitos morales, intelectuales y laborales en los educandos, que contribuyen a la reproducción de la estructura social (Ávila, 2005).

Para hacer frente a las resistencias que puede generar esta tensión entre formas culturales antagónicas, como lo son la familia y el Estado, este último en su posición dominante, despliega la violencia simbólica mediante el ejercicio del sistema escolar obligatorio “que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto difícilmente aprensibles—, pero que tiene siempre por efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural, y la sumisión de sus portadores” (Ávila, 2005, p. 164).

Así la infancia viene a ser el tiempo en que “la inscripción de los principios del arbitrario cultural, situados fuera del alcance de la conciencia y de la explicación” (Medina, 2011, p. 56) de niños y niñas, se encuentra en la tensión constante entre la institución familiar y el Estado. La infancia se ubica en un campo marcado por la asimetría jerárquica que ha sido trazada por la posición dominante del Estado que, siguiendo a Medina

(2011), corresponde al mundo de relaciones objetivas a las que niños y niñas se deben incorporar y de cuyos intercambios deben aprender las claves de lectura y de acción para con el mundo social.

El papel de las Instituciones Sociales

La sociedad impone una trayectoria de socialización de las subjetividades a través de las instituciones sociales, las cuales deben ser capaces de proveer de sentido a los sujetos (Castoriadis 2002). Alpízar, & Bernal (2003) distinguen a la Familia, los Medios de Comunicación, la Escuela y la Iglesia, como instituciones sociales que producen discursos con diversas implicancias en la vida de los sujetos. Para los autores, ninguna institución social produce un discurso neutro sobre la infancia o juventud, a la vez que los discursos de las diferentes instituciones se cruzarían, complementarían, e incluso se contradecirían unos a otros, compitiendo entre sí establecer su hegemonía en la definición del *deber ser* de la infancia y juventud.

De estas instituciones sociales, Foucault (2002) destaca también a la Escuela, agregando a la definición de Alpízar, & Bernal (2003) al Hospital de salud mental y la Cárcel (Foucault, 2002). En este sentido, estas instituciones cumplirían no sólo la función de la socialización, sino de socializar a través de la vigilancia, el castigo y el control (Foucault, 2002).

La Escuela, como institución social, poseería tecnologías y dispositivos disciplinarios a través de mecanismos estratégicos, prácticas discursivas, disciplinas y espacios para docilizar al cuerpo (Barrera, 2011), a través de la distribución espacial y el espacio serial, desplegando sobre los alumnos y alumnas el mecanismo de clasificación y jerarquización de los individuos (González, 1990).

Para Foucault (2002), esta organización serial del espacio, ocurre a la vez en espacios de salud como los Hospitales. Estas instituciones sociales, estarían organizadas en torno a la economía del tiempo, haciendo que el espacio ofrecido por las mismas funcione como una máquina de producción de subjetividades, pero que a su vez, se encarga de la labor de vigilar, jerarquizar y recompensar a los sujetos que son objeto de la institución.

Las instituciones sociales evidencian contradicción de discursos, ya que en ellas se conjugan fuerzas que oprimen, pero a la vez que transforman, reproduciendo siempre la ideología

del Estado (Giroux, 1983). Por ejemplo, aun cuando la institución escolar se basa en el discurso del Estado acerca de la necesidad de la educación en la infancia para propiciar el conocimiento de los educandos, el objetivo del saber no debe ser puesto en su carácter de neutro, verdadero o falso, sino en el modo en que la política de la "verdad", o de "decir la verdad", es la forma de proceder para el gobierno social y personal, con el fin producir e institucionalizar los "regímenes de verdad", los cuales producen sus efectos a través de los aparatos de poder, suprimiendo la pluralidad de discursos alternativos y así reducir su credibilidad (Kenway, 1993).

Así, en la tensión entre la familia y el Estado, a la hora de marcar pautas de qué y cómo ha de formarse a los niños y niñas, es la familia la que resulta en desmedro en términos de credibilidad, con respecto a la posición oficial del Estado, pues estos regímenes de verdad "pueden ser o ir acompañados también de regímenes de moralidad o tecnologías morales. Éstas propagan una forma de moralidad, proclaman su elevada categoría y, al mismo tiempo, ejercen una relación de poder" (Minson, en Kenway, 1993, p. 177) que pone al Estado, mediante sus instituciones, por sobre las versiones antagónicas, velando por sus intereses mediante el ejercicio del poder disciplinario. Esta es una verdadera expresión de las contradicciones entre instituciones sociales a las que nos remiten Alpízar & Bernal (2003).

La función social de las instituciones sociales es la de generar una economía de poder. Este poder, cuya principal función es la de "encauzar, dirigir, gobernar y orientar las conductas de estos cuerpos que crea, a través de procedimientos de análisis y diferenciación" (Barrera, 2011, p. 132), produce individuos que, en el ejercicio de este poder, serán a su vez objetos e instrumentos del mismo. Es así que el éxito de este poder se encuentra en el "uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen" (Foucault, 2002, p. 175).

El poder disciplinario, entonces, busca materializar sus objetivos en niños y niñas, mediante el encauzamiento de su conducta, pues "es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de "enderezar conductas"; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas" (Foucault, 2002, p. 175).

Así es como los cuerpos de niños y niñas que ingresan a las instituciones sociales, son tornados como si fuesen cuerpos dóciles, lo que entendemos como aquél “cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2002, p. 140). Esto se puede evidenciar en el ingreso del cuerpo del infante al Hospital y sus respectivos centros de salud (consultorios, postas, etc.), y el ingreso del cuerpo del infante a la Educación formal, en diferentes momentos etarios.

Siguiendo a Barrera (2011) estos cuerpos dóciles, a la vez que útiles y sometidos, son un modo particular de sujeción provisto por los mecanismos disciplinarios de dirección y orientación, que a través del gobierno de la fuerza, incrementan su utilidad mientras reducen su desobediencia, brindando un resultado funcional para fines tanto políticos, como económicos.

Este proceso de institucionalización y disciplinamiento es facilitado mediante la clausura, que suele exigir el espacio donde es ejercido el poder disciplinario, y que se expresa en “la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Lugar protegido de la monotonía disciplinaria” (Foucault, 2002, p. 145).

De todas las instituciones sociales de la que nos hablan los autores (Castoriadis, 2002; Alpizar, & Bernal, 2003; Foucault, 2002), la Escuela se erige de una forma particular. Es la Escuela la encargada de co-formar a los niños y niñas, convirtiéndose en un espacio crucial para la socialización (Bourdieu & Passerón, 2004). Para autores como Giroux (1983), las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo. Según Althusser (1988), la escuela sería un aparato ideológico del Estado, lo que se evidenciaría a través de la reproducción económica, cultural y de la ideología del Estado (Giroux, 2003).

Sin embargo, es el propio Giroux (1983) quien enfatiza la noción de agenciamiento humano, destacando las nociones de conflicto con las consecuentes nociones de conformismo, oposición y resistencia, confiriéndole a los individuos una participación activa de sus propias dinámicas de opresión, o liberación.

III. Metodología

El presente estudio consistió en una investigación de tipo cualitativa. En ella, nuestra

tarea fue identificar las concepciones de infancia en una comunidad rural-caleta, desentrañando la construcción de sentidos y significados que hacen los adultos respecto de los niños y niñas (Prieto, 2001). Considerando la condición histórica y situada de las concepciones de infancia, nuestro acercamiento a la temática de estudio fue “desde sus aspectos particulares, como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y sentir de sus protagonistas” (Pérez en Quintana, 2006, p. 48). Esta forma de ver la realidad, y de situar al investigador, motivó a que el diseño que escogimos fuera abierto (en tanto dio cabida al recorrido incierto de las subjetividades y de las concepciones de infancia que fuimos encontrando durante el transcurso de la investigación) y flexible (respecto a las tácticas y estrategias metodológicas para acercarnos a aquellas concepciones) (Serbia, 2007; Dávila, 1999).

Diseño de la Investigación.

El diseño utilizado es cuasi-etnográfico, también llamado “de tipo etnográfico”. Este nos permitió acercarnos a los significados compartidos por la comunidad adulta desde su propia cotidianeidad (Íñiguez, 1999). Además, en términos de implementación, considerando la lejanía del lugar de estudio, la cuasi-etnografía facilitó el trabajo realizado en tanto no requiere un tiempo extenso en terreno (Silva y Burgos, 2011).

Por lo tanto, lo que se hizo fue una serie limitada y discontinua de visitas a la localidad, haciendo las observaciones y la producción de información en general, en múltiples espacios, tal como plantea Íñiguez (1999) cuando desarrolla la propuesta de estudio de tipo etnográfico.

Participantes

La localidad en la cual se centra este estudio fue seleccionada a través de un muestreo de caso típico (Quintana, 2006), eligiendo un espacio social que cumple con ciertas condiciones que son propias de los hitos de la nueva ruralidad: cambio de la actividad productiva, ampliación e internacionalización de las mismas, explotación de la veta turística, desvanecimiento de las fronteras rurales/urbanas y envejecimiento de la población (Romero, 2012; Fawaz, 2005; Kay, 2009; Hernández, 2013).

El lugar de investigación corresponde a una caleta que en el verano funciona como balneario, ubicado en la zona norponiente de la Quinta Región, cercana al límite de la Cuarta Región de nuestro país. Su actividad económica se

centra en el acopio de algas que luego son vendidas a diferentes empresas tanto nacionales como extranjeras. Este trabajo viene a reemplazar a la pesca artesanal, rubro que ha ido diluyendo con el pasar de los años, afectado por la pesca de arrastre (que ha significado la disminución de los recursos marítimos) además de las normativas vigentes. No sólo se ha ampliado la actividad laboral hacia la extracción de algas, sino que también se ha desarrollado el sector turístico aprovechando la condición de balneario en época estival.

Al interior del proceso de producción de información, se utilizó tanto un muestreo en cadena o bola de nieve, como uno teórico (Quintana, 2006). El muestreo en cadena fue iniciado desde la Escuela –lugar donde se centró la investigación predecesora-, desde ahí se identificaron otros actores relevantes en la comunidad para el análisis de la concepción de infancia del lugar. Planteamos también un muestreo teórico en tanto la elección de participantes también fue influida por la literatura existente en concepciones de infancia (Salamanca y Martín-Crespo, 2007).

Estrategias de Producción de Información

Para la producción de información, acorde al diseño cuasi-etnográfico, se utilizaron fundamentalmente las entrevistas, las cuales fueron complementadas con observación participante (Íñiguez, 1999). Mediante la técnica de entrevista individual no estructurada, se logró recoger la imagen que los adultos de la comunidad tienen respecto a los niños y niñas (Vargas, 2012). Esta información se complementó con una serie de observaciones persistentes, las que permitieron profundizar en aquellos aspectos que iban emergiendo de las entrevistas, así como sugiriendo preguntas para entrevistas a realizar luego de las observaciones (Ruiz Olabuénaga, 1996).

Una vez que se tuvieron los primeros análisis se realizó un sociograma con distintos actores de la comunidad. El sociograma “tiene por misión representar gráficamente relaciones de distinto tipo, que están presentes en un momento determinado, entre un conjunto de actores” (Martín, 1999, p. 136).

La importancia del sociograma está en que se considera al sistema social como redes de relaciones sociales, como un conjunto de vínculos

entre diferentes actores sociales (individuos, instituciones, grupos) (Martín, 1999), permitiendo recoger las visiones de los distintos actores involucrados (Amsteins, 2013).

Para la realización de nuestro sociograma participativo con diversos actores de la localidad, primero que todo fue necesario tener una contextualización histórica de la temática en relación al lugar, además de generar datos suficientes que nos permitiría dar cuenta de la complejidad social del fenómeno (Martín, 1990). Con esa información generamos un primer análisis de redes, el cual sirvió como base para realizar la convocatoria y planificación del encuentro donde se realizaría el sociograma.

Esta instancia fue llamada como “Encuentro sobre los Niños y Niñas”. En este encuentro, en primer lugar se explicaron ‘las reglas del juego’ (qué es un sociograma, cómo y para qué funciona), la consigna fue que utilizando como punto de referencia (Martín, 1999) los niños y niñas fueran ubicando a los diferentes actores de la comunidad (tanto individuos como instituciones) dependiendo de cuál fuera su relación para con la infancia. Así se fueron identificando los individuos, grupos e instituciones y las relaciones entre ellos y la infancia del lugar.

Procedimiento

Se realizaron más de 15 visitas a terreno, alternando observaciones con entrevistas. Primero se entrevistó a los actores educativos, y se hicieron observaciones participantes en la Escuela. Los primeros análisis de aquellos datos, levantaron la necesidad de que –para comprender las concepciones de infancia- necesitábamos acercarnos al resto de la comunidad, identificando individuos e instituciones claves al momento de comprender la infancia en estos contextos. Así, fue como de la Escuela llegamos a apoderados que cumplían otros roles o eran parte de otros actores relevantes en el campo. Estos a su vez nos llevaron a otras personas, agrupaciones e instituciones como el Sindicato de Pescadores y el Comité de Adelanto.

Una vez que tuvimos datos suficientes, realizamos un primer análisis de red, mediante el cual identificamos a los actores para convocar a un encuentro donde se realizó el Sociograma desde una perspectiva participativa.

Técnica	Participantes
Observación (Transversal durante el estudio)	Participante Escuela, Comunidad

CONCEPCIONES DE INFANCIA EN CONTEXTOS DE NUEVA RURALIDAD

Álvarez & Valdivia (2015)

8 Entrevistas	Director Escuela, Profesora Escuela, Presidenta Centro de Padres y Apoderados, Integrante del Coro Evangélico de la comunidad, Integrante del Comité de Adelanto, Presidente Sindicato de Pescadores, Vecino (Presidente Escuela de Fútbol para Niños/as, Integrante del Comité de Adelanto, Alcalde de Mar), Encargado Policlínico (Servicio de Salud),
Sociograma (<i>Encuentro con la Comunidad</i>)	Director Escuela, Profesor Escuela, Apoderadas (Dueñas de Casa, una de ellas participa en la Iglesia Evangélica, son Parejas de Pescadores)

Tabla 1: Participantes y Procedimiento de Producción de Datos.

Estrategias de Análisis de Información

Respecto al análisis de la información, este se realizó a través del Método de Comparación Constante de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss en Cuñat, 2007). Es decir, durante la investigación fuimos codificando y analizando los datos de manera simultánea con el objetivo de ir desarrollando conceptos, identificando sus propiedades e interrelaciones de manera que se articulen en una teoría coherente (Cuñat, 2007). Los conceptos que fuimos desarrollando, se agruparon en categorías descriptivas. Una vez que estas fueron construidas, se reevaluaron por sus interrelaciones y con ello generamos categorías más altas o centrales que poco a poco nos sugerían una teoría emergente (Cuñat, 2007). Esta teoría nos fue dando una idea de la situación, que en este caso son las concepciones de infancia en adultos de una comunidad rural-costa (Cuñat, 2007). Según Glaser (citado en Cuñat, 2007), esta teoría construida correspondería a la sustancia que hay detrás de lo explícito en la totalidad de los datos. Por ende, en este caso, la saturación de la teoría se logra cuando podemos dar cuenta de las concepciones de infancia en este contexto, sustentado por una cantidad considerable de datos que apoyen esta explicación.

Validación de los Análisis

Como principal método de validación de los análisis derivados de la información producida se utilizó la triangulación múltiple. Durante y después de la producción de información, se fueron corroborando los análisis parciales obtenidos mediante el uso de diferentes técnicas y comparando lo registrado por los distintos investigadores (Quintana, 2006).

Además se utilizó la técnica de retroalimentación de los informantes. Esta se erige como una fuente de validación fenomenológica (Bronfembrenner citado en Quintana, 2006). Para lograr esto, se realizó un encuentro con la comunidad en la cual se devolvieron algunas interpretaciones del grupo investigador, con el objetivo de que a partir de esos datos se obtuviera más información, se complejizaran los análisis y se

validaran las intuiciones analíticas desarrolladas hasta el momento. Esto se concretó a través del antes mencionado sociograma.

Un elemento importante es que esta instancia no sólo fue un elemento verificador, si no que en sí misma fue una instancia donde se propiciaba la reflexión de la propia comunidad respecto a sus concepciones de infancia.

Aspectos éticos

Junto a lo anterior, a cada participante se le hizo entrega de un consentimiento informado, en el cual se informó debidamente del proceso investigativo, destacando los objetivos de la investigación y para qué fines serán utilizados los datos producidos en esta. Además, tanto para el registro de observaciones como para las grabaciones en audio de las entrevistas, se pidieron las autorizaciones correspondientes, asegurando la confidencialidad y anonimato, tanto de la comuna, como de la localidad y personas involucradas.

IV. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados que emergieron durante el proceso de investigación. Estos están ordenados en base a tres grandes temáticas: la primera, refiere a los primeros niveles de institucionalización a los cuales son referidos los/as infantes; luego, se profundiza en el rol socializador de la escuela, y cómo la oferta rural en educación comienza un camino cuyo éxito finalizará en las escuelas urbanas; y finalmente, en base a lo anterior, se presentan antecedentes respecto a la función social de la idealización sobre los territorios de (nueva) ruralidad.

LOS PRIMEROS NIVELES DE INSTITUCIONALIZACIÓN

Los/as infantes, desde que nacen, no sólo están siendo “cuidados” o guiados por su familia, si no que el Estado, como garante de derechos, también adopta ese rol a través de instituciones que van supervisando el correcto proceso de

CONCEPCIONES DE INFANCIA EN CONTEXTOS DE NUEVA RURALIDAD

Álvarez & Valdivia (2015)

crecimiento del sujeto. En el caso estudiado, la primera iniciativa que integra al infante (y a su madre) a los programas estatales es el “Control Niño Sano” (parte del programa “Chile Crece Contigo”), el cual tiene por objetivo vigilar el correcto desarrollo del embarazo, nacimiento y las primeras atenciones relacionadas a Salud.

“Porque existe cariño, y ese cariño existe por qué, el momento que nosotros lo agarramos cuando la mamá está recién con sus primeros meses de embarazo la agarramos nosotros, y empezamos a enseñar al tiro, sobre todo a las primigestas, que son lolas, que es primera vez que van a ser mamás, sobre todo a esas las agarramos.” (Encargado Policlínico)

Tal como es expresado en la cita, llama la atención que en la relación del Estado y la familia, el Estado asume un papel de superioridad y control, en la cual el supuesto es que la familia desconoce los cuidados necesarios de un bebé, y por lo tanto, debe ser educada y supervisada para ello. De hecho, se explicita que más que el trabajo que se realiza con el niño o la niña el proceso de supervisión es hacia la madre.

“Mira, yo trabajo, sobre todo, no no, no tanto en el niño sino que en la mamá, porque la mamá es la que cuida el niño, la mamá es la que tiene que tener la, estar preparada para poder preocuparse del niño, sobre todo nosotros nos preocupamos de la parte de higiene de los niños, porque las guagüitas siempre los niños chicos, o niños, hay niños a esa edad de 5 años, 3 años, que ya empiezan a ir a los jardines ya, entonces no tienen ese contacto el niño que todavía lo atiende la mamá.” (Encargado Policlínico)

Con esto, se inicia un camino de progresivas institucionalizaciones, en el cual se trasponen la atención del Policlínico, vía Control Niño Sano, y el ingreso a la pre-escolaridad a través del Jardín Infantil, el cual está ubicado dentro de la Escuela Básica y cuya dependencia es de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Posterior a esto, los/as infantes ingresan a la educación escolar, instancia que es percibida como un paso lógico en el desarrollo de los y las niñas, en las cuales Escuela y familia pasan a compartir formalmente la educación de los/as infantes.

“Los apoderados representan a los papás primero que es la base de donde salen los niños, luego pasan a la escuela que es como la segunda base.

Creo que deben estar juntos porque va como en conjunto con los niños, la educación digamos.” (Apoderada, Encuentro con la Comunidad)

“El apoderado, la niña y la escuela están todos en el mismo círculo.” (Apoderada, Encuentro con la Comunidad)

Esta percepción de que tanto el paso por el “Control Niño Sano” como el ingreso a la Escuela sean pasos lógicos en el crecimiento de los niños, tiene su base justamente en la legitimación que da la ley, en la norma que el Estado ha sostenido respecto a la garantía en derechos como la salud y la educación de los niños y niñas.

“La verdad es que nosotros los profesores, a lo mejor los papás las mamás. A veces no nos sentamos a pensar en qué es lo que ellos quieren. Nos preguntamos cómo hacemos felices a los niños, pa’ la pascua. Nos preocupamos de cumplir con las leyes por ejemplo. Tengo que mandarlo a kínder, ¿no cierto? Al colegio. Pero no nos detenemos a pensar en cómo queremos los niños, en cómo los vemos, ¿no cierto?” (Director Escuela, Encuentro con la Comunidad)

En la Escuela, se mantiene esta percepción de incapacidad del rol de las familias y padres respecto a los procesos de desarrollo del niño/a. Es por ello, que aparte del proceso de socialización que es iniciado en la Escuela, esto se complementa con una serie de instrucciones a los “apoderados” respecto al cómo hay que educar a sus hijos/as, y a cómo se construye el rol que deben cumplir.

“Entonces hay una separación del compromiso de la educación de sus niños. Lo estamos recalando en cada reunión, la primera educación comienza en la casa y luego en la escuela, pero ellos en un gran porcentaje se desligan mucho de lo que es la educación de sus hijos y ellos solamente se conforman con entregar los niños al establecimiento, ya, entonces no hay un compromiso firme en la educación de sus hijos.” (Director Escuela)

A pesar de existir este contrato entre Estado y familia respecto al crecimiento de los/as infantes, esta relación no está exenta de tensiones. Por un lado, el Estado –a través de sus instituciones y quiénes las componen- acentúa la noción de carencia de las familias por su condición de ser rurales, presuponiendo que estas están en desventaja con las comunidades urbanas,

justamente por el nivel de acceso al conocimiento. Esto se asume por parte de quienes se desempeñan en estas instituciones representantes del Estado, como un doble esfuerzo que deben realizar los organismos estatales para lograr sus objetivos, tanto en salud como en educación:

“Los controles de Niño Sano hasta los seis años están perfectos, la gente cumple con su turno, se educa sobre todo lo que es el programa de vacunación, por qué se les coloca las vacunas, antes no sé, era rechazado, la señora pescaba el niño y lo llevaba a la cuna y se iba, entonces costó mucho y fue un trabajo bastante grande que se hizo y se logró el objetivo.” (Encargado Policlínico)

“Entonces, la diferencia que hay con acá, por ejemplo, que es una caleta y en una caleta no dependen de nadie, sino que de sí mismos (...) tienen muy poco hábito, muy poco hábito para sentarse a la mesa, de horario, entonces todo eso tenemos que ir nosotros moldeando y nos cuesta po’, porque ellos tienen sus costumbres, y ahí como te digo no tenemos tanto el apoyo de de la familias.” (Director Escuela)

“(...) Mi idea es que el nivel que tengan ellos sea muy parecido, similar a la –nombrada capital de la comuna-. Porque la mayoría de las escuelas rurales son, no sé, no sé por qué cuesta que avancen más, más rápido” (Profesora Escuela)

A su vez, las familias y la comunidad manifiestan malestar respecto al rol del Estado en este proceso de desarrollo de los/as infantes, aunque ese malestar no cuestiona el papel del Estado en el gobierno y control de las trayectorias de socialización de sus hijos/as, sino más bien, critican el término de los servicios de socialización (como definimos la oferta de salud y educación) en ciertos momentos etarios en los cuales se evalúa que aún queda camino por recorrer. Estas críticas van dirigidas principalmente en dos líneas: por un lado, se critica que la oferta de Salud empiece y termine con el programa Control Niño Sano (hasta los seis años), no teniendo mayor ofrecimiento para otras edades a excepción que las emergencias.

“(...) es que podría ser que la atención no es mala, pero la atención al comienzo de los niños no más. Hasta los seis años, hasta ahí po. De ahí se desliga hasta que sea una emergencia no más” (Profesor Escuela, Encuentro con la Comunidad)

Por otro lado, la comunidad critica las condiciones en las que se encuentra la Escuela, este hecho se relaciona tanto con que existen más posibilidades de conocer y llevar a los niños/as a otras escuelas de la región –a través de furgones escolares- como a la progresiva disminución de matrícula en la Escuela, lo que ha tenido como consecuencia la formación aulas multigrado donde un/a docente se encarga de dos cursos en la misma sala.

“Entonces, ese es el problema más grande que la educación acá es difícil, porque es hasta sexto básico, ahora en la escuela son poquitos niños que. Yo tengo un chico ahí, es mi nieto, va a pasar a primero, también dice el papá: ‘está fea está escuela, para qué la tení aquí me dice’.” (Encargado Policlínico)

“El problema que hay acá... yo no voy a poner mal al colegio. El problema que aquí pasa es que te juntan los cursos, y a donde te juntan los cursos el cabro que va a primer año con cursos de tercer o cuarto año queda colgando. (...) Entonces uno lo ve y dice que no, si se queda acá el cabro chico nunca va a aprender lo que quiere o lo que uno quiere. Mejor llevárselo a donde se dediquen, con profesor exclusivamente para ellos. Entonces eso ha pasado con bastantes papás, que acá no hay un profesor para cada curso. Como es una zona rural, hay pocos niños y eso está pasando acá.” (Presidente Sindicato de Pescadores)

Estas críticas se fundamentan en condiciones actuales, producto de los sistemas de financiamiento y lógicas de gestión del sistema escolar, pero en todos los casos, la posición es clientelar toda vez que se asume que es el Estado (a través de sus instituciones) el que no debería cesar en la oferta entregada. La Escuela se hace cargo de estas críticas acusando el abandono respecto al trato de las escuelas urbanas, y a su vez denuncia como las formas de financiamiento asociado a *vouchers* ha afectado al establecimiento, con lo cual se convierten en una institución que si bien representa la ideología del Estado, reniega de la estructura que le confiere existencia, es decir, reniega de su rol como representante absoluto del mismo.

“Porque los niños no son atendidos como corresponde en sus limitancias. En un área urbana ya la medicina, el médico, el psicólogo y todo, el especialista lo está atendiendo desde el jardín po. Entonces aquí no es lo mismo, no tenemos

CONCEPCIONES DE INFANCIA EN CONTEXTOS DE NUEVA RURALIDAD

Álvarez & Valdivia (2015)

especialista, entonces el niño llega no más a primer año y llega en blanco todavía.” (Director Escuela)

“(…) pero si nos hizo bajar considerablemente la matrícula, y es sabido por todos, la educación municipal tiene que ver con la situación económica, entonces a menor matrícula, menor cantidad de profesores también, así que, la señorita Pía que ustedes conocieron, se tuvo que ir porque ella dependía de la subvención escolar preferencial, entonces como bajo la matrícula y por ende los niños prioritarios, ya no recibimos la subvención mensual que recibíamos.” (Director Escuela)

En este proceso de socialización, es el Estado quien tiene un pseudomonopolio respecto al proceso de socialización de la infancia, puesto que si bien la comunidad trata de generar sus propias instituciones socializadoras, éstas fracasan debido a que el tejido social comunitario no está lo suficientemente articulado. De todos modos, el monopolio no es absoluto, por lo que lo llamamos “pseud”, ya que tal como vimos recién, hay instituciones que reniegan de su propio papel de representantes del Estado.

“(…) Lo conversábamos anoche con mi señora no más, teníamos ese tema, que ella me decía que cuándo va a comenzar a funcionar la escuelita de fútbol, porque había muchos niños que tenían ganas de jugar, y yo le dije, es que una cosa es que los niños quieran jugar y otra que los papás se quieran comprometer a que los niños jueguen.”

(Vecino, Presidente Escuela de Fútbol, Integrante del Comité de Adelanto, Alcaide de Mar)

“En estos momentos el coro de niños tampoco está funcionando. Del año pasado, este año no se activó el coro de niños.” (Integrante Coro Evangélico)

Mientras que la comunidad no puede sostener una propuesta alternativa de socialización a la que brinda el Estado, la Escuela –principal representante del Estado en este proceso- se consolida y legitima gracias al apoyo de otras instituciones del aparato estatal que se hacen presentes mediante visitas o actividades con la comunidad, pero siempre mediadas por la Escuela: entre estas instituciones se encuentran Carabineros, la Escuela Militar y la Municipalidad.

“El acto de 18 de septiembre, tenemos una visita de los profesores de la escuela militar.” (Director Escuela)

“La escuela militar también viene a la escuela.” (Apoderada, Encuentro con la Comunidad)

Tanto la legitimación de la Escuela como representante del Estado, como el fracaso de la comunidad por articular propuestas locales para la infancia, quedan explicitadas en el Sociograma realizado participativamente junto con actores de la comunidad que presentamos a continuación.

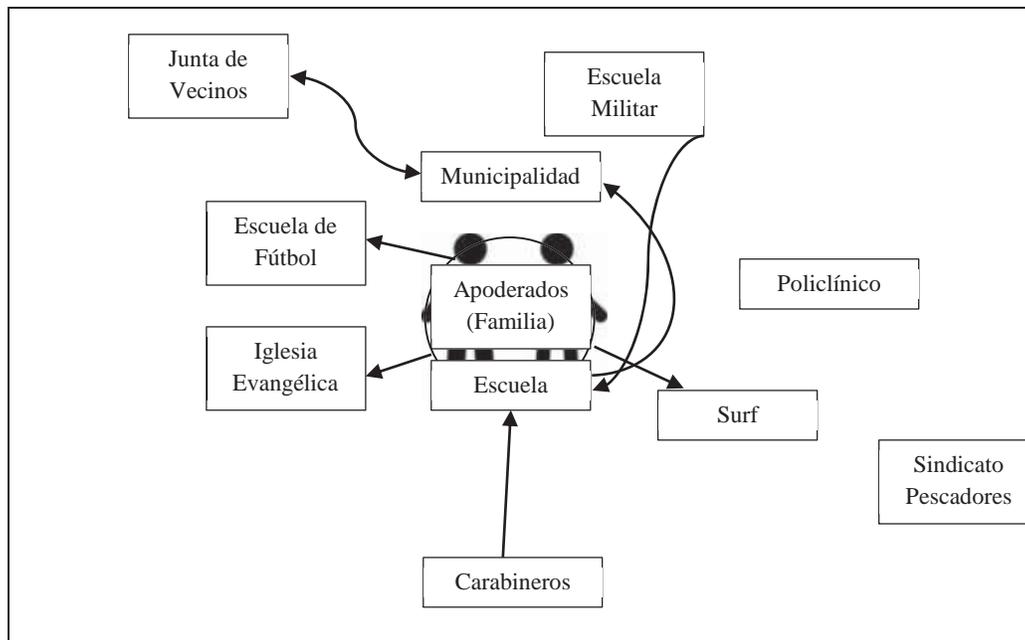


Tabla 2: Sociograma Participativo. Encuentro con la Comunidad.

En síntesis, podemos mencionar que para el proceso de socialización de los infantes de esta comunidad, el Estado se erige como el ente que vigila el correcto desarrollo de los niños y niñas, a través de procesos de formación de cuidadores – cómo deben cuidar del infante, cómo deben apoyar el aprendizaje de la Escuela- y de disciplinamiento hacia los niños –asociado al respeto y los valores-. En esta tarea no tiene institución que haya emergido de la comunidad y pueda desafiar este rol, y además de eso el funcionamiento de la Escuela y el Policlínico logran legitimidad desde el cumplimiento de las leyes y el apoyo de otras instituciones estatales.

TENSIONES EN EL ÉXITO DE LA SOCIALIZACIÓN

La educación para los pobladores en esta localidad no había sido una prioridad sino hasta que la crisis producida por la disminución de fauna marina, que golpeó económicamente, más la influencia de los cambios producidos por la nueva ruralidad, promovió una transformación en los procesos de socialización de la localidad.

“El problema es que cuando nosotros en ese tiempo estudiábamos, primero estaba la plata, no se veía que uno podía progresar más con el tema del estudio, porque en ese tiempo había mucha ganancia en la mar. (...). Ya nos fuimos casándonos, tuvimos los hijos y a los hijos no les

gustó el mar po. Porque ya se iba apocándose las cosas que estaban en el mar ya. Entonces les dimos estudios y ahora son profesionales.” (Presidente Sindicato de Pescadores)

La oferta estatal para la infancia sólo llega hasta sexto básico de Educación Básica. Para que los niños y niñas de esta comunidad puedan tener hasta cuarto medio, y lograr el objetivo deseado por sus familias y el Estado, se ven obligados a emigrar de su territorio hasta el centro urbano más cercano.

“Entonces, ese es el problema más grande que la educación acá es difícil, porque es hasta sexto básico, ahora en la escuela son poquitos niños.” (Encargado Policlínico)

Es decir, para poder finalizar y cumplir con lo estipulado deben salir de sus comunidades para poder terminar su educación, y con eso finalizar con éxito el proceso de socialización diseñado por el Estado. Este es un paso intencionado por los entes administrativos de la comuna, argumentando que la ley indica la obligatoriedad de la educación escolar hasta la secundaria completa en Chile.

“Fíjate que yo veo también la municipalidad, ¿por qué? Porque la municipalidad es el ente preocupado de la continuidad de la educación.” (Profesor Escuela, Encuentro con la Comunidad)

CONCEPCIONES DE INFANCIA EN CONTEXTOS DE NUEVA RURALIDAD

Álvarez & Valdivia (2015)

Esta salida de la comunidad de origen, hacia centros urbanos, si bien es considerado como necesario por las familias, no deja de ser un acontecimiento que marca las trayectorias familiares. Sin embargo, pese a los eventuales costos de estas decisiones, el análisis de las familias suele ser positivo, es decir, se conceptualiza como la posibilidad de que los infantes desarrollen mayor autonomía.

“Es fome el cambio. Es triste para uno como papá. Y para los hijos es sacrificado y ya cuando empiezan a conocer es “bacán la -nombra el centro urbano más próximo-”, primero es el miedo luego es “mamá, me voy a quedar, me voy a comprar unos completos con mis amigos”, pero de primera no po, primero es susto. Eso es como el cambio que se vive.” (Integrante Coro Evangélico)

Es así que salir de cuarto medio es considerado por el Estado como el fin exitoso de un proceso de socialización, en el cual tenemos personas apegadas a las normas y que son potenciales transformadores de los códigos culturales locales del territorio local en el caso que vuelvan.

“También es un tremendo orgullo de poder compartir con apoderados que fueron nuestros alumnos ya en estos 25 años desde que estoy acá y por supuesto hay como más comprensión, más apoyo, siendo mis exalumnos como apoderados que ya conocen las reglas y conocen nuestro manual, que lleva la disciplina y el orden de nuestra escuela” (Director Escuela)

“Yo tengo un lema con nuestros alumnos de -Nombra la localidad - , ‘ustedes son los llamados a cambiar el desprestigio de -Nombra la localidad - ’” (Director Escuela)

Pero, tal como adelantábamos, si bien es considerado el logro del cuarto medio como un éxito, también es un primer paso para aspiraciones mayores respecto de la posibilidad de estudiar en la educación superior (Universidad), en lo que sería una nueva institucionalización. En caso que el joven pueda continuar estudiando una profesión o carrera técnica, considerando la oferta educativa de la zona, por lo general implica alejarse aún más de su zona de origen. Además, no es hasta este momento que el sujeto es considerado un adulto, y por lo tanto gana cierto derecho a opinar respecto a su propia trayectoria.

“Que el niño cuando se salió de sexto, “ahh tengo que matricularlo en la -nombra capital de la comuna-”. Y cuando en la -nombra capital de la comuna- salen de cuarto medio, recién ahí le pregunto qué es lo que quiere estudiar para poder inscribirlo en un instituto superior.” (Director Escuela, Encuentro con la Comunidad)

Por lo tanto, mientras más avance tenga el sujeto en su educación formal, mayor es la percepción del éxito.

“Ahí vemos los resultados y ahí nos enorgullece, en este momento tenemos muchísimos alumnos profesionales y que aquí caminaron al paso, pero cuando salen de sexto año salen al mismo nivel de cualquier colegio de nuestra comuna.” (Director Escuela)

A su vez, la deserción del sistema escolar, es significado de forma negativa, asociado a que son jóvenes que suelen optar por lo más fácil, cerrando la posibilidad de irse de la comunidad rural y desarrollar sus capacidades. De este modo, se asume una relación nueva: desarrollo de capacidades-alejamiento del sector rural. Esto implica una valorización del sector urbano por sobre el rural, por parte de los propios pobladores, quienes asocian el éxito en la vida de los niños y niñas, a un éxito en el recorrido del camino o trayectoria de socialización.

“Si miras cualquier caleta hoy en día no tenís juventud en la pesca. Excepto que sea un cabro joven que no le gusta estudiar no más. Se va a la pesca como si fuera lo más fácil.” (Presidente Sindicato de Pescadores)

“Hay muchos que no estudian y quedan aquí, quedan ahí no más con lo que aprendieron en la escuela, incluso no alcanzan a aprender a leer bien.” (Encargado Policlínico)

Con el concepto de “fácil” se hace alusión además, al mérito individual en esta trayectoria, por lo que se niega el papel e influencia de las instituciones representantes del Estado en el recorrido llevado a cabo por estos infantes. De este modo, se invisibiliza el papel del Estado como socializador, atribuyéndole al esfuerzo individual el éxito o fracaso de la socialización institucionalizada.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA IDEALIZACIÓN DE LO RURAL

En el análisis de la información, emerge una constante contradicción en los pobladores de este sector rural en tanto por un lado se desea y se valora el hecho de salir de la comunidad hacia centros urbanos, reflejo del éxito que un joven puede llegar a tener, pero por otro lado están presentes elementos de valoración por elementos locales.

“(...) Resulta que aquí los niños, primer año, un niño que tiene seis años, va solo a la playa po’, va sólo a la playa, y en el verano como hace calor van así, se ponen los trajes de baño en la calle y van a la playa, y allá y se bañan po’, na’ de cosas. Un niño de seis años es una locura que a mí me hayan dejado ir a la playa, o a cualquier lugar yo creo, cualquier lugar, pero los niños de aquí no po’, hay una libertad total en el caso de los niños.” (Director Escuela)

Entre esos elementos locales, aparece fundamentalmente el tema de la inocencia de los niños y niñas de esta localidad, en comparación a cómo son en los centros urbanos. A diferencia de la categoría anterior, en este caso la inocencia se connota de forma positiva, apareciendo una definición positiva del contexto rural por sobre el contexto urbano. En ambos casos, resulta interesante de dejar en evidencia que estas caracterizaciones aparecen como categorías morales (bien y mal) para definir el propio contexto, y que además, la definición del propio contexto se realiza en oposición a la definición del contexto opuesto, validando la diada “rural/urbano”.

“Cuando se van es un cambio (...) pierden mucho la inocencia que tienen de acá, aquí los cabros echan garabato igual pero no en la forma en que lo hacen allá en la –nombra capital de la comuna- (...) igual han cambiado su poquito de ser los niños inocentes, ingenuos de aquí, aunque claro que es normal, yo trabajaba en una escuela rural y cuando se iban a San Vicente, a la ciudad, ya ellos los cabros llegaban como grandes, llegaban fumando, llegaban así choros los cabros, por qué porque tienen otro, otra vida, así es que esos mismos cambios existen acá.” (Vecina, Integrante Comité de Adelanto)

En este escenario, se evidencia una idealización respecto de vivir en comunidades

rurales, donde al parecer no existirían aparentes “desviaciones” sociales como en la ciudad. La contradicción existente entre el deseo de que los niños y jóvenes emigren para lograr el éxito, y los valores idealizados que resguarda el habitar un contexto rural se mantendrían justamente gracias a la invisibilización de la función social de la socialización, a través de la escolarización.

“(...) Tenemos un tremendo orgullo de haber tenido un montón de profesionales así como lo están ustedes, niños que sacaron carreras en universidades tradicionales, otras niñas que por otros conductos, ya sea por institutos. (...) Estamos aún en deuda con todos ellos, porque queríamos hacer un cuadro de honor, pero a veces nos desanimamos, porque otros, sin haber estudiado se han desarrollado en su rubro y son buenas personas” (Director Escuela)

En este caso, haber hecho este reconocimiento público de quienes terminaron exitosamente sus procesos de socialización, significaría exponer la función de la Escuela y con ello se podría perder la inocencia de la comunidad. Y cuál es esa función de la socialización que hay que ocultar, justamente la segregación de las clases sociales, en tanto la Escuela es la vía –designada por Estado- para la movilidad social. Esta vía es exitosa siempre y cuando el alumno y su familia hagan el mérito necesario para finalizar su escolarización, cuando en este caso el Director manifiesta el no poder reconocer a estos estudiantes exitosos de manera pública, lo que se busca es mantener el velo de la segregación.

“(...) O sea a mí no me gusta, no, porque en el fondo los niños se aburren de estar en el colegio, después ya no quieren más colegio. Pero el país tiene obreros po’ (se ríe), ahí salen los obreros, los que se aburren de estudiar son obreros más tarde, no les queda otra. Así lo veo yo por lo menos.” (Integrante Coro Evangélico)

Finalmente, podemos decir que la idealización de los territorios rurales cumple la función de invisibilizar aquellos procesos de segregación de clases que posibilita la socialización de los sujetos primero infantiles, luego jóvenes y finalmente adultos.

V. Discusiones

Las concepciones de infancia refieren a la imagen compartida, construida socialmente, que se

tiene sobre los niños y niñas en un momento y lugar determinado (Alzate, 2003). Estas representaciones, marcadas por diferentes variables sociales, culturales y económicas (EPE, 2006), condicionan la vida de los niños y niñas en cuanto brindan un marco de límites y/o posibilidades a su existencia (Alzate, 2003). Por ende, preguntarnos por las concepciones de infancia implica realizar un acto analítico-reflexivo respecto a la noción de sujeto infantil que estamos construyendo como sociedad y a develar desde qué espacios estamos elaborando ese constructo.

Al hacernos esta pregunta en un contexto de Nueva Ruralidad, la investigación nos llevó a encontrar ciertas respuestas en las instituciones presentes en la comunidad cuya función es la socialización de los niños y niñas: la Familia y el Estado (Medina, 2011; Anguiano, 1997; Bisig, 2009). Ambas instituciones, comparten la tarea de socializar a los niños y niñas a través de la imposición del arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 2004), es decir, tanto la Familia –en primera instancia- como el Estado tendrán por objetivo encauzar la conducta (Foucault, 2002) de los infantes para que conozcan, manejen y se incorporen al mundo de relaciones objetivas que conforman el mundo social (Medina, 2011), lo que deja en evidencia la articulación de las instituciones sociales consultorio, familia y escuela en esta misión (Castoriadis, 2002; Rojas, 2010).

Sin embargo, esto no significa que en esta articulación no existan tensiones. Por un lado, el Estado adopta una posición de superioridad respecto a la Familia, lo que lo lleva a tomar acciones de vigilancia/protección respecto a las formas de crianza y cuidado que estas llevan sobre sus hijos e hijas –rol tutelar del Estado (Bisig, 2009). Y a su vez, la Familia resiente esta situación, manteniendo roces con el Estado respecto a de qué forma criar a los niños y niñas, con qué objetivo y a los roles que cada actor debe cumplir para lograr aquellos fines (Pineda, 2014; Bisig, 2009).

En el caso del contexto rural donde se realizó la presente investigación, se confirma esta situación en tanto pareciera haber un contrato social entre las Familias y el Estado respecto a la socialización de la infancia, pero hay desacuerdo respecto a los términos en que cada contraparte realiza su tarea.

El Estado, a través de la Escuela y el Policlínico acentúa la noción de carencia de las Familias por su condición de ser rurales; mientras que las Familias –si bien no cuestionan el papel del Estado en la trayectoria de socialización que el Estado ha fijado para sus hijos/as- critican la

deficiencia de los servicios estatales desde una posición más bien clientelar (aumento de cobertura, mejora de infraestructura, etc.).

Si hacemos una revisión de la presencia del Estado en este contexto rural, la oferta pública se centra principalmente en dos espacios: en los primeros años de la infancia a través del área de la Salud, mediante el Policlínico y la implementación del Programa Chile Crece Contigo; y posteriormente todos los esfuerzos del Estado para con la infancia se concentran en el rol que cumple la Escuela como institución encargada de la Socialización de los niños y niñas. En este sentido, un detalle no menor tiene relación con que es justamente la oferta educacional una de las pocas – si no la única- que dentro de las políticas públicas a nivel nacional ha tenido adaptaciones importantes para contextos rurales.

Así ambas instituciones tendrán por objetivo inculcar los parámetros culturales de la clase dominante, a través de mecanismos disciplinarios de dirección, con la tarea de promover hábitos morales, intelectuales y sanitarios (Ávila, 2005) y así generar cuerpos dóciles que incrementen su utilidad, y reduzcan su obediencia, brindando un resultado funcional a fines de reproducción política y económica (Barrera, 2011).

En esta lógica, por tanto, la relevancia que se le da a la Escuela se fundamenta en su utilidad en tanto consolida la segregación de clases, legitima formas de conocimientos dominantes y valida los imperativos económicos e ideológicos del Estado (Giroux, 1983).

La particularidad de la socialización en contextos rurales tiene relación con la trayectoria que realizan los niños, niñas y jóvenes de estos territorios, los cuales para poder terminar satisfactoriamente la escolarización deben abandonar el lugar de origen. Esto debido a que no existe la educación secundaria en poblados rurales, quedando como única opción el traslado diario o por períodos al centro urbano más cercano donde pueden terminar su escolarización.

El acontecimiento descrito es significativo puesto que pone al estudiante y a sus familias en la obligación de obedecer y seguir el camino trazado por el Estado a través de la Escuela, asumiendo el desarraigo. Puesto que la única alternativa a ello implica negarse al desplazamiento, a costa de incurrir en la desviación de la norma, traducida en la deserción escolar. Así, se significará como un fracasado quien no finalice sus estudios y exitoso a quien continúe.

La salida de los territorios de origen es significada por la comunidad rural desde una constante contradicción, en la cual se valora positivamente el hecho en cuanto salir es reflejo del éxito personal que un estudiante puede llegar a tener, pero por otro lado, se presenta la valoración e intento de conservación de elementos locales. Los elementos locales mencionados hablan de la inocencia de los niños/as, y la aparente ausencia de “desviaciones sociales”, las cuales son atribuidas al mundo urbano. Por tanto, los habitantes de la comunidad al decir esto validarían la oposición rural/urbano relacionándolas respectivamente con las categorías morales bueno/malo.

Esta diferenciación moral, y su correspondencia con la díada rural/urbano, implica una contradicción en tanto finalizar los estudios en un centro urbano, si bien dan cuenta del éxito del niño o la niña, significa también la contaminación de la esencia rural por los anti valores característicos de la ciudad.

Es precisamente la mantención de este ideal en contraposición al éxito escolar, la cual se mantendría gracias a que el proceso de segregación producida por la Escuela, en tanto institución del Estado, no finaliza en las comunidades rurales, sino que se materializa en los territorios no-inocentes de la ciudad, invisibilizando la función social de la socialización, a través de la escolarización.

Esto tendría por objetivo mostrar el mundo rural como un espacio a-histórico, escondiendo las repercusiones políticas, culturales, sociales y económicas que sobre esas zonas supuestamente tradicionales ha ejercido el mundo urbano – industrial, o recientes procesos de transformación como los que promueve la Nueva Ruralidad (Barrado, 2014).

Preguntarnos por las concepciones de infancia en contextos rurales, conlleva inevitablemente a escrutar el rol del Estado en estos territorios y en la oferta en política pública destinada a este grupo demográfico. Desde el análisis de esas variables podemos decir que es el Estado quien instaura una forma particular de ver a los niños y niñas, la cual se relaciona con el modelo económico-social que reproduce. Así, la infancia no sería más que un proyecto de adultez, y cuyo proceso de transformación –de niños/as a adultos- debe ser vigilado y regulado en espacios que aseguren condiciones propicias (la Escuela y la Familia) que permitan el desarrollo de estos sujetos para su posterior incorporación a la actividad económica.

Estas condiciones propicias no estarían en el mundo rural, sino que en la ciudad, por ende

cuando hablamos de la infancia como proyecto de adulto, esta adultez sólo se logra en la urbanidad. Por tanto, podemos sugerir que existiría correspondencia entre las categorías “urbano”, “adulto” y “desarrollo”, como antítesis de “lo rural”, que sería asociado a lo inocente, tradicional y no desarrollado.

Si bien la presente investigación estuvo enfocada en el contenido de los adultos respecto a la infancia, en tanto estos detentan una posición dominante respecto a los niños y niñas, creemos que para futuras investigaciones es relevante recoger los discursos que realizan los mismos niños y niñas respecto a cómo se visualizan y cómo significan los procesos de socialización a los cuales son sometidos.

Consideramos relevante esto, en tanto concordamos con Giroux (1983) respecto a que el proceso de reproducción no es totalmente acabado, y por ende, los niños y niñas que están en una situación de dominación tienen agenciamiento y por tanto son actores activos en la producción y transformación de sus condiciones de existencia, a través de prácticas de resistencia que podrían tensionar o enfrentarse a la concepción adultocéntrica y segregadora impuesta por el Estado y sus instituciones.

VI. Referencias

- Alpízar, L., & Bernal, M. (2003). La Construcción Social de las Juventudes. *Ultima década*, 11(19), 105-123. Doi: 10.4067/S0718-22362003000200008. Recuperado en 29 de abril de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0718-22362003000200008&lng=es&tlng=es.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Bogotá: Papiro.
- Alzate, M. V. (2004). Entre la Higiene y el Alumno: La concepción pedagógica de la infancia en los textos escolares de Ciencias Sociales de la Educación Básica Primaria Colombiana (Grados 1º, 2º, 3º) entre 1960-1999. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(10) 2-22 Recuperado en 20 enero 2014 de <http://www.rieoei.org/investigacion/775Alzate.PDF>
- Amsteins, K. (2013). Monitoreo ambiental participativo y Ciencia Ciudadana en el Lago Panguipulli: análisis de caso y propuestas para

- su conservación, Región de Los Ríos, Chile. Trabajo de Titulación presentado como parte de los requisitos para optar al Título de Ingeniero en Conservación de Recursos Naturales. Recuperado el 3 de diciembre 2014 de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2013/fifa528m/doc/fifa528m.pdf>
- Anguiano, S. (1997). La familia desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Kairos* 1(1) Recuperado en 15 noviembre 2013 de <http://www.revistakairos.org/k01-02.htm>
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 19(1) 159-174. Recuperado en 15 junio 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Barrado, D. (2014). Mitos y Contramitos, Utopías y Distopías: Las representaciones turísticas de lo rural y sus valoraciones satíricas al amparo del discurso crítico de las Ciencias Sociales. *Scripta Nova*, 8(480) Recupero en 10 enero 2015 de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-480.htm>
- Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberofórum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. VI (11), 121-137. Recuperado en 16 junio 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211019068007>
- Bisig, N. (2009). La relación Estado, Familia e Infancia en la Argentina. El Proceso de Construcción de la Infancia. Grupo de Trabajo Familia e Infancia. 6ª Reunión: "Familias latinoamericanas, pasado y presente: Continuidades, transiciones y rupturas". Recuperado en 20 abril 2014 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/bisig.pdf>
- Bourdieu, P. & Passerón, J. (2004) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Bs Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu P. (1984). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México DF: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Carrasco, C., Verdejo, T., Asún, D., Álvarez, J., Bustos, C., Ortiz, S., Smith, D. (2014) *Estudio etnográfico sobre el orden social que permite la aparición de prácticas de violencia desde estudiantes hacia sus profesores en dos escuelas de una comuna de la Quinta Región*. Informe final. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Castoriadis, C. (2002). *La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CELADE] (2013). Estimaciones y proyecciones de población a largo plazo 1950-2100. CELADE División de Población CEPAL. Recuperado el 18 de Junio de 2014 desde <http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos BD.htm>
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones Globales: Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa*. (2) 1-13 Recuperado en 12 diciembre 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Dávila, A. (1999). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: Debate teórico e implicaciones praxeológicas. En Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2011). Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana. Recuperado el 28 de Mayo de 2015 desde <http://waece.org/xxxxx.pdf>
- Equipo de Psicología y Educación [EPE] (2006). Conceptualizaciones de la Niñez desde la Lectura de las Políticas Públicas en Infancia. *Revista de Psicología*, 15(2), 49-56. Recuperado en 18 de Junio de 2014 desde http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/pdf/conceptualizaciones_de_la_ninez_%20desde_la.pdf
- Fawaz, M. (2005). *Características de la nueva ruralidad en Chile. Reflexiones a partir de la realidad de la provincia de Ñuble, Región del Bío-Bío, Chile*. Trabajo presentado en XVIII Simposio de Cooperativismo y Desarrollo Rural, Universidad de Zaragoza & AECOOP-Aragón. Recuperado en 20 mayo 2013 de <http://cederul.unizar.es/chile5/libro/03.htm>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (s/f). Convención sobre los Derechos del Niño. Ratificada por Chile en

1990. Recuperado el 29 de Abril de 2015 desde <http://unicef.cl/web/convencion/>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. *Harvard Educational Review*, 3. Recuperado en 2 de marzo 2010 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf
- Gobierno de Chile (2000). Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010. Recuperado en 3 noviembre 2013 de http://www.oei.es/quipu/chile/politica_infancia.pdf
- González, J. (1990). La institucionalización de la pedagogía: Análisis historiográfico de tres tendencias (Cremin, Lobrot, Foucault). *Revista Educación y Pedagogía*. 1 (3) 62-87 Recuperado en 4 noviembre 2013 de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5607/5028>
- Guzmán, R. & Guevara, N. (2010). Concepciones de Infancia, Alfabetización Inicial y Aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872. Recuperado en 15 julio 2014 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200007&script=sci_arttext
- Hernández, J. (2013). ¿Nueva ruralidad o nuevas identidades rurales? El papel de la agricultura en la región conurbada de Puebla. Pp 63-98 En Guzmán, E. & Guzmán, N. (2013) (coord.) *Conocimientos y organización en la gestión de recursos: experiencias en regiones rurales de México*. México DF: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos editor
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE] (2014). *Población, País y Regiones: Actualización Población 2002-2012 y Proyecciones 2013-2020*. Chile. Extraído el 20 febrero 2015 de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista Atención Primaria*, 23(8), 496 – 502. Recuperado en 15 abril 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2893032>
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el período de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645. Recuperado en 15 diciembre 2013 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032009000400001&script=sci_arttext
- Kenway, J. (1993). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. En Ball, S.J. (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Lansdown, G. (2001). Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making. En Ackerman, L., Feeny, T, Hart, J & Newman, J. *Understanding and Evaluating Children's Participation. A review of Contemporary Literature*. London: Plan International, U.K
- Larraín, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En Cousiño, F. & Foxley, A. M., *Políticas Públicas para la Infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Leyton, T. (2013). *Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad*. Comunicación presentada en Congreso de la Asociación Latinoamérica de Sociología 2013. Santiago, Chile.
- Martín, P. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *Empiria Revista de metodología de ciencias sociales*, 2, 129-151. Recuperado en 19 julio de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199632>
- Medina, H. (2011). Habitus y socialización, una tentativa para leer la condición de la infancia desde la sociología. *El Observador*, 7, 48-60. Recuperado en 12 abril 2013 de <http://www.sename.cl/wsename/OBS7/Observador-7-marzo2011-articulo-hernan-medina.pdf>
- Pereda, C. (2003). Escuela y Comunidad. Observaciones desde la Teoría de Sistemas Sociales Complejos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado en 12 mayo 2013 de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Pereda.pdf>
- Pineda, J. (2014). Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio educativo en comunas rurales. *Polis*, 13(37), 145-165. Recuperado en 15 de enero 2015 desde <http://polis.revues.org/9743>
- Prieto, M. (2001) *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Quintana, A. (2006) *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. En Quintana, A. y

- Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM.
- Rivas, S. (2014). Infancia: entre la protección y la administración. Reflexiones en torno a las concepciones de la política de infancia desde la perspectiva de derecho. *Margen*, 73, 1-9. Recuperado en 15 enero 2015 de <http://www.margen.org/suscri/margen73/silvivarivas.pdf>
- Rojas, J. (2010). Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Chile. Recuperado en 12 abril 2014 de http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/historia_infancia_chile_republicano_academico%5B1%5D.pdf
- Rojas, M. S. (2012). Reflexiones sobre la instalación de una perspectiva internacional de los Derechos del Niño: un modelo americano de burocratización de la infancia. *Revista de Sociología*, 27, 103-119. Recuperado en 12 abril 2013 de <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewArticle/27480>
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31. Recuperado en 13 abril 2014 de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/176/197>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, M. C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Recuperado en 13 mayo 2013 de http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/F_Metodologica_27.pdf
- Sanhueza, A. (2010). *Brecha de Implementación de Políticas Públicas. De las Ocho Manzanas del Poder a la Comuna de El Bosque: El Caso Chile Crece Contigo*. Tesis para optar al grado de Magíster en Gobierno y Gerencia Pública, Universidad de Chile. Recuperado en 12 abril 2014 de http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUE1/Política_Social_y_Pobreza/Brecha_de_instalacion_de_politicas_publicas_El_caso_del_ChCC.pdf
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146. Recuperado en 14 abril 2014 de http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3p123_146.pdf
- Silva, C. y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía socio-técnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 87-108. Recuperado en 12 mayo 2013 de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/146/177>
- Silva, V. y Molina, H. (2010). *Cuatro años creciendo juntos: Memoria de la Instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado en 15 enero 2014 de http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/05/ChCC_MEMORIA.pdf
- Solís-Araya, C. y Núñez-Muñoz, C. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en el contexto educativo urbano: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69. Recuperado en 15 enero 2015 de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art4.html>
- Téllez, G. (2002) *Pierre Bopurdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura*. Santa Fe: Universidad pedagógica Nacional
- Vargas, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Digital Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Recuperado en 3 diciembre 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Villaruel, G. (2004). Participación de los hombres rurales en la educación de sus hijos. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1(2). Recuperado en 12 diciembre 2012 desde <http://www.revistaerural.cl/GVR.PDF>
- Villaruel, G. & Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-144. Recuperado en 3 noviembre 2012 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052002000100007&script=sci_arttext
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. Extraído el 24 de Junio del 2014 desde http://www.redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_chile.pdf
- Woodhead, M. (1998). *Children's Perspectives on their working lives - A participatory Study in Bangladesh, Ethiopia, The Phillipines*,

CONCEPCIONES DE INFANCIA EN CONTEXTOS DE NUEVA RURALIDAD

Álvarez & Valdivia (2015)

Guatemala, El Salvador y Nicaragua.
Stockholm: Radda Barnen