

Grupo de Investigación Historia de las Ideas en América Latina
Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes

Estudio etnográfico-exploratorio

sobre los patrones culturales de crianza en la niñez
entre los docentes y padres en tres escuelas de la ciudad de Mérida

Autora: Deisy Goncalvez G.
Tutor: Francisco Franco

Colección Memorias de Grado del Grupo de Investigación "Historia de las Ideas en América Latina"

Estudio etnográfico-exploratorio sobre los patrones culturales de crianza en la niñez entre los docentes y padres en tres escuelas de la ciudad de Mérida.

Primera edición 2011

© Universidad de Los Andes

Grupo de Investigación "Historia de las Ideas en América Latina", Facultad de Humanidades y Educación

© Deisy Goncalvez Goncalvez

Concepto de colección

Marisol García y Natalia Merchán

Corrección de estilo

Marisol García

Editora

Marisol García (San Cristóbal)

Diagramación

Natalia Merchán

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY:

Depósito legal: IfX23720113004274

Registro legal: Ifi23720113053939

ISBN: 978-980-11-1456-7

Derechos reservados

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización escrita del autor y el editor

Los trabajos publicados en la Colección Memorias de Grado han sido rigurosamente arbitrados por especialistas de la Universidad de Los Andes, y su selección obedece a que han obtenido la mención publicación.

Hecho en Venezuela

Made in Venezuela



Estudio etnográfico-exploratorio sobre los patrones culturales de crianza en la niñez entre los docentes y padres de tres escuelas de la ciudad de Mérida (Memoria de Grado presentada para optar a la Licenciatura en Educación Preescolar)

Colección Memorias de Grado del Grupo de Investigación
“Historia de las Ideas e América Latina”



Estudio etnográfico-exploratorio sobre los patrones culturales de crianza en la niñez entre los docentes y padres de tres escuelas de la ciudad de Mérida (Memoria de Grado presentada para optar a la Licenciatura en Educación Preescolar)

Autora: Daisy Goncalvez
Tutor: Francisco Franco
Jurado: Francisco Vera
Adrián Lucena
Francisco Franco

2008



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PREESCOLAR



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad de Los Andes por hacer posible esta investigación, a la Facultad de Humanidades y Educación, y al Departamento de Preescolar por la formación que me ofreció.

Especialmente, a todas las personas que gentilmente accedieron a ser entrevistadas y a las que ayudaron con este trabajo.

También, a las Instituciones educativas en las que establecí los contactos con las personas entrevistadas.



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	i
RESUMEN.....	ii
INTRODUCCIÓN.....	1

CAPÍTULOS

I OBJETIVOS Y METODOLOGÍAS

CAPÍTULO 1. LA ETNOGRAFÍA EN LA ESCUELA

1.1. Objetivos	3
1.2. Metodología.....	3
1.2.1. Etnografía.....	3
1.2.2. Metodología de esta investigación.....	5
1.2.3. Entrevista no-estructurada y semiestructurada.....	6
1.2.4. Informantes clave.....	7
1.2.5. La Escuela y la casa.....	8

1.2.6. Análisis y organización de la información recabada.....	8
---	---

CAPÍTULO 2. DE LA NIÑEZ COMO CATEGORÍA CULTURAL-HISTÓRICA A LAS PAUTAS DE CRIANZA DESCRITAS POR LOS ANTROPÓLOGOS

2.1. La infancia como noción socio-cultural.....	9
2.2. Educación y Antropología: La noción de la niñez en la Historia de la Educación.....	13
2.3. Endoculturación y socialización: El proceso de criar niños, de hacer humanos.....	16
2.4. Creencias y prácticas sobre las pautas de crianza.....	18

CAPÍTULO 3. LAS PAUTAS DE CRIANZA EN LA CIUDAD DE MÉRIDA. REGISTRO ETNOGRÁFICO EXPLORATORIO EN TRES ESCUELAS.....

3.1. Educación, Escuela y diversidad cultural.....	26
3.2. Pautas, prácticas y creencias sobre la crianza de niños en la ciudad de Mérida.....	29
3.2.1. Cuidados prenatales.....	29
3.2.2. Los primeros cuidados.....	30
3.2.3. Lactancia, destete y alimentación.....	32
3.2.4. Enfermedades de niños.....	36
3.2.5. Relaciones entre los padres e hijos.....	39

3.2.6. Otros familiares como apoyo en los cuidados al niño.....	42
3.2.7. Relación de madres, padres y familiares con la escuela.....	44
3.2.8. El preescolar.....	45
3.2.9. Relación familia-educación preescolar..	46
4. EL NIÑO Y LA CULTURA EN LA CIUDAD DE MÉRIDA.....	51
CONCLUSIONES.....	53
REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS.....	58
APÉNDICE.....	63
Instrucciones para el uso del libro electrónico.....	101

ESTUDIO ETNOGRÁFICO-EXPLORATORIO SOBRE LOS PATRONES CULTURALES DE CRIANZA EN LA NIÑEZ ENTRE LOS DOCENTES Y PADRES EN TRES ESCUELAS DE LA CIUDAD DE MÉRIDA

Deisy Goncalvez Goncalvez (marisolpla@hotmail.com)

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre las pautas de crianza de niños y niñas practicadas por las familias en la ciudad de Mérida y su relación con la educación inicial. Se abordó desde un enfoque interdisciplinario, aplicando categorías y nociones antropológicas. Se basó en la premisa de que la "infancia" y la "niñez" son categorías socio-culturales e históricas y los aportes teóricos de la escuela de Personalidad y Cultura. Se usaron algunas técnicas etnográficas para recoger la información, mostrando su utilidad dentro del ámbito educativo. Se realizaron observaciones y entrevistas abiertas con madres, padres, familiares y docentes de educación preescolar, elaborándose un registro exploratorio de creencias y prácticas familiares en la ciudad, vinculados a patrones de crianza rurales que se mantienen vigentes en la actualidad. Asimismo, encontramos que estas creencias y prácticas se confrontan con las que se intenta establecer en las instituciones del nivel preescolar. Se observó una actitud ambigua de las docentes que, en su vida cotidiana, comparten, conviven y creen en esas creencias y prácticas, pero las rechazan en su rol como educadoras.

Palabras clave: pautas de crianza, creencias y tradiciones, educación y antropología, noción de niñez, familia.

ETHNOGRAPHIC STUDY ON THE CULTURAL RAISING PATTERNS IN CHILDHOOD OF TEACHERS AND PARENTS IN THREE SCHOOLS LOCATED IN MERIDA

Deisy Goncalvez Goncalvez (marisolpla@hotmail.com)

ABSTRACT

This study addresses the patterns for raising children by the families of Merida and the relationship between those and the preschool period. The research has an interdisciplinary approach, with the establishment of anthropological categories and notions. It is based on the premise that "infancy" and "childhood" are sociocultural and historical categories and on the theoretical legacy of the Culture and Personality School. Ethnographic techniques were used to gather the data, which showed their usefulness in the education field. Observations were made as well as interviews with parents, relatives, and teachers of preschool in order to prepare an exploratory record of family beliefs and practices in the city that are linked to rural raising patterns still in force. Likewise, we found that those beliefs and practices are confronted with those that preschool institutions try to enforce. An ambiguous attitude was observed in the teachers, since in their daily life they share and believe in those practices and beliefs but reject them in their teaching practice.

Keywords: raising patterns, beliefs and traditions, education and anthropology, notion of childhood, family.

INTRODUCCIÓN

La niñez se ha considerado como una categoría fija, natural y ahistórica. Esto ha sido así, tanto en el ámbito de la educación como en la antropología. En la actualidad esta situación ha cambiado: no se considera una etapa puramente biológica, “natural”; ahora se maneja la niñez como una categoría histórica, cultural, por tanto, variable. Esto, incluso, se confirma con la observación de que las pautas de crianza se mantienen diversas y distintas en todas las sociedades a pesar de la homogeneización cultural, fruto de la globalización.

Considerar la niñez como una categoría específica, cultural y sociológica nos lleva también a considerar la Escuela como una institución cultural, que se pretende universal, pero que nació dentro de un contexto histórico-sociológico particular. En este sentido, las apreciaciones antropológicas con respecto a la escuela no han sido efectivamente planteadas en la investigación educativa en Venezuela, ni en la aplicación de proyectos y políticas educativas, aún menos en lo relacionado con la educación preescolar. Se debe resaltar que en la reciente Constitución venezolana se proclama el reconocimiento de la diversidad cultural, sin embargo, no parece existir una verdadera correspondencia en la realidad con esos principios.

En este trabajo, siguiendo estas premisas, se mostrará a través de un estudio exploratorio en tres escuelas de la ciudad de Mérida, la existencia de diversas pautas o patrones culturales de crianza de los niños y niñas, a través de una prospección etnográfica entre los padres y representantes y maestros de la educación preescolar.

Además, presentaremos un registro exploratorio de algunas de estas pautas específicas de crianza que existen en la cultura y sociedad merideña.

Asumimos que la cultura venezolana no es homogénea y estas prácticas y creencias culturales a veces entran en conflicto con las que intenta “imponer” la Escuela.

Esta investigación ha tratado de enfocar el problema de la educación preescolar, y más particularmente las pautas de crianza, desde una perspectiva interdisciplinaria. Hemos aplicado categorías y nociones antropológicas (como los aportes teóricos de la escuela antropológica de Personalidad y Cultura) y algunos elementos de la metodología etnográfica, con el fin de mostrar su utilidad para la investigación en este nivel educativo (la llamada antropología educativa), así, tomar en cuenta aspectos culturales concretos de la realidad venezolana.

Es solamente un trabajo exploratorio, lo cual justificamos por varias razones: (a) aunque la autora de este trabajo revisó trabajos etnográficos no tuvo una preparación completa en esta metodología; (b) la metodología etnográfica es difícil de aplicar, ya que requiere una interacción estrecha e intensa con los informantes, lo cual no es fácil de lograr; (c) los datos que maneja la etnografía son fundamentalmente cualitativos, lo cual se traduce en el caso de las pautas de crianza en el manejo de categoría étnicas, de historias, relatos, leyendas y mitos, etc., que requieren una formación antropológica que permita comprender los hechos culturales, más allá de la perspectiva puramente pedagógica o educativa. Más que una justificación esto intenta establecer claramente los límites de este trabajo y su carácter exploratorio.

Señalaremos otros elementos metodológicos en la sección donde se explica la metodología.

Por último, este trabajo está estructurado en tres capítulos. En el primero, explicaremos los objetivos y la metodología, y justificaremos la importancia de este trabajo dentro de una carrera como educación preescolar. En el segundo, señalaremos algunos apuntes teóricos acerca de la noción de niñez y de pautas culturales desde una perspectiva antropológica, mostrando ejemplos de diversos tipos de pautas de crianza en diversos pueblos, sociedades y etnias (Benedict, 1971; Harris, 1998; Herskovits, 1984; Kardiner, 1955; Kluckhohn, 1951; Linton, 1972; Mead, 1962, 1972, 1973; Nanda, 1980; Szulc, 2006). En el tercero, mostramos un registro de pautas culturales que hemos recopilado a través de las entrevistas de padres y maestros en algunas escuelas merideñas, las que contrastaremos con algunas investigaciones hechas en Mérida acerca de las pautas de crianza, en trabajos antropológicos, sociológicos y psicológicos (Amodio, 2005; Arvelo, 2003; Clarac, 2003; Vielma, 2002). En las Conclusiones, señalamos algunas ideas sobre la importancia de que los maestros de educación preescolar tomen en cuenta las pautas de crianza tradicionales y/o diversas en su actividad docente. También, recapitulamos la importancia de utilizar la metodología etnográfica para la investigación y el trabajo de aula en la educación preescolar. Por último, agregamos un apéndice que muestra algunas de las entrevistas que realizamos a maestros, padres y representantes, como parte de esta investigación.

Capítulo I

Objetivos y Metodología la etnografía en la escuela: ¿padres contra maestros?

1.1- Objetivos

Los objetivos que nos planteamos primeramente en la elaboración de esta investigación fueron los siguientes:

Objetivo General: Contribuir con el registro de un conjunto de patrones o pautas culturales de crianza a través de la aplicación de una metodología etnográfica entre docentes, madres, padres, familiares y representantes de la educación preescolar en la ciudad de Mérida.

Objetivo específico: Contrastar el conjunto de pautas culturales de crianza del entorno doméstico (familia) y los de la escuela.

Podemos afirmar que hemos logrado en parte estos objetivos, aclarando que sólo lo hemos llevado a cabo de manera parcial. Es decir, este trabajo es sólo una aproximación, un ensayo donde si bien hemos contribuido con un registro sobre patrones de crianza en la ciudad de Mérida este aporte es pequeño, en cuanto que el número de entrevistas realizadas es poco para afirmaciones generales. Sin embargo, siendo un tema poco trabajado, constituye una línea de investigación interesante para la antropología y la educación preescolar.

1.2. Metodología

1.2.1. Etnografía

La metodología etnográfica se desarrolló dentro de la antropología y se convirtió en el núcleo central de esta disciplina. Se difundió a muchas áreas de las ciencias

sociales y en las últimas décadas a la educación, donde su método cualitativo ha servido de soporte a muchas investigaciones; sin embargo, no sin resistencia, debido al paradigma positivista que todavía reina en las ciencias sociales, exigiendo una metodología exclusivamente cuantitativa. Un ejemplo reciente de este intento de relación interdisciplinar es la *Revista de Etnografía de la Educación*, editada en 2001 por la Sociedad Europea de la Etnografía de la Educación, fundada en 1999 (Robins 2003, p.11). En esta revista (disponible en Internet <http://www.unizar.es/etnoedu>) se puede apreciar cómo los temas investigados son amplios, marcados por un gran interés en lo cultural y lo particular, donde participan investigadores de distintos países (ver Sabirón 2001, 2002).

A pesar de esta difusión de la etnografía en el campo de las ciencias de la educación, es considerada sólo como una metodología. No debería verse a la etnografía como una serie de técnicas de recolección de datos, hay que entender que su soporte conceptual y su modo de uso reflejan las características de la disciplina en la que fue concebida y desarrollada. La etnografía no sólo es observación participante, trabajo de campo o investigación cualitativa; comprender la etnografía significa asumir la antropología. Wolcott (citado por Wilcox, 1993) la define "como una ciencia de la descripción cultural" (p. 96). La etnografía tiene muchas definiciones, y éstas se elaboran conforme los antropólogos han intentado construir un instrumento de investigación al tiempo que captaban su esencia y la desarrollaban. Es una propuesta descriptiva en la que el investigador intenta ser fiel al describir e interpretar la naturaleza del discurso social y cultural de una comunidad o grupo de personas. Es decir, el etnógrafo al observar hechos, detalles, imágenes,

actitudes, rituales, eventos sociales, etc., debe insertarlos dentro de un discurso cultural, particular: el de la comunidad y las personas que investiga.

El investigador en el proceso de investigación etnográfica debe seguir ciertos principios:

Primero, *debe dejar las preconcepciones y estereotipos sobre lo que está investigando*, debiendo explorar el ámbito tal como lo ven y lo construyen los informantes; comenzando la investigación sin categorías preestablecidas de observación, sin cuestionarios cerrados ni hipótesis demasiado rigurosas. Tanto para Wolcott como para Fetterman y Agar (citados por Robins, 2003) la investigación etnográfica: "...es un proceso abierto en el cual el etnógrafo aprende mediante el encuentro con un contexto específico; no se dedica a probar sistemáticamente hipótesis inequívocas o realizar experimentos con los controles científicos de rigor" (p. 19).

En el caso de esta investigación, intentamos no imponer ciertos criterios a los informantes. Ya desde la elaboración del proyecto de esta investigación presuponíamos que existe una confrontación entre lo que la Escuela, a través de sus maestros, propone como pautas de crianza en la educación preescolar y lo que los padres y representantes creen o saben al respecto. Los maestros parecen manejarse en una ambigüedad, como ya lo veremos, en lo que se refiere a criar a los niños, establecen una diferenciación en muchos aspectos entre lo que hacen los padres y lo que estos deberían hacer con sus niños.

Un segundo principio es convertir en ajeno lo familiar, asombrarse de lo cotidiano, dicho de otra manera,

sumergirse en la cultura; el investigador no debe dar muchas cosas por verdaderas, no debe suponer, debe asumir que lo común realmente es extraordinario, y preguntarse por qué es así y no de otra forma, pero dentro de la lógica y los parámetros de la cultura que se está investigando. En las entrevistas nuestros informantes se sorprenden, al principio, cuando uno pregunta: ¿Cómo crió usted a su hijo? ¿Hay diferencias de crianza entre el primero y segundo hijo, entre la hembra y el varón? ¿Cómo se cuida a un bebé? Al informante le parece preguntas tontas, obvias, sin sentido; son acerca de su mundo cotidiano, rutinario y, por lo general, sobre éste no se pregunta, no reflexiona, sencillamente lo vive. Pero el investigador que aplique una metodología etnográfica debe asumir que todas las cosas que observe o sobre las que hable con sus informantes son importantes. Creemos, por ejemplo, que las entrevistas y nuestras observaciones, no han sido suficientes para estudiar el fenómeno tan complejo acerca de los patrones de crianza en la ciudad de Mérida. Faltó una mayor observación participante, una convivencia más prolongada con los maestros en su práctica docente y con los padres y representantes.

Tercero, *la etnografía es un trabajo de campo, una investigación cualitativa donde la relación con el informante, objeto-sujeto, es una interacción social.* Se trata con personas, que como nosotros tiene deseos, dudas, contradicciones, reservas, miedos, etc. Las encuestas cerradas tradicionales reducen a los encuestados a números, estadísticas, que no expresan lo suficiente acerca de la persona que está hablando. Nuestros informantes no son muchos, sin embargo, hemos establecido una relación que en algunos momentos ha llegado a ser difícil, por ciertas dificultades vinculadas a sus propias vidas. Las molestias de las entrevistas, las

continuas llamadas y visitas, las preguntas incómodas, que nos hace tomar conciencia de las dificultades de ser docente en educación preescolar, no sólo por el trato con los niños en el aula sino con el necesario trato con los padres y demás maestros.

Una última premisa del etnógrafo es utilizar el conocimiento de la teoría antropológica para guiar e informar las observaciones. No se trata de convertirnos en antropólogos, sino de servirnos, como investigadores en educación, de las propuestas teóricas de la antropología para aplicarlas en esta investigación. Como veremos más adelante, nos apoyamos en la discusión acerca de la noción de la niñez como categoría cultural e histórica y las propuestas de la escuela antropológica cultura y personalidad, la cual también criticamos en algunos puntos.

1.2.2. Metodología de esta investigación

En este trabajo no hemos desarrollado completamente y a plenitud la metodología etnográfica. Como ya lo hemos señalado, llevamos a cabo un ensayo, una prospección, una exploración etnográfica que creemos pueda servir de ejemplo para futuras tesis o investigaciones parecidas y más consolidadas. Esta no es una *descripción densa*, tal como lo define Clifford Geertz (1993), en la que se busca dilucidar algunos aspectos de la cultura, entendida esta como una trama de significaciones que el mismo hombre va tejiendo. La descripción densa intentaría reconstruir esta urdimbre, desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social:

... Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es

una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniar de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después... (p. 24).

Aunque esta investigación no ha sido una recolección automática, sólo ha llegado a ciertos niveles. Faltaría un trabajo de campo más extenso y una formación teórica antropológica mayor, para lograr establecer la urdimbre de patrones de crianza en relación con la cultura general en Mérida. Nuestros objetivos han sido más modestos, como ya lo hemos señalado.

Hemos tomado algunas técnicas de campo para la recolección de datos y la configuración de nuestro corpus. Nos servimos primordialmente de la *entrevista no-estructurada* y la *semi-estructurada*, así como la identificación y el trabajo detallado con *informantes clave*.

1.2.3. Entrevista no-estructurada o semi-estructurada:

Al inicio fue imprescindible que estableciéramos un contacto inicial con los posibles informantes, comenzando con una presentación y conversación informal con los docentes y familiares para entablar una relación directa. Las primeras entrevistas fueron primordialmente para determinar quién o quiénes tendrían la función de informantes clave. Fue importante, además, para la investigación intentar crear una buena y amistosa relación, a través del contacto personal con los informantes.

Para establecer qué tipo de entrevista utilizamos en este trabajo, nos hemos basado en Aguirre (1997, p.170-175), para quien la entrevista, en general, es un tipo de técnica, dentro de la metodología cualitativa, que se utiliza para obtener información verbal de una o varias personas a través de un cuestionario o un guión.

Una entrevista varía de acuerdo con el entrevistador, su experiencia, disposición, creatividad, su acción con el entrevistado, etc.; en relación con el entrevistado, hay que tomar en cuenta el estatus social de este, su familiaridad con el tema de la entrevista, su disposición, etc.; por último, hay que considerar que la entrevista es una interacción social y depende de la situación, el lugar, las condiciones ambientales, la posición de los participantes, etc., en que se realice. Debido a ello, cualquier investigador debe contemplar todo estos factores al momento de realizarla.

Por otra parte, hay varios tipos de entrevistas que varían según la forma, el número de participantes, según la finalidad y el modelo teórico en que se base la investigación. Como nuestro interés era antropológico y educacional escogimos la más apropiada para una investigación etnográfica: (a) la *semiestructurada*, o sin cuestionario, tiene un guión en el cual se recogen todos los temas que se deben de tratar en el desarrollo de la entrevista, pero nunca se reflejan las preguntas concretas que se hacen; (b) la *no estructurada* sigue el orden que el entrevistado establezca o proponga, aunque ya se haya preestablecido un orden general. En este caso, realizamos entrevistas sin prever las preguntas, es decir, en varias de ellas no predeterminamos las preguntas. Comenzábamos las entrevistas permitiendo que las personas iniciaran sus relatos, comentarios e historias, según como lo quisieran. Muchas veces

dirigíamos el curso de la entrevista a puntos específicos que nos interesaban en ese momento.

Algunas de las entrevistas no fueron individuales sino grupales, ya que en ocasiones amigas(os) o familiares se unían voluntariamente a la entrevista. Esto en ocasiones enriquecía la conversación, por los temas que se propusieron, por los recuerdos, o hacían más fluida y natural la conversación.

Hemos agregado en el apéndice conversaciones y entrevistas transcritas, como una muestra de este material de entrevistas abiertas o semiestructuradas.

1.2.4. Informantes clave

Los informantes son todas las personas objeto de la investigación y que el investigador llega a conocer en el trabajo de campo y que le enseñan acerca de su cultura. Un buen informante:

... es un miembro bien situado que estudia y con el que [el etnógrafo] entabla primero y mantiene después una relación de tipo personal durante el tiempo que dure la investigación de campo. La amistad y la simpatía mutuas aflorarán en proporción similar a como se enfoquen los temas a tratar, pues hay cosas que carecen de inconvenientes para ser comunicadas, pero de otras debe esperarse mucho tiempo antes de comenzar a preguntar por ellas, aunque la impaciencia invite a lo contrario... (Aguirre 1997, p.135).

Todos los informantes pueden o son importantes, no obstante, existen aquellos que son los *informantes clave*, aquellas personas que, dado su protagonismo, por accidente, experiencia, talento o preparación

pueden proporcionar la información más completa o útil sobre los aspectos particulares de la vida en una comunidad. En nuestro caso, los que nos pudieron ofrecer mejor información acerca de las pautas de crianza fueron los docentes de educación preescolar y los padres y representantes.

Hemos intentado hacer en lo posible lo que recomienda Aguirre (1997):

Es útil confrontar la información que proporcionan los distintos informantes entre sí y cotejarlo con lo que el investigador percibe. Esto evita la ingenuidad. No hay que olvidar que informante es un 'traductor' no sólo de lenguajes sino, sobre todo, de significados (p. 12).

Otra recomendación que resultó importante para esta investigación es la de evitar a los "informantes 'oficiales', los que proporcionan la verdad oficial como 'portavoces'" (p. 12), ya que hemos entrevistado a maestros, de alguna manera ellos se convierten en "portavoces" oficiales, que representan a la escuela. Esto es así en parte, en las entrevistas hemos observado una cierta ambigüedad, manejando ciertos paradigmas que chocan o se confrontan con las creencias y prácticas de crianza tradicionales. En algunos casos, ocultaban información o la manipulaban; es decir, se referían a esas prácticas de manera peyorativa asumiendo que la escuela impone o enseña otras que son las "correctas". Se asume claramente una diferencia irreconciliable entre lo que impone la escuela y lo que aprende el niño en su hogar. En otros casos, la ambigüedad es tal que el informante no ve la contradicción entre la escuela y la casa del niño. Impone las reglas de la institución, pero sin asumirlas, lo cual no le significa conflictos. De esto hablaremos más adelante.

Así pues, entrevistamos a los docentes, padres, madres, familiares y representantes en sus actividades cotidianas en sus hogares, lugares de trabajo o comunidad. La edad o sexo de estos informantes no la establecimos con anterioridad, el criterio fundamental era que los informantes participaran de manera activa en la crianza de los niños y niñas que asisten al preescolar.

1.2.5. La Escuela y la casa

El trabajo de campo para esta investigación se puede decir que fue la Escuela y la casa. Son los espacios culturales donde viven los informantes y los sujetos de los cuales hablamos en este trabajo.

El espacio escolar no podemos considerarlo como una simple institución, un local, un espacio sin más. Es un lugar de interacción cultural y social. Como señala Badillo León (1998):

La escuela es un grupo formado por la comunidad del director, los profesores, el personal no docente, los alumnos y los padres o tutores de los alumnos, cuyo objetivo consiste en la enculturación [o endoculturación] y la educación de los alumnos, que son llevados por sus padres, según la planificación impuesta por el estado (p. 123).

La Escuela no es necesariamente un espacio cultural que tiene continuidad con el hogar o la casa, donde el niño recibe el verdadero primer proceso de endoculturación. Por ello, es necesario tomar en cuenta el conflicto, la ruptura que significa para los niños y los padres en la educación preescolar, el asistir a la guardería o al preescolar.

Esta investigación se realizó en tres centros educativos de nivel inicial de la ciudad de Mérida, específicamente en la zona del Centro, debido a que en estos convergen familias de diversos orígenes y contextos culturales. Estas fueron:

- ✕ Unidad Educativa El Espejo. Av. 8 con calle 23.
- ✕ Unidad Educativa Gabriel Picón González. Calle 26 con Av. 6
- ✕ Unidad Educativa Vicente Dávila. Calle 13 con Av. 2.

Como esta investigación fue de carácter exploratorio se escogieron de entre todos los informantes posibles, *tres informantes clave* por cada centro educativo. Estos informantes eran notoriamente más abiertos, comunicativos y aptos para aportar datos significativos al corpus de la investigación.

1.2.6. Análisis y organización del material

Al finalizar el proceso de recolección de la información a través de las entrevistas, intentamos elaborar un informe escrito en estilo descriptivo para intentar transmitir al lector los detalles de las pautas culturales de crianza que se obtuvieron en esta investigación, esto corresponde al capítulo IV. Como recomienda Wilcox (1993, p.101), incluimos extensas citas y descripciones de los ámbitos e interacciones con la intención de proporcionar una evidencia que valide la interpretación de los datos que presentamos, así como las entrevistas agregadas en el apéndice.

Capítulo II

De la niñez como categoría cultural a las pautas de crianza descritas por los antropólogos

2.1. La infancia como noción socio-cultural

Las instituciones educativas occidentales y los docentes formadas por ellas, hasta hace poco creían estar de acuerdo con lo que significaba la infancia y la niñez. También los psicólogos, pedagogos e investigadores en educación suponían este consenso. Sin embargo, gracias a investigaciones en antropología (Benedict, 1971; Harris, 1998; Herskovits, 1984; Kardiner, 1955; Kluckhohn, 1951; Linton, 1972; Mead, 1962, 1972, 1973; Nanda, 1980; Szulc, 2006) y en historia (Ariès, 1986; Finkelstein, 1986) las categorías de la niñez y la infancia fueron problematizadas. Incluso, más recientemente, en psicología del desarrollo se ha puesto en discusión la universalidad de estas nociones. Shaffer (2000), por ejemplo, afirma que ningún "retrato del desarrollo es preciso para todas las culturas, clases sociales o grupos raciales y étnicos" (p. 6).

Se puso en discusión, primeramente, la referencia a lo natural; es decir, se dejó de considerar la niñez como una simple etapa o periodo "natural" (biológico) en el proceso del crecimiento humano. Además, se planteó que dicha "etapa" estaba condicionada por las concepciones sociales que existían al respecto, por las tareas que se esperaba cumplieran los niños o por los comportamientos que se deseaban de los infantes en el(os) grupo(s) donde se investigara acerca de la niñez. En otras palabras, la infancia, la niñez o la idea de lo que es un niño son nociones que varían con las sociedades y las culturas, así como con los diferentes momentos históricos dentro de las mismas. Como la define Ochoa (citado por Blanco, 2004):

La infancia es socio culturalmente variable, lo que equivale a decir que no existe una naturaleza infantil en el sentido de un sustrato

biológicamente fijo y determinante de formaciones socioculturales. Se dan en verdad ciertas invariantes en la niñez, pero el aspecto específico que ella toma en una sociedad dada está condicionado por las características propias de esa sociedad (p. 9).

Desde una perspectiva puramente biológica, o desde la psicología tradicional, las etapas de la vida humana (como la niñez, la juventud o la vejez) tienen características que no dependen de acuerdos sociales ni culturales sino de la maduración y de la experiencia. En cambio, desde una visión sociológica y antropológica, estas etapas cambian sustancialmente de una sociedad a otra y de una cultura a otra; incluso, dentro de una misma sociedad o cultura dependiendo de variables socio-históricas.

Los grupos de edad, incluyendo la infancia, son considerados por la antropología como construcciones culturales. Pero, ¿cómo correlacionar esta afirmación con el hecho de que todos los seres humanos, como cualquier especie animal, experimentan a lo largo de su vida un desarrollo biológico? Innegablemente somos seres biológicos: nacemos, comemos, nos reproducimos, envejecemos y morimos. Esto nos lleva al concepto de cultura y su relación con lo biológico trabajados por la antropología. Citemos largamente a Kluckhohn (1951), quien nos explica en forma precisa que la naturaleza o lo biológico no define al hombre, y cómo lo cultural y lo biológico están estrechamente interrelacionados:

...La cultura tiene su origen en la naturaleza humana y sus formas están restringidas tanto por la biología del hombre como por las leyes naturales. Es igualmente cierto que canaliza los procesos biológicos: vomitar, llorar,

desmayarse, estornudar, los hábitos diarios de ingerir alimentos y de eliminar desperdicios. Cuando un hombre come, está reaccionando a un 'impulso' interno, a saber, las contracciones provocadas por el hambre a consecuencia de reducirse la proporción de azúcar en la sangre, pero su reacción precisa a esos estímulos internos no puede predecirse basándose solamente en conocimientos fisiológicos. El que un adulto sano sienta hambre dos, tres o cuatros veces al día, y las horas en las cuales se presenta esta sensación de hambre, es una cuestión de cultura. Lo que come está limitado naturalmente por las disponibilidades, pero está también parcialmente regulado por la cultura. Es un hecho biológico que algunos tipos de bayas son venenosas; es un hecho cultural que, hace unas cuantas generaciones, la mayoría de los norteamericanos consideraban venenosos los tomates y se negaban a comerlos... (p. 32).

La comida, la alimentación o la nutrición es uno de los ejemplos que más usan los antropólogos para mostrar la diversidad cultural humana. Es un hecho biológico y fisiológico la necesidad de comer, pero el hombre no come "cualquier cosa", come lo que su cultura, su comunidad o su familia le ha enseñado a comer. El hecho de comer está vinculado a lo ritual, a las creencias religiosas, al imaginario, etc.; todos estos fenómenos son sociales y culturales, no biológicos.

De la misma manera, podemos afirmar que el desarrollo biológico humano está condicionado por la cultura; cada una en particular divide en períodos arbitrarios el curso del llamado *ciclo vital* (que define los grados de edad por los cuales han de pasar los miembros individuales de una cultura, según Feixa 1996, p. 1), atribuyéndoles propiedades y rasgos que categorizan y pautan el comportamiento de los individuos en cada

una de esas etapas. Los antropólogos han registrado que en muchísimas sociedades, muy alejadas del ámbito occidental europeo, no establecían vínculos entre la relación sexual y la concepción; es decir, el embarazo de una mujer se explicaba como producto de que los espíritus de los antepasados familiares se introducían en el cuerpo de aquella. Esto implicaba que los niños eran solamente familia de la mujer, de la madre (filiación matrilineal); la relación biológica paterna, indudable para nosotros, no existía para aquellos grupos, pues el hombre no contribuía para nada en la procreación del niño (Harris 1998, p. 433).

Entre los aimara de Chile se concibe el ciclo vital de la persona como un proceso continuo de "reencarnación". Poseen en su lengua una vasta terminología para designar los diferentes momentos por el que transita la persona. Esta terminología incluye la diferenciación por sexos de los niños, jóvenes, adultos y ancianos; términos como: *Sullu*, *Asuwawa*, *Wawa*, los utilizan respectivamente para designar "feto", "bebé recién nacido", y "bebé que comienza a caminar". Hasta este momento el individuo no tiene diferencias de género. *Wawa yuqalla* y *wawa imilla* sirven para denominar a los niños y las niñas desde el momento en que caminan hasta los tres o cuatro años. *Disk'a uqalla*, *Disk'a imilla* corresponden a "pequeño joven", "pequeña joven" (Gavilán *et al.*, 2006, p. 31).

Por su parte, en el Occidente moderno, la adolescencia ha sido considerada como una etapa "natural" de los jóvenes, parte del ciclo vital, en la que debido a los cambios hormonales y de crecimiento, estos se ponen "difíciles" y rebeldes, llegando a situaciones preocupantes cuando, por ejemplo, se vinculan con las drogas (Franco, en prensa). Sin embargo, ya

Margaret Mead, en *Educación y Cultura* (1962), fue una de las primeras en mostrar que esta etapa no se presentaba en muchos grupos étnicos estudiados por ella, no es parte del ciclo vital. En esos grupos, gracias a la existencia de *ritos de pasajes o rituales de iniciación*, los niños saltaban directamente a convertirse en adultos, sin transitar por un período como el de la adolescencia. La pauta cultural distintiva de estos pueblos era la continuidad entre la niñez y la adultez, lo cual se diferenciaba en gran medida con lo que ocurría en la sociedad estadounidense, a mediados del siglo XX. Después de esta comparación Mead llega a la siguiente conclusión:

...Cuando el individuo llega a adulto, no es mucho más exigido que antes sino que desarrolla una línea de continuidad con respecto a sus contribuciones pasadas. El adolescente no experimenta ninguna interrupción brusca en sus actividades ni tampoco despierta socialmente gran expectativa... (p. 88).

Sin contar con observaciones sistemáticas, podemos decir que es algo parecido a lo que actualmente acontece en nuestra propia sociedad. El período de la adolescencia está presente y constituye una etapa de la juventud, reconocida colectivamente.

Así pues, las formas en que los períodos o etapas humanas se especifican culturalmente son muy variadas, de acuerdo con las sociedades, grupos sociales, étnicos, religiosos, etc. Como lo explica Feixa (1996):

...si no son universales las fases en que se divide el ciclo vital (que pueden empezar antes o después del nacimiento, y acabar antes o después de la muerte), mucho menos lo son los contenidos culturales que se atribuyen a

cada una de estas fases. Ello explica el carácter relativo de la división de las edades, cuya terminología es extraordinariamente cambiante en el espacio, en el tiempo y en la estructura social (p. 2).

La antropología ha problematizado la noción de niñez o de infancia, tal como lo hizo con el de la adolescencia; en vez de variables “naturales” o biológicas, ha propuesto considerarlas como variables culturales. Lo natural se refiere a áreas de acción y respuesta emocional que asumimos como “naturales”: la alimentación, la expresión de actitudes y sentimientos; lo “natural” en cada sociedad surge de sus propias creencias y costumbres.

En la sociedad contemporánea el pensamiento de sentido común y el lenguaje cotidiano hacen referencia a la infancia, no obstante, estas concepciones están fuertemente “naturalizadas”; es decir, se consideran, naturales, biológicas, como parte de una naturaleza humana. En la actualidad esta “naturalización” representa a la niñez como una categoría ahistórica y homogénea. Según Szulc (2006), estas representaciones conciben al niño como a un *otro* del adulto, el niño sería la alteridad del adulto normal; un conjunto aún no integrado a la vida social, definido generalmente por la negativa —desde el punto de vista de los adultos— como quien carece de determinados atributos, tales como la madurez sexual, la autonomía, la responsabilidad de sus actos, ciertas facultades cognitivas y la capacidad de acción social. “Esta visión los relega a un rol completamente pasivo, más de objetos que de sujetos: objetos de educación, cuidado, protección y disciplina o de abandono, abuso y explotación” (p. 27). Los niños han sido vistos “como continuamente asimilando, aprendiendo y respondiendo a los adultos, teniendo poca autonomía

y no contribuyendo en nada a los valores sociales” (Hardman 1973, citado en Donoso 2005, p. 3).

La noción de naturalizar a la infancia no sólo es de uso exclusivo de la “gente común”, sino que en las ciencias sociales, incluyendo la educación, la psicología y la medicina, se ha manejado una idea universal del desarrollo de la niñez, heredada del pensamiento evolucionista del siglo XIX. Esto lo sostiene Szulc (2006) al afirmar lo siguiente:

...en el sentido común occidental contemporáneo, continúan plenamente vigentes nociones de niñez surgidas del modelo evolutivo en psicología, el cual, al establecer la secuencia de etapas del desarrollo cognitivo por las que progresan las habilidades conceptuales infantiles, produjo una homogeneización de la noción de “niño”. La psicología evolutiva abordó la psicología infantil como medio para resolver interrogantes de la psicología general, operación que también ha caracterizado el abordaje de la niñez en otras disciplinas (p. 32).

Por otra parte, la antropología, aunque señaló la influencia de la cultura en la formación del niño, no escapó a la idea de naturalizar la niñez. En las investigaciones antropológicas del siglo XIX, el niño fue visto como un “primitivo” y a la vez las “sociedades primitivas”, como la infancia de la humanidad; posteriormente, otros antropólogos se interesaron indirectamente en la niñez para esclarecer asuntos sobre los adultos: los niños no eran tratados como informantes aptos y conocedores de su medio social, puesto que se asumía que no habían alcanzado una membresía social plena hasta que se convirtieran en adultos. Por lo tanto, se puede afirmar que incluso en la misma antropología —hasta hace poco— el niño no

era considerado un actor social en sí mismo, sino como una suerte de "reflejo" del mundo de los adultos.

2.2. Educación y Antropología: La noción de la niñez en la Historia de la Educación

A partir de la década de los ochenta los niños son tema importante de las investigaciones etnográficas y de la antropología, al igual que sucedió con otras disciplinas de las ciencias sociales. La sociología, particularmente la nueva sociología de la niñez, ha brindado un marco teórico para la aproximación al universo infantil (Ariès, 1986; Finkesltein, 1986; Unda, *et al.* 2000; Sadler y Obach, 2006; Szulc, 2006; Vega, 2006).

La antropóloga Szulc (2006), siguiendo a Allison James y Alan Prout, propone un nuevo paradigma en la concepción de la niñez, de gran interés para todos los investigadores en educación y sobre todo para los de educación preescolar, cuyas premisas fundamentales son:

1. La niñez no constituye un fenómeno universal ni singular.
2. Como toda variable de análisis social, no puede aislarse de otras variables como clase, género y etnicidad.
3. Las relaciones y las "culturas" de los niños merecen por derecho propio ser estudiadas.
4. Los niños son activos en la construcción y determinación de su vida social, la de quienes los rodean y las de las sociedades en las que viven.

5. La etnografía, al dar a los niños una voz más directa y mayor participación en la producción de conocimiento, constituye un abordaje más adecuado que las investigaciones experimentales o estadísticas (p. 38).

Al considerar la "infancia" o la "niñez" como una categoría de análisis se debe asumir que es un constructo cultural, instituido históricamente y con significados variables según los momentos. Muchas investigaciones de antropólogos y sociólogos nos muestran los significados diversos que contienen la "niñez" o la "adolescencia", recorriendo diferentes culturas o épocas. Cada contexto socio-histórico le sobreimprime a cada etapa diversas valoraciones, expectativas, derechos y obligaciones que tienen aquellos que se encuentran incluidos.

En nuestras sociedades occidentales actuales, la escolarización institucionaliza y delimita la infancia y la adolescencia, dándoles a cada una un estatus y una especificidad particular. La infancia como etapa implica la permanencia dentro de la escuela, en consecuencia, marca una separación con la vida que transcurre fuera de ella. Se afirma que para el niño transcurre un tiempo, el "tiempo de jugar" y mientras tanto a través del juego el niño "se entrena" y "espera" para "salir afuera", hacia la vida adulta. Pero, estos estatus institucionalizados, establecidos por la escolarización, conviven con otras nociones, creencias y prácticas diversas acerca de la infancia que entran a veces en conflictos con las de la Escuela.

La antropología puede aportar mucho para rescatar esas otras miradas que tienen los diversos grupos sociales y culturales sobre lo que se supone "ser un

niño”, su definición no puede leerse ni ahistórica ni unívocamente en los diferentes contextos. Con este análisis de la noción de infancia o la noción de niño se quiere explicar que ellos no son simples objetos pasivos de la socialización de instituciones como la Familia y la Escuela, sino que ellos elaboran y aprenden su socialización y su adaptación a los diferentes papeles que juegan dentro de los diferentes entornos donde se relacionan.

Las ideas sobre los niños están influenciadas por la marcada visión occidental y adultocéntrica. Como docentes no podemos pensar al niño o a la niña como portadores de ciertas características que le otorga su edad, sino que es mucho más complejo; tenemos que mirarlos como niño o niña de una familia que pertenece a un cierto grupo social o económico, a un cierto grupo étnico o que provienen de zonas rurales.

La noción de la niñez y la juventud, como la de la muerte, la de la locura y la enfermedad, han sido estudiadas desde hace tiempo como categorías histórico-culturales. La concepción de estas nociones sabemos que tiene su historia y sus transformaciones dentro de Occidente, de la misma manera, ha sucedido con la Institución Escolar. No siempre ha existido la Escuela y la idea moderna contemporánea de que todos los niños “deben ser bien formados” por la Escuela es una afirmación que nadie intenta discutir.

El estudio de la historia de la “niñez” y la educación parecen estar muy vinculados. Al respecto nos dice Finkelstein (1986):

Lo que la historia de la infancia parecía sugerir era que los historiadores de la educación harían bien en prestar una atención sistemática a la evolución

de los niños y la juventud, no sólo porque las vidas de los jóvenes fueran importantes por sí mismas, sino porque el estudio sistemático de los niños y jóvenes prometía añadir nuevas dimensiones a nuestra comprensión de la historia educativa... existía incluso la posibilidad de iluminar aspectos totales de nuestro pasado educativo que habían sido virtualmente irrecuperables para los historiadores tradicionales de la educación (p. 21).

Sobre los comienzos del estudio de este concepto, se ha llegado a señalar que la idea occidental sobre la niñez como una etapa en la cual el niño y la niña reciben atenciones, afectos y cuidados, es una noción que comenzó a afianzarse alrededor del siglo XVIII en Europa. Anteriormente, los niños “...no eran colectivamente percibidos como esencialmente diferentes de otras personas, sino más bien como adultos en miniatura” (Szulc, 2006, p. 29). Idea que los antropólogos, curiosamente, habían registrado en sociedades no occidentales. Tal como lo anota Margaret Mead (1972) para algunas sociedades de los mares del sur del Pacífico:

...El bebé puede ser tratado como una pequeña criatura —pequeño animal, pequeña alma, pequeño ser humano, según el caso— pero completa y, hasta cierto grado, capaz de establecer su propia voluntad y sus propias necesidades contra las de su madre... (p. 63).

De igual forma, entre los mapuches, los niños son tratados como una individualidad ya formada desde muy pequeños (*pichike che*), son capaces de manifestar, a veces, de imponer su voluntad a los adultos. De este modo, en el mundo mapuche los niños nunca son considerados personas inferiores sino

que gozan desde pequeños de los derechos comunes al resto de la familia, pueden tener propiedades menores como aves, animales pequeños, árboles, etc. Esta propiedad se respeta al igual que la de un adulto, nunca se utiliza sin el consentimiento del niño (Sadler y Obach, 2006, p.36).

En la tradición occidental clásica nos conseguimos con una costumbre romana, que a nuestro ojos hoy parece "bárbara" y cruel, era la práctica ritual de colocar al niño recién nacido en el suelo para que el progenitor biológico lo reconociera como suyo, entonces al hacerlo lo elevaba en sus brazos aceptando la responsabilidad de criarlo (*elevatio*); en caso contrario, era abandonado en la puerta de su casa. Esto podemos entenderlo, si sabemos que entre los romanos de la antigüedad los vínculos sanguíneos no eran tan importantes y la adopción era una práctica común entre ellos; además, el abandono de los niños propios desempeñaba entre los romanos la función que entre nosotros tiene hoy el aborto. Cuando un hombre sentía la inclinación de ser padre prefería criar el hijo de otro, antes de encargarse de uno propio. Esta situación cambia en los siglos I y II con la llegada del cristianismo, principalmente por la instauración de su nueva moral. Así, nace el matrimonio como algo sagrado y se reconocen a los hijos como un fruto de la unión. Los vínculos sanguíneos pasan a ser más importantes que la adopción (Ariès 1986, p. 6-8).

En la cultura occidental, la niñez más o menos como hoy la entendemos surge alrededor del siglo XVIII, consolidándose posteriormente. Anterior a ello, la alta mortalidad infantil hacía que los adultos estuviesen preparados para la muerte de sus hijos y la fragilidad de los menores hacía que éstos tuviesen un escaso valor

en términos económicos, dado que no podían aportar recursos a la familia porque el tipo de trabajo de la época no lo hacía posible. Por ello, esta construcción se da en el contexto de la Revolución Industrial, en el cual se permite a niños y a jóvenes asumir diversos trabajos, y los cambios en la esperanza de vida hacen que los menores adquieran un mayor valor en términos de un seguro para la vejez. Recordemos que en este período la familia era entendida como una sociedad que aseguraba la supervivencia de sus miembros, y no se le veía como un espacio de afecto, concepto que hoy sí existe (Ariés, 1986, p. 16).

Por su parte, Finkelstein (1986) resume algunos de los hitos fundamentales de la relación entre la noción de niñez y una concepción particular de la educación, descubiertos por los historiadores, que de alguna forma se ha heredado en la escuela moderna contemporánea. Lo podemos resumir así:

Los niños vistos como:	La Educación como:
Objetos de regulación	Actividad reguladora
Trabajadores	Preparación de la mano de obra
Seres expuestos al peligro	Protección y oportunidad
Elementos de desorden	Sistema de gobierno
Estudiantes	Transmisión de Ideas
Aprendices	Aprendizaje y transformación

No vamos a seguir la genealogía de la noción de "niñez" e "infancia" en Occidente, sólo hemos querido ejemplificar cómo ha cambiado esta categoría a través del tiempo y cómo la noción que hoy manejamos es

parte del devenir histórico, vinculado al desarrollo de la Institución Escolar.

Conviene recordar el papel que hoy juega la educación preescolar cada vez más importante y más ampliado, hasta el punto de que los niños más pequeños dejan de ser criados completamente por sus padres y familiares, entrando la Escuela a jugar un rol primordial. Como afirma Aguirre y Rodríguez (1998): “El acceso de la cultura se realiza, pues, a través de un proceso de enculturación y educación, teniendo la familia y la escuela parte muy activa en estas enseñanzas primarias” (p. 122).

En este punto se hace necesario para el investigador en educación asumir que ésta está “moldeada” por parámetros culturales; de la misma manera, los fundamentos de la Escuela también son culturales y no universales. Como señala Burnett (citada en Wilcox, 1993):

... la escuela, como una organización que es parte de un todo más amplio, tiene una cultura de referencia: la cultura del sector dominante de la comunidad de la cual es parte. La cultura de referencia siguiendo a Goodenough (1963), proporciona las normas para decidir qué es la realidad para decidir qué puede ser y para decidir qué hacer, o los procedimientos operativos para tratar con las personas y las cosas. Factores económicos y políticos tienden a asegurar que los profesores estén a tono con la cultura de referencia. Las dificultades surgen cuando la cultura de referencia es diferente a la cultura de los alumnos. En este caso no sólo son inapropiados la organización y el currículum de la escuela, sino que es probable incluso que los profesores como seres culturales que han emergido de la cultura de referencia estén incapacitados para comunicarse con los alumnos

y más aún para responder con flexibilidad a sus necesidades (pp. 107-8).

Las afirmaciones de este autor plantean, para el caso de la escuela venezolana, las siguientes preguntas: ¿Cuál sería la cultura de referencia? ¿Cuál sería la cultura de los alumnos y los docentes? En el próximo capítulo, propondremos algunos aspectos de esta problemática en lo relacionado con la educación preescolar en Venezuela y con las pautas de crianza. Antes, revisaremos algunos conceptos (cultura, endoculturación y socialización) que no hemos precisado y que debemos manejar para comprender mejor la importancia de estudiar las pautas de crianza.

2.3. Endoculturación y socialización: el proceso de criar niños, de hacer humanos

Todos los seres humanos atraviesan etapas de desarrollo, cada una caracterizada por un aumento en la capacidad para adaptarse al medio ambiente físico, social y cultural. En cada etapa se manifiestan las potencialidades físicas, mentales y psicológicas. El infante pasa de ser una criatura inmóvil que no puede coordinar su musculatura y movimientos, como sucede con la mirada y la coordinación de sus miembros, a ser capaz de enfocar sus ojos, levantar su cabeza, sentarse, gatear y caminar. Mentalmente aumenta su capacidad para diferenciar y clasificar los objetos y a las personas que le rodean. Por su curiosidad explorará y experimentará el mundo exterior. Psicológicamente desarrolla un sentido de reconocimiento de sí mismo y de los demás. Con su crecimiento aprenderá a modificar sus necesidades y peticiones para que le sean satisfechas en su medio social y cultural. Es de

destacar que todos estos cambios y desarrollo del ser humano se dan gracias al entorno social y cultural, y como necesidad para adaptarse al medio ambiente físico y natural. El niño no crece como niño que se convertirá en adulto, sino como un humano. El niño no sólo crece como humano, sino como un tipo de humano en particular: como un francés, como un venezolano, como un oriental, como un yanomami, como un piaroa, como un andino, etc.

Para entender este desarrollo hay que apreciarlo desde una perspectiva doble e interrelacionada, biológica y socioculturalmente. El ser humano es biológico, un ser con una estructura anatómica, fisiológica, con una carga genética y hereditaria que lo hace crecer y desarrollarse de manera específica. Lo sociocultural se refiere a la interacción que el ser humano biológico establece con el medio ambiente, que lo hace adaptarse y actuar sobre este para poder subsistir. El equipamiento biológico del ser humano es insuficiente para poder enfrentar y adaptarse al medio ambiente; la cultura —por decirlo así— se desarrolló para venir en su “auxilio”. Sin cultura no hay ser humano. La cultura es un desarrollo dentro de la naturaleza. Es la interacción con el medio ambiente lo que convierte al ser humano en un ser cultural, ya que el hombre como ente biológico no posee herramientas anatómicas para intervenir en el ambiente, es a través de su invención y la creación de herramientas que puede modificar el ambiente y adaptarse a él. Esto lo explica Kaplan y Manners (1979) así:

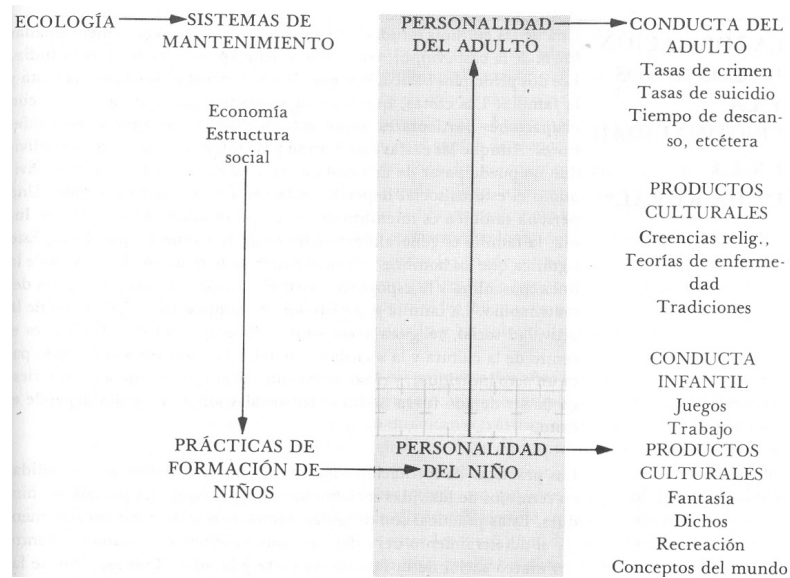
El hombre, al adaptarse a su medio ambiente, no sufre de alteraciones genéticas indiscriminadamente sino que responde jugando un papel activo; en otras palabras, mientras que las otras formas de vida se adaptan a su medio sustancialmente tal como éste se

presenta, el hombre lo modifica y lo adapta a él. Esta habilidad es lo que llamamos cultura: el mecanismo primario por medio del cual el hombre comienza adaptándose y termina controlando su ambiente. El medio en el que vive se ha convertido paulatinamente en un medio ambiente cultural... (p. 135)

A partir de esto, entendemos que la cultura es necesaria para la supervivencia y existencia de los seres humanos. La cultura le ofrece al hombre la posibilidad de intervenir la naturaleza y “aprovecharla” para alimentarse, abrigarse y vestirse. Prácticamente todo lo que el ser humano sabe, piensa, valora, hace y siente, lo aprende a través de su participación en un sistema sociocultural particular. Es un hecho, resaltado por los antropólogos, que el *potencial biológico humano*, solamente, puede desarrollarse dentro de la estructura de una cultura particular, es decir, en contacto con otros seres humanos.

En el estudio de las culturas es donde la antropología ha dado su aporte. Los antropólogos estudian nuestra especie desde sus orígenes hasta la actualidad y su objetivo es el estudio comparativo de la humanidad para descubrir, analizar y explicar tanto las similitudes como las diferencias entre los grupos humanos. En sus intentos de explicar la variación humana, como sostiene Nanda (1982): “...los antropólogos combinan el estudio de la biología humana y los patrones aprendidos y compartidos de conducta humana que llamamos cultura” (p. 4). Y esto no lo hace en forma aislada sino holística, para dar una explicación de la conducta humana. Esta ciencia social ha intentado entender a los seres humanos como organismos totales que se adaptan a sus medios ambientes a través de una compleja interacción entre biología y cultura (ver esquema siguiente).

Esquema de la personalidad y cultura



La teoría de la relación entre la personalidad y la cultura está basada en el siguiente proceso: la **ecología** determina el **sistema de mantenimiento**, que incluye la economía básica y los elementos de la estructuración social. Por ejemplo, el clima y el suelo determinan la naturaleza de los cultivos cosechados por una sociedad agrícola y el hecho de que haya o no pastoreo. La forma en la cual las personas obtienen alimentos determina en parte la disposición que ocupan las personas en el espacio y la distribución del espacio en el hogar. Esto, a su vez, establece los parámetros para **la crianza de los niños**. Diferentes prácticas en la crianza de los niños llevan a diferencias en la **personalidad adulta**. Estas dimensiones de la personalidad ser reflejarán a su vez en los **productos culturales** como la religión, la gastronomía, etc. (Nanda, 1980, p. 103).

Los humanos comparten su vida con otros animales sociales como los perros, los gatos, los lobos, los chimpancés, los delfines, etc.; no obstante, la cultura es algo que distingue a los humanos. Las culturas son tradiciones y costumbres, transmitidas mediante el aprendizaje, que rigen las creencias y la conducta de las personas inmersas en ellas. Los niños aprenden estas tradiciones creciendo en una sociedad en particular a través de un proceso llamado *endoculturación*:

...una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales (Harris 1998, p. 21).

Las tradiciones culturales incluyen costumbres y opiniones, desarrolladas en varias generaciones sobre lo que es un comportamiento adecuado o uno reprobable. Una cultura proporciona un cierto grado de consistencia al pensamiento y la actuación de las personas que viven en una sociedad específica. Por su parte, Herskovits (1984) lo plantea de la siguiente forma:

Los aspectos de la experiencia de aprendizaje que distingue al hombre de otras criaturas, por medio de las cuales, inicialmente, y más tarde en la vida, logra ser competente en su cultura, puede llamarse endoculturación... Por este proceso no solamente se consigue toda la adaptación a la vida social, sino también todas aquellas satisfacciones que, si bien forman parte, naturalmente, de la experiencia social, derivan de la expresión individual más bien que la asociación con otros en el grupo... cada ser humano atraviesa este proceso, pues sin las

adaptaciones que implica no podría vivir como miembro de la sociedad... (p. 53).

En el transcurso del proceso de *endoculturación* del individuo se trata de plasmarlo en el tipo de persona que su grupo considera como deseable. El éxito completo nunca se consigue; algunas personas se pliegan más que otras, algunas se resisten a la crianza más que otras. No obstante, de un modo general, todas se hacen suficientemente parejas, de suerte que, al recorrer la tierra, encontramos que así como las culturas difieren entre sí, también difieren las gentes de una sociedad respecto a la inmediata (p. 56).

Este término acuñado por la antropología, denominado a veces *enculturación*, es equivalente al usado por la sociología, *socialización*. Es también utilizado en la psicología y en la pedagogía sin diferir en gran medida de la connotación que encierra el concepto de *endoculturación*. Así, para Shaffer (2000), psicólogo social, la socialización es "... el proceso mediante el cual los niños adquieren las creencias, valores y comportamientos considerados significativos y apropiados por los miembros mayores de su sociedad" (p. 558).

La socialización de cada generación sirve a la sociedad, al menos de tres maneras:

- ✘ Primero, como medio para regular el comportamiento de los niños y controlar sus impulsos indeseables o antisociales.
- ✘ Segundo, estimula el crecimiento personal del individuo. A medida que los niños interactúan con otros miembros de su cultura y se parecen cada vez más a ellos, adquieren el conocimiento,

habilidades, motivos y aspiraciones que les permitirán adaptarse a su ambiente y funcionar con eficiencia dentro de sus comunidades.

- ✘ Tercero, perpetúa el orden social. Los niños socializados apropiadamente se convierten en adultos competentes, adaptados y prosociales que impartirán lo que han aprendido a sus propios hijos.

Estos términos (*endoculturación* y *socialización*) son términos más o menos parecidos. Es posible que se diferencien en un nivel teórico más denso o profundo dentro de la antropología y sociología que no nos interesa en este trabajo.

2.4. Creencias y prácticas sobre las pautas de crianza

Las consideraciones que hemos expuesto sobre la niñez parten de la idea de la cultura como elemento formador de la personalidad del individuo. La escuela norteamericana de *personalidad y cultura* (Benedict, 1971; Harris, 1998; Linton, 1972; Mead, 1962, 1973) ha estudiado detenidamente esta relación para conocer la formación de la personalidad del individuo e incluso ha estudiado cómo la enfermedad mental también es moldeada por la cultura. Esto influyó en cierta psicología y en la psiquiatría desarrollándose investigaciones y campos interdisciplinarios como la etnopsiquiatría y la etnopsicología (Kotak, 2002). En los estudios sobre educación esta corriente parece haber influido sobre todo en la educación multicultural, que hoy en día se plantea con gran relevancia en todo

el mundo. Esto lo ratifica Robins (2003):

Las dificultades prácticas de ser maestro en un mundo globalizado, frente a grupos cada vez más raciales y étnicamente mezclados, con la consecuente responsabilidad de enseñar un currículum nacional o estatal construido con base en supuestos culturales no compartidos por algunos alumnos, han llevado a la búsqueda de orientaciones teóricas que pueden iluminar la realidad de las aulas escolares (p. 13).

Según el autor, la orientación teórica debería provenir de la antropología. En este sentido, en las investigaciones sobre la formación del niño en sus primeros años y en su formación inicial, los aportes de la antropología parecen fundamentales si se entiende que esa formación se da dentro de patrones culturales; es decir, son siempre diversos y pueden cambiar de acuerdo con la cultura y la sociedad: "En cada cultura, los padres tienden a seguir *prácticas de educación infantil* como la alimentación, limpieza y trato dado a los niños que varían ampliamente según las sociedades..." (Harris 1998, p. 412).

De igual manera, Splinder (1993), el fundador de la antropología educativa, plantea la necesidad de estudiar el proceso de socialización o endoculturación (denominado también enculturación), según como lo hace la antropología. Para este autor, es más importante estudiar cómo los recién nacidos llegan a convertirse en seres humanos que hablan, piensan, sienten, poseen una moral, creen y valoran, cómo se convierten en miembros de grupos, en participantes de sistemas culturales, más que estudiar el crecimiento y el desarrollo del individuo —como lo podría hacer la psicología infantil— (p. 205). Como

un antropólogo, este autor, reconoce que todas las culturas diseñan prácticas de educación o formación infantil para producir adultos aptos para funcionar de manera efectiva dentro de su sociedad. Sin embargo, la transmisión de la cultura no sólo involucra el contenido cultural dentro del proceso de socialización sino que implica actitudes, valores, conducta exterior y emociones. Durante la interacción del niño con otras personas aprende a responder al mundo en forma cultural. En esa amplia gama de respuestas emocionales las culturas seleccionan algunas de estas que consideran apropiadas, y de esa interacción con las demás personas de su entorno social el niño y la niña aprenden a configurar sus emociones con las formas culturalmente aprobadas.

Un ejemplo es el valor que los cheyennes (de las llanuras norteamericanas, que actualmente viven en los estados de Montana y Oklahoma) otorgan al control de la agresión, estos deben aprender desde pequeños a controlar los comportamientos agresivos. El modelo del jefe, del líder, es el que manda no por la fuerza y el dominio sino por la inteligencia, la justicia y la consideración hacia los demás. Las necesidades del grupo son más importantes que la necesidad del individuo. El cheyenne aprende este valor desde pequeño. Los niños que lloran no son castigados físicamente sino que se les lleva lejos del campamento y sus cunas-canastas son colgadas en un arbusto hasta que dejan de llorar. Ésta es una lección temprana para aprender que uno no puede forzar a los demás para que nos den atención. La agresión y la falta de control en las emociones no produciría recompensas ni para los niños ni para los adultos, más bien daría como resultado en la vida del cheyenne el aislamiento social (Nanda 1980, p. 110). Todo lo contrario ocurre entre

los rajput (del norte de la India), sobre todo entre los niños varones, a quienes se les enseña de manera muy incoherente a controlar la agresión. Las madres dicen que un niño debe ser pasivo y sumiso en presencia de otros. Se evitan los pleitos entre niños. La mayoría de las madres nunca aconsejan a sus niños a "pelear" ni siquiera a "defenderse". Sin embargo, las madres permiten una cierta agresión contra ellas mismas, especialmente por parte de sus hijos varones. Los hombres aprenden muy pronto que las mujeres tienen un estatus más bajo en su comunidad y en su familia, por ello se puede abusar de ellas, al menos verbalmente. Los hombres están más dispuestos que las mujeres a enseñar a un niño para que sea agresivo. Aunque piensan que un niño no debe iniciar la pelea, los padres en Khalapur admiten decir a sus niños que se defiendan. Esta agresividad es reforzada por las historias y el drama tradicional de la mitología hindú, en el cual la bravura de los guerreros rajput es una característica importante (Nanda 1980, p. 106-107).

Sobre el parto y el nacimiento en Kenia, en el pueblo Pokot, los rituales culturales ayudan a asegurar un apoyo social acentuado a la madre parturienta. La comunidad entera celebra el nacimiento que viene, y el futuro padre debe dejar de cazar y estar disponible para apoyar a su esposa. Una comadrona, asistida por las mujeres de la familia, ayuda al nacimiento del bebé. Luego, la placenta es enterrada en una ceremonia con una envoltura de cabra y al bebé se le da una poción tribal para su salud (Shaffer 2000, p. 134). Cabe mencionar que esta costumbre de enterrar la placenta se practica aún en muchas zonas rurales de Venezuela.

Al contrario de lo que ocurre en la sociedad keniana de los pokot, entre los Uttar Pradesh, en el norte de la

India, la maternidad es percibida como algo vergonzoso. Los bebés son ayudados a nacer por sirvientas mal pagadas, las cuales desalientan los gritos de dolor de la madre y ofrecen poco apoyo social. La madre es aislada por días después de un nacimiento, y la cabeza de su "sucio" bebé es rasurada para evitar que "contamine" a los demás (Shaffer 2000, p. 135). Son actitudes que podríamos entenderlos si conociésemos más otros aspectos de esta sociedad.

Sobre la manera en que se manejan a los niños recién nacidos: en algunas culturas, no se les deja mover mucho; en otras, se les da libertad de movimientos; la lactancia del pecho de la madre se hace en algunas sociedades a petición del crío, cuando este llora o a intervalos regulares; el destete, a veces, se lleva a cabo de manera brusca y sin contemplaciones, en otros grupos se dilata por un buen tiempo y se hace más suavemente. En el caso de la relación con los niños pequeños, en algunas sociedades se trata de manera cariñosa, llena de mimos y permisividad, en otras la relación está marcada por una dureza que parece, a ojos foráneos, desproporcionada. La higiene, en diversas culturas, es enseñada con un gran rigor y disciplina y a veces a través de la burla; en otras se tarda más su enseñanza y se caracteriza por ausencia de castigos y reprimendas (Harris, 1998; Nanda, 1980; Splinder, 1993).

Los mapuche, por ejemplo, poseen normativas no sólo sobre los cuidados fisiológicos de los recién nacidos sino también acerca de los cuidados espirituales. El "ser espiritual" del niño se puede ver alterado por prácticas como el "ojeo" (mal de ojo) o por "espíritus malignos" que puedan acechar al bebé. Para evitar estos males la cultura mapuche despliega una serie de

“contras” y pone en marcha cuidados específicos sobre las propiedades del bebé como la ropa. En este marco, la ropa del bebé cobra un significado enorme, debe ser tratada con mucho cuidado, ya que se transforma en un posible medio de contaminación para el recién nacido (Sadler y Obach 2006, p. 33).

Una costumbre entre los Macha (aymará) sobre los primeros cuidados del neonato es aquella en la que inmediatamente después del parto la sangre del bebé es limpiada con andrajos o con orina de los adultos. Esta práctica, aunque nos suene antihigiénica y nos parezca que muestra una despreocupación por el niño, toma sentido dentro de la cosmovisión aymará. Este grupo piensa que los recién nacidos son espíritus de los antepasados que vuelven de nuevo con los vivos, esta fase de la vida de la persona es un estado liminal entre el vientre y la sociedad y mientras no haya pasado por esta etapa no se le da pecho. Los orines sirven para alejar el espíritu del antepasado que acompaña a todo recién nacido (Gavilán et al. 2006, p. 37).

El amamantamiento y el destete, práctica tan común y “natural” para todos los seres humanos, se realiza de muy distintas formas, en diversos lugares y sociedades. En las comunidades aymará (de la que ya hablamos en el párrafo anterior) durante los dos o tres primeros días debe prepararse al bebé para la lactancia. No recibe durante este período leche materna, recibe antes unas gotas de orina de adulto (tal vez de los padres) sobre un estropajo de lana o tres cucharaditas, seguida a veces por unas gotas de una infusión o de chocolate. Seguidamente se la aplica orina en el cuerpo y otras gotas para beber. Este tratamiento con orina, al parecer, produce un “efecto de curtido”, para protegerlo del ambiente, para alejar

al espíritu del antepasado que lo acompaña y para que aprenda a soportar las hambrunas futuras. Luego recibe la leche materna correspondiente (Gavilán et al. 2006, p. 37).

Otros grupos como los ulithi de Micronesia (Oceanía) parecen no ritualizar tanto los primeros días del recién nacido ni la práctica del amamantamiento. Sin embargo, hacen gran énfasis en ésta. El bebé mama cuando quiere, no regulan los horarios de alimentación, sobre todo durante el período que va de los tres a los seis meses de vida, lo hace muchas veces durante el día y la noche, con una frecuencia de hasta dieciocho veces. Incluso, cuando la madre y el niño están durmiendo, el que no duerme y repara que el niño ha de ser alimentado se encarga de despertar a ambos para que el bebé continúe mamando (Spindler 1993, p. 210).

Si el amamantar a los niños es importante y variado en todas las culturas, el destete también lo es. Margaret Mead (2000) registra algunas costumbres de varios grupos sobre esta práctica. Algunas madres Iatmul (Nueva Guinea) someten a sus hijos a una forma particularmente drástica de destete, la guirnalda de cabello humano sobre el pezón. Es decir, se colocan un puñado de su propio pelo en el pezón y le dan de mamar a sus bebés, buscando que le produzca repugnancia:

El destete tiene un aspecto repetitivo y de burla en el que la madre logra su propósito poniendo una guirnalda de cabello alrededor del pecho, y luego, después de un intervalo de veinticuatro horas, se la quita para repetir la operación posteriormente una vez más o quizá muchas veces. Este destete acontece después que el niño

ha aprendido a caminar y pararse por sí mismo y a confiar en la comida como su verdadero alimento. El niño casi destetado o que acaba de serlo es totalmente independiente y vaga por la vecindad de la casa, o bien es conducido por las niñeras de ambos sexos como parte del grupo de juego de los niños (p. 49).

Entre los samoanos (Isla de Samoa, en el Pacífico) el infante duerme con la madre mientras es amamantado y no es destetado hasta los dos o tres años, a menos que su madre esté nuevamente embarazada. El destete final se realiza repentinamente. Sigue a un largo período en el que se le proporciona alimento que reemplaza el pecho. El niño deja poco a poco de ver a su madre y se va encargando de él una mujer más joven. Entonces, para separarlo definitivamente del seno materno, la madre derrama jugo de limón sobre su pecho y va a dormir con otra mujer, esta vez una anciana, la abuela o tía abuela (Mead 2000, p. 44).

El caminar y el movimiento es uno de los rasgos que asumimos como más "naturales" en los humanos. Sin embargo, podemos encontrar diferencias en cómo se estimula el desarrollo motor de los niños en ciertas culturas. Los Kipsigis, de Kenia, ayudan en la octava semana (a los primeros dos meses) a practicar el "caminar" de sus bebés, sosteniéndoles por las axilas e impulsándolos hacia adelante. Así, a lo largo de sus primeros meses, los bebés son sentados en agujeros poco profundos y enterrados de modo que las paredes del pozo soporten sus espaldas y mantengan una postura erguida, esto para estimular que el niño se siente solo (Shaffer 2000, p. 162). Por su parte, los comanches (de las llanuras norteamericanas de Oklahoma) preferían la inmovilidad de sus niños hasta los seis meses. Después de los diez primeros días el

bebé se colocaba en una cuna de tabla donde se lo inmovilizaba hasta que pudiera gatear o sentarse en el caballo por delante de su madre. La cuna era una tabla plana cubierta de piel de venado amarrada al frente, con una capucha para proteger la cabeza del niño, algunas veces para mayor protección tenían una cortina delgada. Construían una cuna para el día y otra para la noche:

...En la cuna de día no se empleaban pañales para los niños; el pene del niño se sacaba a través de de la costura de la piel para que orinara cuando quisiera. A la niña se le ponía en la cuna de día una especie de embudo de madera, para que escurriera los orines. La cuna de noche era un cilindro de cuero, en el cual se ponía al niño bien atado; en ella sí se empleaban pañales que eran de piel de búfalo tierno con pelo y todo, los cuales se lavaban frecuentemente para que se ablandaran. La cuna del niño se colocaba entre los padres en la cama. Se sacaba el niño en la mañana y en la noche, cuando se le pasaba de una cuna a la otra. Entonces lo cambiaban, le untaba de aceite y empolvaban con un polvo hecho de madera de álamo podrido... Después de unos diez meses el niño se alegraba de estar fuera de la cuna, pataleando e irritándose cuando se le colocaba de nuevo en ella... Les sujetaban los brazos en la tabla, pero les dejaban libres los antebrazos; con este arreglo el niño no tenía oportunidad de moverse... (Kardiner 1955, p. 99).

En ciertas investigaciones médicas se señala que los individuos de esta etnia, como resultado de esta práctica, son más propensos que cualquier otra persona de cualquier otro grupo, a sufrir de adultos graves problemas en las caderas. Gracias a este conocimiento, constatamos la influencia que una práctica cultural puede acarrear en la salud de la personas.

Para que los comanches no parezcan una sociedad terrible, debemos mencionar un aspecto importante en su vida como es el juego dentro del desarrollo de los niños. Como en muchas culturas el juego en los cheyennes se centra en la imitación y en una verdadera participación y responsabilidad en las actividades de los adultos. Tanto los niños como las niñas aprenden a montar a caballo casi al mismo tiempo que a caminar. Esta habilidad está relacionada con la importancia de este animal en su cultura tradicional, en la cual el búfalo era cazado montado a caballo. Tan pronto como pueden usarlos los niños obtienen arcos y flechas pequeños, pero de buena calidad. Las niñas ayudan a sus madres en el acarreo de agua y leña. Los niños y niñas aprenden estas actividades en forma de juego, en la cual se imita la rutina de la vida familiar. Las niñas juegan "a la mamá" con los niños más chicos; los niños imitan el papel de los hombres en la cacería y la guerra (Nanda 1980, p. 109-110).

En el proceso de crianza la forma como se relacionan los adultos con los niños puede variar sensiblemente de una cultura a otra. La flexibilidad en las normas que los niños deben cumplir en algunos grupos contrasta con la rigidez de otros. Entre la etnia aymará, el afecto de los adultos hacia los niños no tiene condicionamiento hasta los tres años. En adelante los niños deben "ganarse el cariño" y no se les debe consentir en exceso. Deben empezar a ser útiles. Se entiende que el niño sobre esa edad reflexiona. Tiene capacidad de ir aprendiendo a vivir y a contribuir con el grupo. Dejó de ser "angelito". La vida empieza a mostrarse tal cual, con todos sus avatares y dificultades. Se da inicio, igualmente, a los primeros castigos por las faltas que comete, como reprimendas o unas palmadas (Gavilán et al. 2006, p. 43).

Por su parte, los inuit (los llamados esquimales) de Alaska, a pesar de vivir en una región dura e inhóspita crían a sus hijos de forma permisiva y tolerante, tanto que los extranjeros "blancos" que los han visitado parecen sorprenderse de este rasgo. El calor y el afecto que los padres, los parientes y otros allegados brindan a los niños les confieren un profundo sentimiento de bienestar y seguridad. Los niños pequeños se sienten también importantes porque aprenden pronto que de ellos se espera que sean miembros trabajadores y provechosos de la familia. Esta actitud no se inculca por la imposición de tareas tediosas, sino más bien incluyendo a los niños en la esfera de las actividades cotidianas, una inclusión que les proporciona un sentimiento de participación y cohesión familiar. Dicho de otro modo, es raro que los padres nieguen a los niños su compañía o que los excluyan del mundo adulto (Spindler 1993, p. 221). Esto hace afirmar a un antropólogo lo siguiente:

Los inuit viven en un clima extremadamente intemperante, en una parte del mundo que ha sido descrita por muchos hombres blancos como la más hostil para la vida humana. Quizás si los niños inuit son criados de este modo es porque sólo las personas seguras, ingeniosas y de buen humor son capaces de sobrevivir durante un largo tiempo en este ambiente (p. 223).

Terminaremos este apartado reseñando un rito de pasaje que se lleva a cabo en una edad muy temprana entre las aymará, vinculando el cuidado del niño, el aseo personal y la religión, como lo es "el corte de pelo". Se realiza entre los seis meses y un año siendo muy importante para los wawa (bebés). A través de esta ceremonia se busca marcar la incorporación de la niña o el niño a la comunidad, el inicio del camino que seguirá el futuro miembro de

la familia. La ceremonia consiste en hacer el primer corte de pelo (real o simbólico) por parte del padrino o la madrina en un ritual ofrecido a las divinidades. Se ofrecen regalos para el presente y futuro en un ambiente festivo que puede durar hasta más de un día. En las comunidades ganaderas el bautizo de corte de pelo era/es el momento en el que la madre, padre, madrina, padrino, abuela/os regalaban animales (llama, alpaca o corderos) para la formación de su propia tropa. Lo cual implica que, según la suerte, podrá aportar al matrimonio y ayudará a la formación de una nueva unidad doméstica (Gavilán et al. 2006, p. 44).

Después de este breve y diletante registro acerca de las costumbres y prácticas de crianza en distintas culturas, pasaremos en el último capítulo a explorar las creencias y prácticas acerca de las pautas de crianza de la ciudad de Mérida.

Capítulo III

Las pautas de crianza en la ciudad de Mérida. Registro etnográfico exploratorio en tres escuelas

3.1. Educación, Escuela y diversidad cultural

La diversidad cultural en la formación y educación preescolar del niño debería ser asumida en la Escuela y en la enseñanza venezolana, sobre todo cuando en la misma Constitución y en los proyectos de reforma actuales reconocen a Venezuela como un país pluricultural y pluriétnico. Esta diversidad cultural está presente no sólo por la existencia de grupos indígenas sino en la propia sociedad criolla o sociedad "moderna" actual. La antropóloga Clarac de Briceño (2003, p. 60) ha mostrado que Venezuela todavía es un país campesino, desde el punto de vista cultural, debido a lo reciente del proceso de migración del campo a la ciudad. El hecho de que la mayoría de la población venezolana viva hoy en día en la ciudad no quiere decir que su mentalidad, costumbres, concepciones, actitudes, etc., hayan cambiando en profundidad. La cultura se transforma más lentamente que la sociedad (Nanda 1980, p. 327). Venezuela, al final de los años cincuenta hasta los años setenta, pasó de ser un país eminentemente rural a ser un país urbano. El índice de alfabetismo y de escolarización aumentó de manera exponencial, pero esto no implica que la mentalidad, la cultura, el imaginario, los mitos, las creencias y las prácticas como las de crianza sean totalmente urbanos. Como afirma Clarac (1992):

Venezuela es tal vez el país de América con mayores contrastes a lo largo de su historia: De colonia muy pobre de España, muy poco poblada y muy despreciada por los españoles, pasó a ser cabeza de la independencia de varias colonias... para convertirse en el siglo XX en un país petrolero, es decir, con una riqueza fácil, ganada sin esfuerzo, que lo llevó de la pobreza y del anonimato al primer plano de la economía mundial. Esto tuvo como efectos internos un

urbanismo intensivo, una brutal explosión demográfica, una incontenible migración rural-urbana, la formación creciente de una clase media más y más acomodada Estados Unidos (p. 117).

Así pues, hay que señalar que la cultura venezolana, además de campesina, ostenta una heterogeneidad cultural compleja. Las fuentes de ésta son históricas, la colonización española, la herencia indígena y afrodescendiente, así como el desarrollo de una cultura urbana, acompañada de migraciones recientes provenientes de distintos países europeos (italianos, portugueses, españoles y otros).

En este sentido, se debe recordar que la Escuela moderna es un proyecto ilustrado, parte del proyecto occidental modernizador; corresponde a un ámbito cultural específico que, en sus inicios, se ha impuesto como un proyecto cultural de una élite y en la actualidad, continúa siendo un proyecto cultural que contrasta y difiere de aspectos culturales marginados, soterrados, pero son parte de la realidad cultural venezolana.

La humanidad se encuentra en una era de transformación y globalización, donde no quedan sistemas culturales que no hayan experimentado interacción con el exterior, y más particularmente con Occidente. Casi todas las sociedades tribales y campesinas han sido profunda y drásticamente afectadas por la modernización. Uno de los aspectos más importantes de este proceso es el desarrollo de las escuelas, de las cuales se espera que preparen y transformen a los niños y jóvenes para formar parte de un mundo muy diferente del que crecieron sus abuelos y padres. Sobre lo anterior, Spindler (1993) exponiendo lo que ha sucedido en África, nos muestra

un parecido con lo que ha ocurrido en Venezuela:

... la escuela es creada con el propósito de inducir y ayudar a la modernización; crea conflictos entre las generaciones y desorganiza la transmisión de la cultura tradicional. En sí mismos, estos efectos son el preludio para el cambio, y quizás una condición necesaria. No son, sin embargo, el resultado de la efectividad de las escuelas como instituciones educativas. Dado que el contenido curricular es ajeno a la cultura existente, lo que sucede en la escuela recibe poco o ningún apoyo en el hogar y la familia, o en el conjunto de la comunidad. La escuela se ve así aislada del sistema cultural al que pretende servir (p. 235).

Por tanto, es pertinente y perentorio investigar este sistema cultural que la Escuela pretende transformar, más aún en lo que respecta a la educación preescolar que es lo que nos interesa en este trabajo.

No hay muchos estudios o investigaciones particulares de este tipo en Venezuela (Arvelo, 2003); lo que se ha hecho son investigaciones sobre culturas indígenas (Amodio, 2005; Paz, 2005), a pesar de que el Ministerio del Poder Popular para la Educación en su *Currículo de Educación Inicial* asume la importancia de tomar en cuenta la cultura en esta parte del proceso educativo. Citemos largamente:

...es importante resaltar que la cultura refleja los patrones de crianza, las creencias y las prácticas cotidianas de los adultos significativos y las instituciones con las cuales el niño y la niña tienen contacto. Las familias poseen además un conjunto de expectativas acerca de las maneras en que sus hijos e hijas se desarrollan y aprenden, que son determinantes en las

actuaciones de crianza, que a su vez afectan el desarrollo infantil.

Por estas razones, es necesario partir del entorno cultural en el cual se encuentran los niños y las niñas. Cuando se trabaja en los ambientes familiares o con las madres integrales o cuidadoras, es importante tomar en cuenta los factores que influyen en los patrones de crianza, lo que justifica cualquier esfuerzo que se haga para orientar y fomentar la participación del padre, la madre, familiares (abuelos, tíos, hermanos mayores) y otros adultos significativos en la educación de los niños y las niñas.

De esta forma la Educación Inicial contribuye con la socialización del niño y la niña, participando en su proceso de vida para que tengan oportunidades de adquirir patrones sociales y culturales que les permitan integrarse y transformar a la sociedad en la que viven y se desarrollan... (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2005, p. 24-25).

A pesar del puesto que se le concede en estas bases curriculares a las pautas culturales de crianza en la educación preescolar, se constata que en la bibliografía de este texto no se encuentra ninguna referencia de trabajos generales o particulares, de otras partes del mundo o de Venezuela sobre el tema.

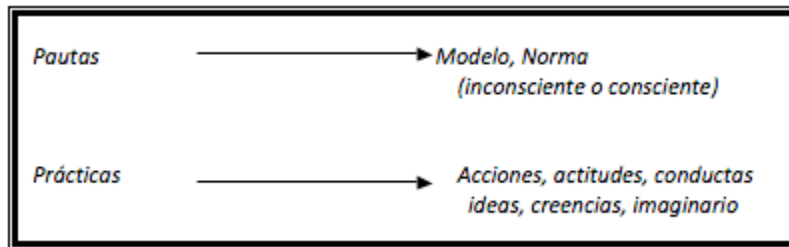
Las prácticas de crianza no constituyen un aspecto separado, forman parte de la cultura en la cual crecen los niños y de la cual es agente principal la familia. Así, la diversidad y heterogeneidad cultural de Venezuela implica una amplia variedad de prácticas para el cuidado y la crianza de los niños. A pesar de que hemos afirmado, en el capítulo anterior, que las pautas culturales conforman las formas, las maneras

e incluso la personalidad de los individuos dentro de una cultura, hay que reconocer que no existe una sola forma "correcta", "ideal" o única de criar a los niños. En consecuencia, un determinado comportamiento de los padres hacia los niños puede ser valorado de manera distinta por personas de una misma cultura o sociedad. Por ello, resulta eficaz para el investigador y para los educadores conocer o estudiar las prácticas en cada contexto particular, comprenderlas y apoyarlas (e incluso modificarlas), a fin de mejorar los procesos de la crianza infantil y los procesos educativos en la Escuela.

Como ya lo señalamos, la endoculturación se produce mediante las prácticas de crianza, concebidas como la manera en que los padres, y en general la familia, orientan el desarrollo del niño y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. Dicho de otro modo, las prácticas de crianza son las acciones de los padres y las personas responsables del cuidado del niño para dar respuesta cotidiana y rutinariamente a sus necesidades (Simarra 2003, p. 5).

La crianza consiste en prácticas que están fundadas en patrones y creencias culturales, es decir, los que ofrecen el cuidado tienen una serie de prácticas y actividades que están disponibles para ellos, las cuales proceden de patrones culturales, de ideas de lo que *debería* hacerse y constituyen las prácticas aceptadas o normas. Éstas, a su vez, están basadas en creencias acerca de *por qué* una práctica es mejor que otra. Las prácticas, patrones y creencias afectan el estilo y la calidad del cuidado (Evans y Myers 1994, citado en Simarra, 2003, p. 5).

Es importante recalcar que si bien las prácticas hacen referencia a las acciones que realizan las personas, las pautas, por el contrario, constituyen las ideas, creencias, imaginarios, que circulan en una sociedad sobre lo que debe hacerse y la forma en que las conductas se deben llevar a cabo con respecto a la crianza de los niños. Las pautas tienen que ver con las normas ideales; las prácticas, con la conducta (ver esquema siguiente).



Cada sociedad posee modelos, creencias, imaginarios, representaciones, ideas, etc. acerca de cómo "debe ser" la sociedad. Cada cultura construye y transmite modos propios y particulares de crianza, los cuales, como acabamos de anotar, se sustentan en el sistema de creencias, las normas ideales y las tradiciones que le son inherentes, por ello, cada práctica cultural referida a la manera como son cuidados, criados y educados los niños deben ser entendidas en su contexto y no consideradas desde modelos distintos, ni mucho menos subvaloradas. Además, hay que recordar que cada sociedad construye sus propias representaciones sociales acerca de la crianza, de los niños y sus cuidadores, las cuales orientan la conducta de las personas ante tales prácticas (Simarra 2003, p. 6).

Lo que hemos investigado en este trabajo no podemos proyectarlo para toda Venezuela: en primer lugar,

porque es una simple exploración y, en segundo, existe una heterogeneidad cultural en nuestro país que está por investigar. Sin embargo, sirve de referencia, además, no podemos obviar la homogeneidad cultural que implica la vida urbana. Por otra parte, no es suficiente lo que hemos recogido para establecer cuáles son las *pautas culturales* de crianza de niños en la ciudad de Mérida, faltaría todavía un mayor trabajo etnográfico, con un mayor número de entrevistados y observación en las escuelas y hogares merideños.

3.2. Pautas, prácticas y creencias sobre la crianza de niños en la ciudad de Mérida

En esta parte expondremos los resultados y aportes de esta investigación. Un registro etnográfico acerca de las prácticas y creencias sobre la crianza de niños en la ciudad de Mérida. Al final, haremos algunos señalamientos acerca de las posibles pautas de crianza para la ciudad de Mérida.

3.2.1. Cuidados prenatales

Las prácticas de crianza y cuidados del niño o del infante, en muchas sociedades, incluyendo la nuestra, comienzan antes del parto; sin embargo, en nuestra investigación conseguimos escasa información al respecto, así que comenzamos este registro desde el posparto.

El *puerperio* o *posparto* es el periodo comprendido entre el final del parto y la normalización de la madre, en cuanto a los cambios anatómicos y fisiológicos producidos durante el embarazo. Además, este momento hace referencia a las prácticas y costumbres que llevan a cabo las personas para favorecer el

proceso de recuperación de la madre y el desarrollo del vínculo afectivo con el recién nacido.

Durante este periodo los informantes refirieron lo necesario a la ayuda que la familia presta, en especial la madre o la suegra, para poder recuperarse y cumplir con la *dieta* de los cuarenta días, que debían cumplir cabalmente consumiendo la *sopa de gallina* y el *chocolate de pepa* (bebida a base de cacao). Así, un informante nos cuenta acerca de los cuidados que se les proporciona a las madres:

...Ah, pero la dieta sí. Cuando mi cuñada salió de su embarazo y la cosa, mi mamá le hizo un poco e' chocolate de pepa, y todas las cosas para la muchacha. Cuarenta días bebiendo chocolate. Porque claro, eso era lo que mi mamá hacía cuando estaba parida. Y la sopa de gallina. Eso sí, mi hermano dice que eso sí lo hago, en los cuarenta días ella no hizo nada, y yo le hacía su sopa de gallina y su chocolate (Mario).

La elaboración y obsequio de la *mistela de ramas y de frutas* (una bebida alcohólica preparada con aguardiente de caña y fermentada con especias o mezcladas con frutas) es otra de las prácticas comunes que todavía se realizan en la ciudad de Mérida. Esta bebida debe obligatoriamente tomarla la parturienta durante todos los días de la dieta; se le proporciona —por lo menos— un trago al día a la “recién parida” para *sacarle el frío*¹ y además es ofrecida a las visitas

¹ Es parte de una concepción campesina del cuerpo y la enfermedad. El cuerpo mantiene un equilibrio entre lo frío y lo caliente, cuando se pierde esta armonía ocurren ciertas enfermedades. Por ello algunas de estas pueden ser frías y otras calientes. Incluso las plantas que ayudan a curar también pueden ser frías o calientes, el que las usa debe combinarlas para lograr restablecer el equilibrio del cuerpo (ver Clarac 2003).

—personas que acuden a la casa a conocer el recién nacido— del niño.

Los informantes expresaron que sus madres o suegras son un gran apoyo al momento de la llegada del bebé. Si la mujer no vive en la misma casa de la madre o de la suegra, ella se va a la casa de una de estas a vivir durante el primer mes o durante los cuarenta días de *la dieta* (o cuarentena), para ayudarla con las labores domésticas y el cuidado del niño. Así, lo expresa una madre primeriza: “Mi mamá era la que me la bañaba [a mi hija] al principio, yo con el pánico no quería. El día que me tocó, ¡qué fácil!” (Ingrid). Igualmente, lo expresó otro informante: “Bueno la mamá de Karina se estuvo un mes cuando el niño nació, pero después nosotros... [solos]” (Pablo).

Hay que tener en cuenta que la etapa de embarazo y primeros meses de cuidado del niño se dan dentro de un contexto parental de *familia extendida*, este parece ser el modelo de familia predominante en la ciudad de Mérida, donde los abuelos, los tíos y tías, los sobrinos y los primos, constituyen el ámbito familiar. En este círculo la participación de la madre de la hija, normalmente, es muy importante. El niño, desde el embarazo, debe —y esto es el ideal— contar con “toda” la familia.

3.2.2. Los primeros cuidados

En el pasado los niños recién nacidos eran concebidos como pequeños organismos frágiles y desamparados que simplemente no estaban aptos para vivir fuera del cuerpo de su madre. Esta idea puede haber sido una respuesta para ayudar “...a aliviar la pena de los padres en épocas antiguas cuando los procedimientos

médicos eran bastante primitivos y moría gran porcentaje de recién nacidos” (Shaffer 2000, p.142).

Podríamos pensar que las prácticas que se llevan a cabo para proteger a los niños en la ciudad de Mérida suponen de cierta manera esta idea: el cubrir al bebé con una manta y darle forma de *tabaquito* para protegerlo. Un docente entrevistado da cuenta de esta práctica: “...mi mamá y la suegra de mi hermano sí. Ellas son de las señoras que los envuelven como un tabaquito y que si el gorrito, que hay que envolver bien a los niños para sacarlos.” (Mario). Al igual que un padre de un niño, quien relata cómo protegía al niño durante los primeros meses:

...yo sí lo ponía como un tabaquito... Como los primeros dos meses... [cuando] era pequeñito. Después de los tres meses empiezan a crecer rápido... Nunca usó guantes, porque una amiga de Karina le puso unos guantes al hijo y una línea se le tensó y casi le cortó el dedo. Entonces, Karina no quiso usar guantes (Pablo).

Otra informante confirma el uso de esta práctica a la que eran sometidos los bebés, la cual las madres de generaciones pasadas sabían hacer muy bien e intentaban enseñar a las más jóvenes:

...mi suegra me enseñó cómo hacerlo, pero yo nunca aprendí, yo no podía. Como yo estuve doce días en casa de mi suegra, ella lo hacía. Lo hizo las primeras cuatro noches, ya luego ella dejaba que yo lo hiciera, pero como nunca lo hacía, ella no insistió. Al principio como que se molestó. Yo nunca logré hacerlo, nunca, no podía... No le veía importancia, más bien me parecía que lo presionaba, que iba a estar incómodo. Al principio lo intenté como tres veces, como estaba en su casa, y como para que

ella no dijera esta es una rebelde, pero como no lo logré no hice nada y ella no insistió (Ana).

Es interesante esta práctica porque aunque notamos en el testimonio que la madre más joven no continúa realizándola, parece seguir haciéndose con muchos niños. Es una práctica que los pediatras, en la actualidad, no recomiendan porque, posteriormente, podría causar ciertas afecciones en la cadera del niño (ver comentario sobre los comanches, más arriba, p. 32). Esta práctica está en correspondencia con ciertas nociones sobre la enfermedad, vinculadas con los *aires y el frío*, y serviría de protección contra estos agentes.

Otra informante muestra la dificultad para establecer el porqué enrollaba al niño como un *tabaquito*:

Yo tenía eso, no me lo enseñó nadie. Yo los enrollaba así, no sé si por instinto. Yo aprendí hacerlo no sé por qué. Fue algo que yo lo hacía así, me imagino que para protegerlos del frío. El lugar era muy frío. Y siempre los enrollaba así como un taquito y les metía los bracitos hacia adentro. Bueno así era la forma como se hacía antes, ahora no, ahora les ponen un mono y... los tiran en la cuna y así dan vuelta en todo. Tienen más... más facilidad para ellos, que así enrolladitos, pero esa era la forma como siempre se hacía antes.

[...]

Al principio me enseñaron los primeros días y después fui aprendiendo, por instinto de madre uno aprende, y todo lo que uno lee, trata de aprender, y de lo que los médicos dicen. Eso es muchas veces instinto, de protegerlos (Elina).

Es de notar que no se quiere vincular esta práctica con nada. La madre lo asume como algo “natural”, tal como se asumen las prácticas culturales.

Por otra parte, estas prácticas de cuidado y protección al recién nacido no sólo hacen referencia a cuestiones de salud física, también están relacionadas con el sistema de creencias en torno a ciertos agentes considerados “naturales” y vinculados al mundo mágico, vigentes en nuestra cultura. Estos cuidados se prodigan al bebé para librarlo de ciertos males que lo puedan aquejar durante los primeros meses:

Claro cuando están más pequeños es cuando hay que tener más cuidado, cuando están de un mes, dos meses. El sereno es lo más malo. ¿Sabes lo qué es el sereno? Cuando uno llega de la calle todo frío y los agarra; ahí les puede dar sereno. Bueno, uno se da cuenta porque empiezan a cagar verde, cuando empiezan a cagar verde es porque tienen sereno... (Pablo).

Esta es la explicación de un informante sobre una de las enfermedades causadas por el ambiente. Al igual que otra informante que confirma la creencia y nos comenta cómo evitar el *sereno* del bebé: “yo sí creo en esas cosas. En ir a visitar a un recién nacido en la noche, hay que esperar en la sala y ponerse caliente para después entrar a ver al bebé”. Otros de los males que aquejan a los niños son el *mal de ojo*, el *cuajo caído* y otras enfermedades que expondremos en detalle más adelante.

3.2.3. Lactancia, destete y alimentación

La lactancia, por supuesto, es una práctica común entre las madres que afianza los lazos entre madre

e hijo, además fortalece el apego y la comunicación entre ambos. Al igual que todas las prácticas sobre cuidados y crianza de niños, varía en cuanto a la frecuencia, duración y estilo. En nuestras entrevistas, encontramos que las madres, principalmente las que debutan en su rol, se encuentran con algunas dificultades como las que atravesó una informante, quien nos relata: “Realmente tú piensas que es algo muy fácil, que le pones al bebé la teta, y listo. Resulta que se me enfermó horrible, ella tomaba teta y más nada, ni agua, y se me enfermaba a cada rato...” (Ingrid). Lo que ocurría, al parecer, era que no estaba amamantando bien a su bebé, ya que su técnica no era la más adecuada: “...yo la pongo cinco minutos aquí y cinco minutos en el otro, o diez y diez, de los lados igual...” Nos cuenta que le pasó esto, por no preguntar ni consultarle a su madre: “...esas son unas preguntas, que te parece ilógico preguntarlas...” (Ingrid).

Se percibe que las madres encuentran el acto de amamantar como algo *natural*, biológico, que no depende de ellas, sino que existe un estrecho vínculo entre la necesidad de alimentarse del niño y la capacidad natural de alimentarlo de la mamá. Esta es una idea que siempre se ha escuchado entre mujeres que cuentan sus anécdotas como madres. Lo siguiente nos explica esa “naturalidad”:

Cada dos o tres horas, cuando comienzan a llorar tú ya sabes que tiene hambre. Además pasa algo que es bien particular, bien loco, les da hambre y la leche se empieza a derramar sola, te empapas, tienes que ir a buscar al bebé... Es una cuestión de naturaleza y también que tú vas aprendiendo que cada cierto tiempo, cada dos o tres horas le da hambre y empieza a llorar y es un llanto que no se lo quitas así lo alces [sic], con que le cantes, con nada (Ingrid).

Tatiana, madre de un niño en preescolar, cuenta: "... cuando yo le daba teta al niño, tenía tanta leche que si no le daba a la hora, sentía que se me prensaban, como si se fueran a explotar."

Algo que parece una constante en el discurso de las informantes madres son las razones por las cuales el niño se ve privado de un alimento tan fundamental a corta edad. Las madres, en su mayoría trabajadoras, tienen que escoger entre amamantar y trabajar, ya que la leche "...la puedes dejar en una botellita, pero no se va a llenar con eso, es un rollo." (Ingrid).

Ahora, lo usual es amamantar al niño durante el periodo de reposo de posparto, por lo menos, aquellas madres que gozan en su trabajo de ese beneficio. En la mañana, antes de salir al trabajo, y, luego, al regreso en la tarde o en la noche, dependiendo de su horario laboral y de cuán lejos quede este de su domicilio: "Es que como uno trabajaba, ¿ve? Antes no era como la facilidad de ahorita, que ahora los médicos le recomiendan sacarse la leche y guardarla en el tetero y dársela. Antes no." (Elina). Otra informante trabaja todo el día y nos dice: "Bueno, después sólo tomaba leche así en la noche, de pecho; en el día, casi no". (Karina).

Al momento de destetar al niño existe cierta coincidencia, pero no en las formas y métodos que usan, sino en las causas que llevan a destetar al niño. La principal de las causas que encontramos es dejar de amamantarlos por cumplir con el trabajo y otra por quedar embarazada de otro hijo. Es importante resaltar que si bien las madres que trabajan deben abandonar la práctica del amamantamiento por inconvenientes con los horarios y sus compromisos laborales, el

Estado a través de leyes y algunas fundaciones, como AMAMANTA (<http://www.amamanta.org.ve/v2/index.php>), promueven la práctica de amamantar por un período no menor de seis meses. Es importante señalar que en la *Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente* (LOPNA), el Artículo 46 estipula: "El Estado, las instituciones privadas y los empleadores proporcionarán condiciones adecuadas que permitan la lactancia materna, incluso para aquellos hijos cuyas madres estén sometidas a medidas privativas de libertad." (República de Venezuela, 1998, p. 100).

Los comentarios de los informantes nos muestran lo complicado que resulta trabajar y amamantar:

Mi hijo me destetó a mí. Yo comencé a trabajar, él tenía ocho meses. Las primeras dos semanas de trabajo yo llegaba con los senos cargados y él tomaba, pero con fastidio, como que esperó mucho y se desesperaba, me quitaba y había que darle tetero. Él solito. Cada vez lo solicitaba menos (Ana).

Asimismo, comprenden que el dejar de lactar a un niño tan pequeño trae ciertos inconvenientes que pueden reflejarse en la salud del infante: "Ya como a los tres meses no tomaba pecho. Bueno, por el trabajo. Claro, a mí me han dicho... pero el chamo nunca ha salido enfermo, gracias a Dios" (Pablo).

Estas madres destetaron a sus hijos no por su trabajo, sino por sentir que ya era el momento oportuno para dejar de amamantarlo. Optaron por algunas prácticas tradicionales, que les aconsejaron personas mayores, seguramente familiares, aunque no siempre dieron buenos resultados. Estos "trucos" denotan la inventiva, así como la tradición para enfrentar esta

situación. En unos casos la práctica es hablar con el niño y convencerlo de que él le hace daño a su madre, maltratándole el pecho. Ejemplo de esto son los dos siguientes testimonios:

...una [representante] me contó que habían operado a su mamá, a la abuela del niño, y el niño veía la cicatriz y le daba miedo con su mamá que le fuera a pasar lo mismo, y así poco a poco lo fue dejando. (Aura).

Mi tía le dio teta al menor hasta después de los 3 años. Él buscaba una sillita y empezaba: "mami teta, mami teta". Y mi tía con esa teta ahí. Se la quitó echándose mucho mertiolate [sic] y diciéndole que le dolía, él sintió compasión de su mamá y no quería. Decía que ya no tomaba teta: "porque a mami le lele". Otras [mujeres] se echan picante, chimó. Pero hay niños que aborrecen la teta, le dan y no quieren (Adriana).

En otros casos usaron medios un poco más ingeniosos o creativos como este:

Al año y dos meses se la quité, pero eso me tocó ponerme sábila, cuentos de la gente que la sábila tal, arrugaba la cara, se tomaba la sábila y seguía tomando teta como si nada. Terminé poniéndome tirro en los pezones... Yo así pensando, qué podía hacer para que no consiga la teta, porque no había manera. Le decía que se había dañado la leche, le decía que no me había bañado, que estaba piche la teta, cualquier cosa, a ella no le importaba ni medio. No, nada, como no lo podía encontrar, como estaba debajo del tirro el pezón, pues no podía mamar (Ingrid).

La información que las docentes entrevistadas proporcionaron sobre el amamantamiento y el destete que conocen de las representantes de sus alumnos

y también de sus familiares, dan cuenta de que las madres si no destetan a sus hijos por el trabajo, lo hacen después de los dos años de edad del niño, o sobre todo cuando se embarazan nuevamente. Además, comentan que algunas madres mantienen la lactancia hasta los cinco años o más, porque se les dificulta quitarles el hábito. Una informante nos narra una experiencia sobre esa dificultad:

...está el caso de mi sobrino hasta los cinco años, cuando salió embarazada del otro bebé, fue que dejó la teta. Ella [cuñada] trataba, pero como empezaba a llorar, le daba. O el niño no quería dormir y lloraba, entonces se la daba para que durmiera. Ella le hacía un truco, que era como no le gustaba la leche, ella se untaba leche de magnesias y él la aborrecía, pero como lloraba y lloraba tanto, ella se limpiaba y le daba. (Aura).

Las historias sobre el amamantamiento de un niño por parte de la madre por mucho tiempo, a veces incluso hasta los cinco o más años, se repiten. Al parecer siempre ocurre, sobre todo en las familias, de más de tres niños. Parece ser una idea tradicional las creencias que establecen como negativa la práctica de amamantar al niño más allá de los dos años. Este, se piensa, tardaría en desarrollar su lenguaje correctamente; además, se dice, que se puede "poner tonto", muy *tuñeco* o demasiado consentido. Aparece como una constante en las entrevistas, tanto las docentes como las madres no ven con "buen ojo" que un niño se amamante después de los dos años. En la conversación se infiere como si a ellas les pareciera vergonzoso dilatar el amamantamiento por demasiado tiempo.

Todo esto resulta interesante. Por una parte, las condiciones cotidianas de la vida actual de las

madres (de distintos estratos sociales) no permiten la posibilidad del amamantar a sus hijos durante un tiempo suficientemente largo, a pesar de que el discurso médico alienta este alargamiento. Por otra parte, las creencias tradicionales refieren un cierto “tabú” a extender la lactancia materna. Contradicciones entre el proyecto que se quiere imponer como modelo, mientras la realidad cotidiana y las creencias tradicionales sabotean dicho proyecto.

A medida que el niño crece, la familia va incorporando a su dieta distintos alimentos que en unos casos son recomendados por el pediatra y en otros se ajustan a las creencias y hábitos tradicionales acerca de los alimentos y la alimentación que cada grupo familiar posee.

Los entrevistados sostienen que el suministrarle tetero al niño es una práctica común, aun cuando los niños sean amamantados o consuman otros alimentos. La mayoría alega que la teta no llena a los niños y tienen entonces que completarla con el tetero. Otra variante, es el tetero para dormir, que en algunos casos se mantiene, incluso, luego de haber entrado al preescolar: “Yo al niño siempre le tengo su lechita para el tetero de la noche, porsí no comió bien en la cena, no le dé hambre cuando duerme.” (María, abuela de un niño). Se cuenta que algunos niños mantienen el tetero mucho más grandes, hasta el período de los primeros grados de la Escuela.

Por otro lado, las docentes entrevistadas parecen seguir los lineamientos del *Currículo de Educación Inicial*, donde en su apartado “Formación de hábitos alimentarios y estilos de vida saludable para Educación Inicial”, se establece que se debe incentivar el proporcionarles “...líquidos en una taza o vaso. No usar

biberón” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2005, p.35). De esta manera, nos lo planteó una docente:

El tetero sí se los quité yo, hace como dos años.
El que dejaba de tomar tetero le daba premios.
Y las mamás felices porque ya no toman tetero,
sino en vaso. Yo les hablé a las mamás, les dije
que era por la chupa y los dientes (Adriana).

Entre los entrevistados se constató que seguían indicaciones del pediatra para la alimentación del niño principalmente antes del primer año. Después de esa edad, el niño se incorpora a comer con la familia, y en algunos casos a compartir la misma comida que los adultos. Un informante nos refiere que comparte con su hijo la comida desde que tenía un poco más de un año y cuenta que aunque no come grandes cantidades, su niño come de todo: “...pasteles, jugo, se toma un tetero. Él come de todo, todo lo que yo como, come. La carne sí la mastica, le saca el jugo y la bota...” (Pablo). Su esposa comentaba que su hija tenía un buen apetito, pero que después cambió, entendiendo que en los niños el apetito era variable a lo largo de los años. Ella sostiene, además, que la niña era igual de difícil que su esposo para comer: “es que tienen los gustos igualitos, lo que a él le gusta, a ella también.” (Reina). El *Currículo de Educación Inicial* ofrece una sencilla explicación de esta situación: “...lo que los padres y adultos comen a diario conformará parte de las preferencias o hábitos que el niño y la niña aprenderá gradualmente por imitación.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2005, p. 7). No parece que los padres consideren que sea muy fácil este aprendizaje.

Una práctica que —tal vez— era una costumbre

generalizada en Mérida, es que el niño pequeño consumiera café, ya sea con la comida o a ciertas horas, casi de la misma manera como lo hacían los adultos. En la actualidad esta práctica es prohibida por los médicos, especialistas; parece existir una convicción generalizada y muy fuerte en contra del café en general, en particular para los niños.

La alimentación es una preocupación entre los padres, y se convierte, a veces, en fuente de angustia para madres y familiares de niños con poco apetito. Este testimonio así lo demuestra:

...si quiere comer come si no, no come. A las 3 de la tarde dice que tiene hambre y lo que quiere comer es pan con chisgüís y en la noche lo mismo. Le dicen: "hay esto para comer", "no, yo no quiero comer". Él come lo que quiera, cuando quiera. Lo tienen que engañar para comer o tomar jugo natural. No come nada, nada que lo nutra como sopas, frutas (Aura).

Otro ejemplo para ilustrar este conflicto entre padres e hijos pequeños:

...el rollo para comer, siempre. La pelea eterna de que no quiere comer esto porque no le gusta, y a veces tiene que comérselo porque es necesario. Entonces, le aplicamos una técnica: si no comes, estás castigada. (Ingrid).

El problema de la alimentación en los primeros años de vida resulta decisivo, por la formación que supone para la futura vida de los niños, en lo que respecta a la comida y a la vida en general. Somos lo que comemos, dicen algunos, pero también somos lo que decimos, significamos y hacemos con la comida. ¿Qué se enseña a comer en los hogares merideños? ¿Cómo se

le enseña a comer a los niños? ¿Cuáles son los modos en la mesa y en la cocina? ¿Se le enseña a comer lo mismo al niño que a la niña? ¿Se le enseña a cocinar a ambos o solamente a la niña? ¿Cuándo aprenden los niños a comer hamburguesas y pizzas? Estas son preguntas que se nos fueron ocurriendo en la medida que transcribíamos las entrevistas. Son interrogantes que no podemos responder aquí, pero evidencian la importancia de llevar a cabo otras investigaciones de este tipo.

3.2.4. Enfermedades de niños

La medicina científica no es, en muchos casos, la única opción a la que acuden los padres o familiares del niño cuando se enferma. En las conversaciones con los informantes algunos relataron que cuando el niño presenta algunos síntomas de enfermedad concurren al médico antes que arriesgarse con el niño:

Mamá siempre me dice: que si tiene fiebre [la niña], que se la puedes bajar con un pañito de agua, pero a la hora de la verdad, yo siempre salgo corriendo pal médico. Y yo nunca creí en esas cosas que si el mal de ojo, el cuajo caído y no sé que, y toda la cosa, que a mí me criaron con eso, con las todas las creencias de los abuelos, la medicina natural, que si el tecito de hierbas, los bebedizos. Yo creo que los padres modernos optamos por el médico, el pediatra y ya, por ahí nos vamos (Ingrid).

Los demás informantes coincidieron en que ir al médico es fundamental en el momento de la enfermedad del niño; sin embargo, estimamos que muchos de los entrevistados acuden a un tratamiento paralelo en el caso de las *enfermedades étnicas*, que no tienen cabida dentro del conjunto de enfermedades de la

medicina alopática. Entre estas enfermedades se encuentra: *el sereno, el cuajo caído, el mal de ojo, el mal aire, los fríos, el dolor de cerebro* (Clarac 2003, pp. 385-404). Los informantes conocen ampliamente de estas enfermedades, así compartan o no la creencia. Vamos a comentar algunas de ellas basándonos en el testimonio de los informantes.

Del *sereno* se habló y se describió anteriormente, porque va muy ligado a los primeros cuidados del niño recién nacido. Una informante nos comentó acerca de la terapéutica tradicional que utilizan sus madres para curar dicha enfermedad:

...supuestamente, es un aire que te da frío y tal, compra unas semillitas, que de paso las venden en la farmacia, se llaman alhucema, las pone en el fuego a no sé que y después se las pone [al niño] en la cabeza con un trapo. (Ingrid)

El *cuajo caído* es una enfermedad que ataca a los niños pequeños y se ha reportado para los tres estados andinos. Para la antropóloga Clarac (2003): el *cuajo* es un órgano que equilibra el cuerpo humano. "En los niños, varones y hembras, el cuajo es muy dinámico e inestable, y se sitúa "por debajo y un poco más arriba del ombligo". Puede desplazarse y "se cae" con gran facilidad, lo que entonces pone en peligro la vida del niño. Esa *caída del cuajo* puede ser provocada sea por una caída del mismo niño, sea de su madre al llevarlo; también puede ser causada por el *mal de ojo*, el cual altera la sangre del niño y ésta, al volverse pesada, "hace que el niño se caiga" (p. 94). Clarac (2003), en su investigación, recoge los síntomas, terapéutica y prevención del *cuajo caído*: "El niño vomita y no puede comer nada...también le da diarrea." El *cuajo caído* tiene una terapéutica propia: la de la *soba*, obligatoria

para "volver a poner el cuajo en su sitio", "debajo del ombligo y un poquito más arriba". Según lo registra esta autora, se hacen tres sobas y se utiliza en las mismas un poco de aceite de almendra (o aceite corriente si no tiene de almendra), en el cual se ha hecho disolver un pedazo de alcanfor o canela molida. Se acuesta al niño con la cabeza más baja que el cuerpo y se le soba el vientre desde abajo hasta arriba tres veces seguidas, después de lo cual lo vendan fuertemente y lo vuelven a acostar "para que no vuelva a caer el cuajo". Se le da entonces un bebedizo: preparado con oro, azabache y coral, pero se le agrega un poco de canela. También se utiliza en estos casos el guarapo de manzanilla, de saúco, de eneldo, de suelda, de borraja, de ruda y de clavel blanco. En cuanto a la prevención, consiste simplemente en impedir las caídas del niño y en protegerlo contra el *mal de ojo* (pp. 391-392).

El conocimiento de estas prácticas es manejado por los entrevistados, aunque el informante o su hijo no hayan padecido la enfermedad. Esto se evidencia en el siguiente párrafo:

No hay que moverlos [a los bebés] mucho, tampoco. Se les mueve el cuajo. Hay que también llevarlos a sobar... De repente cuando la gente los tira así (hacia arriba), ¿ve? Se le puede caer el cuajo, por eso es que no es bueno moverlos tanto. ...Eso es a los niños pequeños como de cinco meses. Nunca le dio y eso que es más brincón que el carajo. Menos mal que ya no se da tantos coñazos. Ya a Pablo no se le cae el cuajo... (Pablo).

El *mal de ojo* es otra enfermedad que se asemeja a las anteriores, pero es contraída por el niño por la "mirada de personas curiosas". Hay dos tipos de mal de ojo: el "bobo", que pueden contraer niños de distintas

edades, y el “bravo” o “común”, que sólo contraen los niños muy pequeños, quienes están sujetos a tener esta enfermedad mientras tanto “el pequeño pozo que tiene en la cabeza esté blando”, es decir, hasta que se cierre la fontanela, hacia los dos años. Las causas de esta enfermedad pueden ser provocadas por:

- a) “Cuando una mujer siente mucho calor después de haber caminado y le da de mamar a su hijo la sangre de éste se pone pesada”.
- b) “Sangres que no van juntas” lo que sucede, según los campesinos, cuando los miembros de la familia se muestran indiferentes hacia el niño.
- c) La falta de cariño por parte de los familiares hacia el niño.z
- d) “Cuando una persona curiosa mira a un niño le da mal de ojo”
- e) “Cuando ciertas personas que tienen sangre pesada miran al niño la sangre de éste también se pone pesada”. La mirada “pesada” penetra entonces a través de los ojos del niño.
- f) “Cuando le hacen mala sangre al niño al molestarlo” (Clarac 2003, pp.385-386).

Estas causas fueron registradas por Clarac (2003) para los campesinos merideños. Sin embargo, son casi las mismas causas que en la ciudad se argumenta provocan la enfermedad. Por otra parte, es muy común en toda Venezuela y podemos decir que incluso en muchas partes del mundo. Esta muy vinculada a las relaciones sociales, como vemos, al niño le puede “caer” “mal de ojo” cuando su madre lo maltrata, también, puede

contagiarse debido a una “persona curiosa”, persona que podría tener algún conflicto con los padres o los familiares del niño. Puede ser provocada por alguna persona “sin querer”, sin la voluntad de hacer daño. Podemos decir que el niño funciona como una especie de “termostato” en las relaciones intrafamiliares, así como en las relaciones con personas fuera de la familia. Veamos el siguiente testimonio de uno de nuestros informantes:

Yo no creía, no creía, no creía, hasta hace poco, que salí con el niño y unos representantes. Fuimos a un paseo del preescolar y llegamos a la casa, y desde que llegamos el niño comenzó con fiebre. Lo llevé al médico, le revisó la garganta, ¡qué raro!, el niño no tenía nada, no tenía moco, solo una fiebre persistente. Lo tuve sábado y domingo con fiebre, el lunes ya no tenía nada y no le hice mayor caso. El martes otra vez, desde las siete de la mañana hasta la siete de la mañana del siguiente día. Yo estaba aterrada. Se la bajaba cinco minutos, y le volvía a subir. Hasta que R. me dijo: usted no cree en eso, pero el niño tiene mal de ojo, y vamos donde una señora... Me dijo: que el niño tiene mal de ojo y, yo lo llevo para donde una señora, si quiere me acompaña. ¿Qué más? Bueno, vamos. Chama, y yo decía eso es mentira, pero bueno yo le voy a seguir la corriente. Llegamos donde la señora y me preguntó quién lo vio tal día, empezó a escribir los nombres, escribió como diez. Después empezó a decirme ella, ella y ella, tres personas le echaron el mal de ojo. Yo seguía ahí, escéptica. Lo empezó a sobar y el chamo se fue... Lo empezó a sobar, le echó una cosa aceitosa con un olor espantoso, y lo sobaba en la cabeza, los brazos, la espalda, todo todo... Mira el chamo venía como tonto y salió de allí sonriendo. Son tres, me dijo la señora. Al día siguiente yo bajo, era un día de fiesta, y la señora no me atendió. En la

madrugada y toda la mañana al niño le dio fiebre. Yo lo puse a caminar y el niño se fue, no podía caminar. Está bobito dice R. ¡La angustia! Bajamos otra vez y le rogamos que lo atendiera, y lo sobó. El chamo, al día siguiente, [estaba] con un ánimo. Parece mentira, pero al güino no le dio más fiebre, andaba eléctrico, corriendo, saltando, riéndose. O sea, yo empecé a creer, yo no creía, yo que no, yo me resistía a eso, que eran pendejadas (Ana).

Existe una cierta contradicción entre lo que los informantes y la investigación de Clarac propone. Para los informantes el cuajo es una enfermedad que ataca a los niños más pequeños, y en el mal de ojo el límite de la edad es mayor. "De hecho tenía una niña ya grande, que tenía el cuajo caído. Los soban y les dan bebedizos." (Adriana) "...Eso es a los niños pequeños como de cinco meses. Ya Pablo no se le cae el cuajo." (Pablo). En cambio, en las investigaciones de Clarac, ella plantea que los niños pueden contraer el mal de ojo "mientras tanto "el pequeño pozo que tiene en la cabeza esté blando", es decir, hasta que se cierre la fontanela, hacia los dos años" (2003, p. 385). El cuajo, por el contrario, "desaparece al crecer el niño, hacia los cinco o los seis años aproximadamente y es sustituido por la *pelota* en el adulto." Tal vez, esto no sea una contradicción sino una diferencia, una transformación que se ha dado del campo a la ciudad. Posiblemente, en la ciudad el límite para que a un niño le "caiga" mal de ojo ha subido.

Un ritual que le proporciona protección al niño antes de que sea bautizado ante la Iglesia católica es el *bautizo de agua*. Este ritual es realizado en la casa y, a veces, implica una gran celebración, como el bautismo realizado en la Iglesia católica. Un informante en su

testimonio nos relata cómo y por qué se realiza este rito:

... se busca la persona que pone el agua [alguien especial que sabe echar el agua] y, se busca el padrino y la madrina. Bueno uno porque es católico, el que no es católico, no. Pero uno como es católico siempre dicen que cuando uno no le echa el agua da miedo, porque ellos nacen con el pecado original. Uno nace con el pecado original, según la religión de nosotros. Se usa para eso. Ya cuando se les pone el agua, uno está como más confiado de que ya algo los protege. Eso se hace cuando están pequeñitos. Ahora ha cambiado eso [en relación a la iglesia católica]. Ahora por lo menos el Padre no quiere y, si uno le ha echado el agua en la casa el Padre no se lo hace [bautizo católico] (Elina)

3.2.5. Relaciones entre los padres e hijos

En este apartado, vamos a considerar las interacciones entre padres e hijos en la ciudad de Mérida a partir de otras investigaciones, para comparar con algunos elementos que hemos conseguido en nuestras entrevistas.

Aquí consideramos las relaciones entre padres e hijos, las relaciones cotidianas entre estos, que incluyen diversos aspectos como la demostración de afecto, las enseñanzas, los castigos, la convivencia cotidiana, etc.

En el análisis de las observaciones, entrevistas y testimonios dados por los informantes percibimos un cierto estilo de criar a los niños que vamos a calificar de *muy permisivo*, lo cual coincide de alguna manera

con lo que Vielma (2002) y Arvelo (2003), encontraron en sus investigaciones sobre pautas de crianza en la ciudad de Mérida. La primera, realiza un trabajo sobre la percepción que tienen los estudiantes universitarios merideños acerca de su crianza, y plantea que la familia andina:

...aunque ha sido menos permeable a los cambios que las familias de otras regiones del país, también está en crisis; ha tenido que adaptarse a los cambios no sólo de costumbres, hábitos y creencias, sino también de los valores y proyectos educativos del grupo familiar como unidad. Por un lado, el autoritarismo está en crisis y la permisividad se ha exacerbado (Vielma 2002, p. 49).

Esta autora afirma que el 75 % de la población estudiantil que encuestó coincidió en que el estilo de crianza en sus familias fue permisivo. Manejan la idea de que los padres y las madres no les exigían, cuando niños, "como deberían" haberlo hecho. Los padres tienen dificultades para imponer normas y límites y pocas veces reprenden o castigan a los niños.

Por su parte, Arvelo (2003), en su investigación con adolescentes, pacientes de psicoterapia, y sus familiares, llega a afirmaciones parecidas a las de Vielma (2002). Las madres de sus pacientes tienen una autopercepción de haber sido permisivas en la crianza de sus hijos, ya adolescentes. Según este autor, las madres se perciben como no cariñosas en un 50 % de los casos que trabajó, indican que tienen muchas dificultades "...para fomentar un desarrollo autónomo adecuado en sus hijos, por lo menos en ciertas áreas de su desarrollo, dado su tendencia a sobreproteger, no poner límites o ser inconsistentes en cuanto al control del cumplimiento de normas." (p. 29)

La dificultad con estas investigaciones es que no queda claro qué significa esta permisividad, y cuál es el modelo de crianza del niño. Ser permisivo aquí parece querer decir que los padres no establecen una disciplina, no son autoritarios, no imponen ciertas conductas y no hacen cumplir ciertas normas. Creemos que este tipo de afirmaciones debería contextualizarse mejor.

En nuestro caso la permisividad de la que hablamos parece vincularse con la visión que del niño pequeño se tiene en la cultura campesina merideña, la cual ha sido trasladada a la ciudad. El niño recién nacido, el niño pequeño es un bien para la familia. Es considerado muy débil, por lo cual hay que cuidar, a veces de manera excesiva; esto se constata en la práctica del *tabaquito* (descrita más arriba), la cual hay que entender no sólo como una medida para restringir el movimiento sino como una medida para protegerlo de un gran número de peligros, mágicos y "naturales".

Ya hemos visto unas cuantas de las enfermedades étnicas que pueden atacar al niño pequeño, muy peligrosas e incluso mortales. Otra de las creencias, que expresa el cuidado excesivo al niño, es la idea de que no se debe molestar al niño muy pequeño; es decir, jugar excesivamente con el bebé, moviéndolo, haciéndole demasiadas carantoñas, porque esto puede ocasionar "mala sangre" y "mal de ojo".

La importancia del niño en la cultura andina merideña ha sido explicada ya por Clarac (2003), quien demostró la importancia en las representaciones y rituales de los campesinos. Toda la cosmovisión en esta cultura gira alrededor del niño. Su importancia se nota desde la importancia de las fiestas dedicadas al niño Jesús (la paradura) hasta en la magia y en las enfermedades.

Esta importancia la hemos encontrado también en las prácticas de crianza. En las creencias vinculadas con estas hemos visto cómo se corresponden con las prácticas y creencias sobre el niño impuestas por la medicina y lo que proclama la Escuela. Sin embargo, esta relación no es necesariamente armoniosa, como ya lo observamos con respecto la lactancia materna o los cuidados mágicos que el niño debe recibir, o lo que los padres deben hacer al incorporar el niño a la institución escolar.

La permisividad parece estar en correspondencia con esta importancia del niño pequeño que, de alguna manera, podría pensarse se mantiene en los niños más jóvenes. Los niños pequeños son poco castigados, según el discurso de algunos informantes y también ocurre entre los campesinos, sin embargo, parece que en cuanto a los niños mayores, pueden ser azotados y maltratados. Sobre esto habría que investigar con mayor profundidad.

Es curioso, además, que esta permisividad ya fue referida en los grupos indígenas de la Cordillera de Mérida, en la época de la conquista por el cronista Fray Pedro de Aguado, que sorprendió muchísimo a los españoles, a su llegada a los Andes:

Tiene otra costumbre que a mi parecer es la más bárbara que gentes indianas ni de otras naciones se puede haber oído ni visto, y es que los hijos tienen dominio sobre los padres, y no los padres sobre los hijos en tal manera que no sólo está obediente el padre al querer del hijo por enojo o por furia o cólera alguna se indigna contra el padre y le da y castiga tiene licencia para ello sin que el padre se lo pueda contradecir ni repugnar, aunque el hijo sea muy pequeño; y tienen por máxima y opinión que si el padre azotase y

castigase al hijo se moriría luego, y así lo han visto por experiencia alguno españoles de los de esta villa... (Clarac 2003, p. 386).

La conducta descrita por el cronista se asemeja bastante a la que refieren los investigadores arriba citados.

Por otra parte, hay que agregar que los castigos violentos a los niños era algo común en épocas pasadas, violencia admitida incluso en las escuelas, condensada en la frase popular "la enseñanza con sangre entra" y legitimada por los padres que otorgaban permiso a los maestros para que castigaran a sus niños como forma de educarlos. En la actualidad este modelo fue sustituido por uno más tolerante, donde se excluye cualquier tipo de violencia para disciplinar o limitar a los niños. Aunque, también se observa que ciertos maestros, como algunos padres, ven en ocasiones con añoranza aquella posibilidad de castigar con golpes a los "difíciles niños de ahora", imposibles de controlar.

Algunos padres siguen el consejo de personas conocidas (tal vez maestros, psicólogos, etc.) de evitar ciertas prácticas como pegarle en las manos al niño para reprender algún mal comportamiento. "... nos dijeron que no es bueno así pegarle en las manos y eso, porque se, entonces ellos empiezan a responder de la misma manera y, que también después cuesta pa' que hablen." (Pablo). Otra práctica que se une a la creencia tradicional y que formó parte de cómo fue criado el informante y sus hermanos era la de "pegarle al niño con verbena" (rama de uso medicinal) para controlar a los niños demasiado malcriados. Práctica que se asemeja a un ritual o a una receta medicinal, ya que además de pegarle con la planta, esta debe hervirse y con el agua bañar al niño. Esto puede

hacerse tanto con niños de meses como con niños más grandes (Pablo).

Los informantes señalan que los castigos, reprensiones o disciplinamientos, son una negociación entre sus afectos y su rol como padres. Utilizan ciertas formas de castigo que consideran leves: "Yo lo regaño. A veces le doy una nalgada, pero es más de juego, no así duro" (Pablo). Muchas veces les cuesta mantener el castigo que imponen: "Yo en eso [en disciplinarla] sí soy muy mala con la niña. Ella siempre está: mami, te quiero, mami... me termina ablandando de cualquier manera." (Ingrid).

Los padres utilizan medios como la televisión o los gustos de los niños como forma de ejercer presión para disciplinar:

La televisión la uso mucho para los castigos, y si quiero que haga algo. Ella se para de la cama y: ¡yo quiero ver tal película! Todos los días, y es una eterna lucha para apartarla del televisor para que juegue, para que pinte. Tú la pones a pintar y a los cinco minutos: ya terminé, le pones otra cosa, y ya lo hice. Le pones cien cosas al día y siempre tiene tiempo par ver televisión. (Ingrid)

Para algunas docentes que no son madres sienten también que es su responsabilidad, como familiares de niños con los cuales habita en la misma casa, mantener el control y disciplina con los niños:

Ellos [los sobrinos] saben que yo no les "llevo el chuco"². Ay, ¿quién sabe con mis hijos?, cuando

² Cargar/llevar el chuco: expresión merideña que significa simular, aguantar a alguien, seguirle la corriente a alguien, en especial a los niños.

me toque, como dicen las representantes. Ellos saben que cuando su tía dice no, es no. El mayorcito le pega a todo el mundo, pero a mí no me levanta la mano. Yo le digo que si me levanta la mano, yo también le voy a dar. Si usted me da un abrazo, yo también le doy un abrazo. Pero, cuando está su papá sí me reta. El papá le dice que no me haga caso. Y cualquier cosa mala que haga por ahí, no lo regañan, le dicen: ¡ajá! lo viera su tía (Aura).

3.2.6. Otros familiares como apoyo en los cuidados al niño

La familia extendida sigue siendo el modelo de familia en la ciudad de Mérida, a pesar de que la vida urbana ha introducido cambios, la familia nuclear no parece imponerse aunque existan numerosos ejemplos de esta forma familiar, características de las grandes ciudades industriales modernas. El padre y la madre no están solos en el cuidado y educación de sus niños.

Los informantes y, principalmente las mujeres, cuentan con sus madres como un apoyo invaluable e imprescindible en lo que concierne al cuidado de los niños. Las madres trabajadoras se apoyan generalmente en sus madres cuando no pueden llevar al niño a la guardería o está muy enfermo como para llevarlo. Es decir, las abuelas maternas juegan un papel fundamental en la crianza de los niños. Como nos informa una maestra:

...yo diría que un ochenta por ciento de los niños que van al preescolar.. los crían sus abuelas, que viven con la mamá y, la mamá trabaja. Entonces, la abuela se encarga del bebé: lo lleva, lo busca [a la escuela] (Ana).

El rol de la abuela, la madre de la madre, en la crianza de los niños parece ser fundamental. Esto lo evidencia una práctica muy común en los Andes venezolanos, el hijo de la primera hija es criado por la madre de esta. Es casi una sustitución de la madre por la abuela, tanto que es legitimado por el término que se utiliza, se le llama mamá y el nombre de la abuela (por ejemplo, Mamá Felipa), también se utiliza bastante el de "nona" o "nonita". La abuela es la que toma las decisiones fundamentales en la vida del niño. La madre biológica, aunque no se ponga en tela de juicio su parentesco, siempre está después que la abuela, incluso a veces en la afectividad. En ocasiones el abuelo también juega un rol al lado de la abuela, pero no detenta la importancia de su consorte. Esto muestra un rasgo parental que algunos antropólogos han identificado para distintas partes de Venezuela (ver Pollak-etz, 1976; López-Sanz 1993; Clarac, 2003), la llamada *matrifocalidad*, término que señala la importancia de la mujer en la familia extendida y sobre todo la importancia de una mujer que dirige, mantiene, toma decisiones y alrededor de la cual, hijos, nietos, sobrinos, etc. se mantienen unidos. Desde la afectividad hasta el lugar donde se vive, se establece en la familia en función de la matrona. Los niños se crían bajo la "tutoría", el mandato de esta mujer, sustituyendo a veces a la madre en muchas de sus funciones. Las tías, las hermanas de la madre, tienen en esta forma una importancia acentuada. Y no son los maridos sino los hermanos de la madre los que a veces cumplen el rol del padre. No queremos decir que toda la familia en la ciudad de Mérida se organiza de esta manera, pero se asemeja en la importancia de la abuela que queremos dejar señalada.

Por otra parte, en relación con el rol del padre, conseguimos lo siguiente. Las madres cuentan en algunos casos con la ayuda de sus parejas o padres del niño, aunque estos casi siempre están trabajando. Son pocos los padres que tienen un papel muy activo en la crianza del niño. Sin embargo, tenemos a uno de los informantes que es un padre encargado plenamente del cuidado de su hijo, ya que su horario de trabajo flexible le permite horas libres en las que su pareja sí está trabajando. Los padres que tienen horarios más flexibles con su trabajo evidencian que están un poco más dispuestos a colaborar más activamente en el cuidado de los niños y las labores domésticas "...me siento con él, le leo, de hecho, el papá me colabora, también le lee..." (Ana). Otra informante señala:

Cuando tomaba pecho, que estaba bebé, compartía mucho más conmigo. Él estaba trabajando. Como desde los dos años él sí empezó como a ayudar mucho más, digamos a compartir mucho más, y ayudarme más con los quehaceres, que antes cuando estaba más pequeña (Ingrid).

Esta nueva práctica entre los padres es evidenciada por las docentes entrevistadas, quienes reportan que en los últimos años los padres se han incorporado mucho más a las actividades del preescolar: "... desde hace como dos años tengo más papás de representantes, ahora tengo cinco... ¡Ah!, de hecho, el presidente de la Sociedad Civil es un papá" (Adriana). Existe coincidencia con los datos que proporciona otra informante: "Generalmente, las mamás se encargan de ser representantes. Las mamás y las abuelas. Los papás son dos o tres de un grupo de veinte" (Ana).

3.2.7. Relación de madres, padres y familiares con la escuela

En los últimos años la educación preescolar en Venezuela se estableció como obligatoria para los niños menores de seis años. Asimismo, ha aumentado el número de niños cada vez más pequeños, incluyendo a los bebés, que son llevados por sus padres o representantes a guarderías, maternales, hogares de cuidado, etc. Pareciera que la razón fundamental es que las madres, desde hace tiempo, participan activamente en el mantenimiento o aporte económico para el hogar. Esto debido a los cambios económicos, culturales y sociales, la migración y la creciente urbanización de las ciudades, la preparación de la mujer para el campo laboral, la necesidad de producir más recursos para el hogar, obligando a la incorporación de la mujer al trabajo fuera de casa. Por otra parte, las familias comienzan a dejar de contar con los abuelos, tíos, primos para ayudar con el cuidado de los niños, esto incluso podríamos decir que ha causado una “crisis familiar” que curiosamente casi no se menciona. Por todas las circunstancias ya mencionadas, los padres se ven obligados a llevar a sus hijos a los centros de atención infantil (guarderías, etc.), lo que implica que comienzan a compartir la crianza, el cuidado y educación de sus niños. Blanco (2004) sostiene que “...en las comunidades urbanas, especialmente, cada vez participan más de esta crianza las instituciones especializadas —jardines infantiles, guarderías o escuelas, entre otras— compartiendo el cuidado y la educación de los más pequeños” (p.14).

La necesidad y la urgencia de llevar a los niños a la guardería, no disminuye ni disipa la angustia que genera en la familia, y principalmente en la madre,

dejar al bebé o al niño pequeño en manos de extraños. Los padres experimentan la separación al igual que los niños pequeños. Shaffer (2000) nos presenta cómo estos temores no sólo son exclusivos de la familia, sino que, anteriormente, la misma psicología tenía reservas acerca de las separaciones regulares de los padres que trabajaban, pensaban que las guarderías podían impedir que se establecieran apegos seguros entre padres e hijos:

...Sin embargo, existe poca evidencia de que el empleo de la madre fuera del hogar o el cuidado alternativo tenga tales efectos, a condición de que el cuidado ofrecido por la guardería sea de buena calidad y que los padres sean sensibles y afectuosos cuando están en el hogar (p. 431).

En muchas oportunidades se escucha a los padres hablando de lo difícil que les resulta llevar a sus bebés a la guardería o al maternal. Muchos cuentan con sus familiares y amigos para que estos les ayuden, por unas horas, a cuidar al niño, y sí es cerca de la casa o del trabajo, mejor aún. Otra de las prácticas es llevar al bebé al maternal por unas horas, mientras el padre o la madre realizan ciertas diligencias o labores. Esta cita es un claro ejemplo: “¡Ay!, yo no quería dejarlo, pero que más. Empezó a ir a la guardería como a los seis meses, por ratos, claro, me hacía mucha falta” (Pablo). La dificultad de llevar a los niños al maternal y el miedo de los padres se ilustra perfectamente en este relato de una informante:

Mi mamá la cuida, pero cuando ella trabajaba intenté con una guardería, pero no pude, [la niña] fue tres días. El primer día, feliz, no me dijo ni *chao*, yo era la que estaba triste. El segundo día ya no se quería quedar, quería estar ahí, pero que yo no me fuera, quedó llorando. Cuando la

voy a buscar, la maestra no sabía dónde estaba la niña. La buscamos por todos los salones. A mí me dio fue pánico pensando que se había ido a la calle. Estaba en el último salón y la maestra no sabía, imagínate qué responsabilidad. El tercer día el mismo rollo de que no se quería quedar. Yo sentí algo, de que no quería dejarla, pero me tenía que ir a trabajar, pensé en llevármela al trabajo y todo, pero la dejé. Cuando la voy a buscar a la hora del almuerzo, la niña está en la reja que da a la calle, con unas ojeras enormes, llorando privada, solita. En un lugar con una reja pequeña, que cualquiera la podía abrir, y no es nada, no había ni un adulto, todos en sus salones. No, cuando yo vi eso, en la tarde, ni la llevé, no volví más nunca... Pero un sitio donde tú no sabes, estás trabajando y el bebé en una guardería, tú no sabes si le pegaron, si le cambiaron el pañal tres horas después, si comió o no. Entonces llegas y preguntas, medio te dicen unas cositas del día y todo excelente, pero no sabes si es así o no, cómo puedes corroborar algo, si el bebé no habla. Eso es lo que yo te digo, las mamás agarran, meten al bebé en una guardería y siguen trabajando. Yo decía: el día que yo la meta en una guardería ya por lo menos me dice. Sin embargo, fíjate que no fue así, ella ya hablaba... Entonces, yo dije: más nunca agarro un trabajo así, no me quedaron ganas, cuando esté grande. Yo no sé realmente cómo hacen las mamás de ahorita, nació el bebé y, vamos a llevarlo a la guardería y siguen su vida normal. En parte yo las felicito, ¡qué valor tienen de hacerlo! Es que no es lo mismo, jamás (Ingrid).

La dificultad de llevar a los pequeños al maternal, a la guardería, o al preescolar se evidencia en el miedo por la seguridad o porque el niño se puede contagiar y enfermar por otros niños o porque desconocidos se puedan acercar a ellos, se puede explicar no sólo en el

hecho de que "...los niños es lo más grande..." (Elina), un ser muy apreciado, sino que esto puede asociarse también a que el niño es un ser frágil e indefenso, como se mostró anteriormente acerca de las enfermedades mágicas y los grandes cuidados para prevenir esas enfermedades, tales como el "mal de ojo" y el "cuajo caído".

3.2.8. El preescolar

La percepción sobre las guarderías y maternas, que venimos describiendo, cambia en los padres cuando el niño ya tiene la edad suficiente para asistir al preescolar. Los padres tienen más disposición de llevarlos y se sienten más seguros. Se adaptan mucho mejor a la idea del preescolar, ya que lo consideran como necesario: "...Al preescolar ya me adapté, yo sé que está bien... Son más niños para una maestra y la auxiliar, pero andan súper pendientes de la seguridad de los niños, de que no entre nadie" (Ingrid).

Esta sensación de seguridad parece corresponder con la idea de que el niño ya no se percibe tan frágil. Se considera que el niño es más comunicativo, que puede conversar con su madre de lo que sucede dentro del aula y la escuela. Además las madres, según las maestras entrevistadas, sienten que tienen mayor participación y se les plantea de una manera más detallada sobre los avances de su hijo, las actividades que realizan: "Ellas [las madres] saben de todo lo que uno hace en el preescolar. Es una obligación participarles. Ellos pueden decir qué proyecto podemos hacer, qué es lo que quieren que su hijo aprenda..." (Adriana). El siguiente testimonio demuestra el grado de aceptación que tiene la familia de la educación que recibe su niño en el preescolar:

El primer nivel en sí es más que todo jugar, y aprender a socializar. Es jugar con plastilina, juegos en equipo. Es convivir diariamente con sus compañeros, con las maestras. Y las normas de respeto y de higiene. Bueno y el segundo nivel vamos a ver qué va a hacer. A veces también cocinan. Un día les toca cocinar, ¡me imagino el desastre! Sí, me parece muy bueno (Ingrid).

Otra de las particularidades de la relación entre los padres y familiares de los niños es que ellos sienten que su grado de participación es el mejor que pueden ofrecer, ya que tienen que trabajar. Para ellos las reuniones son un poco difíciles porque interfieren en sus horarios: “Yo siempre trato de ir a las reuniones para enterarme de qué van a hacer o qué hace mi hijo...” (Tatiana). Las colaboraciones para las fechas especiales, a veces, complican la rutina, nos dice otra madre:

...yo siempre trato de llevar lo mejor para el preescolar. Yo no me voy a comprometer a llevar una torta y, me aparece con una torta toda fea, no, yo no. En estos días la profesora me pidió unos pasteles y me paré a las seis de la mañana, preparé los pasteles y se los lleve calientes. A la profesora le gustan mis colaboraciones (María).

La familia también maneja la idea de la escuela como ascenso social y para mejorar la calidad de vida, por esto los padres desean que sus hijos estudien y se preparen. Aunque reconocen que están muy pequeños, les “...gustaría que el niño saliera leyendo y escribiendo del preescolar.” (Tatiana). Blanco (2004) lo expone de manera clara:

La preocupación de las familias por entregar un mejor futuro a sus niños y niñas ha hecho que éstas participen cada vez más de actividades

escolares: que el hijo realice sus tareas, que estudie o ejercite su caligrafía, entre otras. A su vez, la búsqueda de una mayor cercanía con la escuela para conocer lo que se enseña y apoyar al hijo o hija en el hogar, o para conocer su comportamiento o para contribuir a mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo la educación, son actividades que se han incorporado al rol ejercido por las familias, viéndose enriquecidas así las pautas de crianza. (p. 14).

3.2.9. Relación familia-educación preescolar

Los padres y las familias como primeros educadores de los niños tienen ideas y prácticas que utilizan para intentar una explicación sobre qué es el proceso de desarrollo del niño dentro de la escuela y en el preescolar. Los docentes están de acuerdo con este punto, pero aun así reconocen que la integración de la familia con la escuela es un proceso delicado, difícil de conseguir y sostener. La razón de esta problemática se centra,

...a partir de un amplio espectro de acción aprendido en la vida familiar, la niñez acumula un bagaje de prácticas que su cultura considera valiosas. Sin embargo, cuando el niño o la niña pasa o transita de la familia a la escuela, surgen diferencias que culminarán en la discontinuidad... (Cordero 2002, p. 5).

Discontinuidad entre las formas de conducirse cotidianamente en su hogar y los nuevos comportamientos que se esperan de él o ella en la escuela.

Los hábitos al momento de comer, incluyendo qué comen, cómo lo comen, qué utensilios usan para comer, son parte fundamental de las primeras

adaptaciones del niño a las actividades del preescolar y, que en muchos casos va a romper con la práctica que mantenía en su hogar. Ahora bien, no es que el niño no tenga que adaptarse al nuevo medio, él lo hace y muchas veces con una enorme facilidad, sino que se percibe en muchas investigaciones y en el testimonio de las docentes que esto representa un problema fundamental para la integración al aula y la integración con la familia. Las docentes sostienen que el niño “no trae hábitos” y que la familia no colabora con la práctica dentro de casa, al momento de comer en el hogar. Los siguientes testimonios nos plantean este punto:

Todo eso hay que reforzarlo, y en muchos casos incorporarlos. En preescolar eso es muy común, hay muchos niños que no traen hábitos, que no usan los cubiertos, que comen con la boca llena, en eso se está uno todo el año escolar. En las reuniones de representantes yo hablo sobre lo que se está reforzando en el preescolar, sobre lo que ellas tienen que hacer en la casa, pero pocas son las que lo hacen. A la hora de la comida yo les recuerdo el uso de las servilletas, usar los cubiertos, no hablar con la boca llena, todo eso se le refuerza. Pero, uno ve a las mamás y uno se dice, qué le puedo pedir a los niños si ellas son iguales. En las reuniones, comiendo y hablando con la boca abierta. ¡Es que uno ve cada cosa! Yo sé que es diferente. Ellas saben lo que uno trabaja en cuestión de hábitos y de reforzarlos (Adriana).

Otra maestra afirma:

Sí, esa integración, esa unificación de criterios, de lo que hace la docente en beneficio del niño, y lo que se hace en casa. Porque en casa es su hijo, y yo le limpio y le doy la comida en la boca

y le recojo la caja, y yo le hago todo. Si riega los juguetes o la comida, no existe la mamá que le diga: “mira, por favor, recoge”, o sea no. Más bien lo ven como un perjuicio. De hecho, una mamá una vez se me puso muy brava porque el niño limpiaba la mesa donde comía, y era el niño que más desastre hacía en la mesa (Ana).

Esta preocupación de las docentes no es arbitraria, ni la muestra de que son quisquillosas. El enseñar un cierto tipo de etiqueta, además de ser uno de los papeles tradicionales de los maestros en la escuela, está fundamentada en los lineamientos del *Currículo de Educación Inicial* donde se declara:

Los hábitos conforman las costumbres, actitudes, formas de comportamientos que asumen las personas ante situaciones concretas de la vida diaria, las cuales conllevan a formar y consolidar pautas de conductas y aprendizajes que se mantienen en el tiempo y repercuten en el estado de salud, nutrición y el bienestar. (Ministerio de Educación Cultura y Deportes 2005, p. 6).

No obstante, como lo explica Nanda (1980), las familias poseen creencias en torno a los alimentos y el consumo de los mismos, también son frecuentes en diversas comunidades, debido a que los hábitos alimenticios se conforman culturalmente.

Las madres, padres y familiares no se desentienden de esta problemática. Entienden muy bien lo que las docentes le informan y captan los sentidos no evidentes de las conversaciones, charlas y talleres, pero saben y están conscientes de que les cuesta incorporar esos elementos a su cotidianidad, por falta de tiempo, o imponer a los niños conductas que ellos mismos no

manejan. Para los familiares el mensaje es claro, y lo aprecian y tratan de aprovecharlo, el siguiente testimonio es prueba de ello:

Bueno, ellas se enfocan en las deficiencias que ven en la escuela. Por ejemplo, una vez hablaron sobre la alimentación, yo me imagino que eso estaba enfocado a la merienda, que no era bueno las gaseosas y todas las cosas. Que si no comes frutas no tienes energía, que si las vitaminas... claro todo el mundo captó lo que querían decir. Y son bastantes dinámicas (Ingrid).

Usualmente, se asume que la dificultad de relacionar y hacer una buena conexión entre familia y escuela se basa en la incapacidad de la familia para incorporarse a la dinámica de la institución escolar. También hay que reconocer que existen obstáculos que nacen de las concepciones —muchas veces convertidas en prejuicios— que sobre la familia se maneja en las escuelas y son promovidas por los docentes. Atribuirle a la familia la culpa por las dificultades de los niños parece algo frecuente en la Escuela. Los docentes, en muchos de los casos, ven en el comportamiento de la familia o en las formas que éstas educan a sus hijos e hijas, aspectos que califican de negativos y que asumen dificultan el aprendizaje de los niños:

...Porque yo digo: si ellos lo entienden lo hacen en casa, si ellos se acostumbran, saben que en el preescolar es una cosa y en casa otra, entonces fomentan esa ruptura. Porque si lo entendiesen como tal, al final del año no tendría que estar recordándoles a los niños cuáles son las normas, cuáles son los hábitos que deben cumplir, si en casa eso fuera reforzado (Ana).

Otro de los obstáculos que se impone entre familia y

educación preescolar, como lo explica Blanco (2004), es la evaluación negativa de la cultura, del entorno social y familiar:

...A menudo existen diferencias entre aspectos de la cultura de la institución educativa y de la familia, esto se da incluso en programas cuyos educadores son madres o jóvenes de la comunidad, quienes al asumir el rol de educadores se ubican en otra cultura. Estas diferencias tienen su sentido en el contexto de la cultura en la cual se dan; sin embargo, los docentes critican o descalifican aspectos de la cultura familiar sin reflexionar previamente acerca del sentido que dichas prácticas tienen. Así mismo, también se descalifican por omisión ciertos entornos sociales en los cuales la familia habita, llegando incluso a desconocer lo positivo que dichos espacios pueden ofrecer a los niños y niñas y a la institución educativa (p. 29).

Algunas docentes parecen estar divididos, muestran una ambigüedad con respecto a sus opiniones sobre la cultura de los niños que educan a la cual pertenecen, pero de la cual sienten *vergüenza étnica*, suponiendo que los educadores deben transformarse completamente y dejarlas a un lado. En todo caso, parece ser más una aspiración que un verdadero distanciamiento, como lo manifiesta una docente:

Pero yo respeto todas esas creencias. Los abuelos son sabios por eso los respeto. Por todo lo que saben, y así sobrevivieron. Mi mamá fue criada así. Con nosotros no, ya nos llevaba al médico y todo eso. Yo tenía una compañera que era de un pueblito del páramo. Ella era una que sufría de vientos y dolor de cerebro y era licenciada. Tenía muchas creencias. Que si en la noche se caminaba sobre sal era pavoso, por no sé qué. Mil y una creencias. Yo le decía que usted no

puede estar en eso, usted está estudiando, sabe que algunas cosas pueden ser verdad, otras no. Y ella nada. Que si ponía la arepa volteada que da pava, que Dios castigaba. Yo intentaba decirle, pero igual son creencias muy fuertes (Aura).

No podemos pensar que la escuela y el preescolar en este caso, sean los únicos responsables de la mala relación entre el entorno familiar y el entorno escolar. La familia también pone trabas a este proceso. Una de estas es dejar toda la responsabilidad de la educación de los pequeños en manos de las docentes y de la institución. La mayoría de los familiares asume que el preescolar es el encargado de formar al niño en hábitos escolares, de higiene, en independencia, etc. Testimonios como los siguientes se pueden recoger entre muchas docentes:

Uno lleva una encuesta, entonces todas se copian o dicen lo mismo. O uno le pregunta qué aprendió su hijo y ellas no saben. Y uno quiere algo detallado. Claro, ellas no manejan el léxico, y tampoco se les puede exigir mucho. Pero los que les digo de reforzar en casa, son pocas [las madres que lo hacen]. En cuanto a lo pedagógico, también. Les explico cómo se debe llevar el cuaderno, cómo deben hacerlo, cómo tener continuidad en la casa con lo del preescolar. Siempre terminan haciéndole la actividad (Adriana).

Además, en las reuniones uno no puede individualizar, uno tiene que hablar de manera general, entonces, como se habla de manera general lo que suelen hacer es sonreír, o sea, como que “¡Ay! así soy yo”, pero igual no pasa de ahí. Cuando se hace entrevistas personales con los papás, que uno les hace ver de manera, la más diplomática que pueda existir, dónde está

errando, “Ay, profe, sí, yo voy a tratar”, pero igual no lo hacen. Así sea el papá o la mamá el que asista a la entrevista con la maestra se va convencido, pero como que cuando llega a su casa se le borra el disco, y ahí retorna a lo que siempre hace, a lo habitual. Entonces, así es muy difícil, muy, muy difícil (Ana).

Por otra parte, las posiciones de los padres relativas a exigir al preescolar, o esperar que suceda, objetivos que no se pueden cumplir. Entre estos objetivos puede ser que el niño aprenda a leer y escribir, cuando esto no se ajusta a los propósitos pedagógicos de los docentes y, mucho menos está en función de los intereses y necesidades de su hijo. Como nos decía una de nuestras entrevistadas:

...si el niño está entrando con tres años y medio, enseguida llegan y te dicen que ellas les están enseñando las letras, que ya reconoce dónde dice mamá. Ellas aspiran que a los cuatro años por arte de magia, sin nada previo ni en el hogar, los niños salgan leyendo y escribiendo. Es un concepto que se tiene, si el niño entra en la escuela tiene que aprender a leer y a escribir, así esté en preescolar. ...Bueno, pero uno poco a poco les va diciendo que con la edad del niño, vamos a ver qué alcanzamos, podemos iniciarlo en la escritura y la lectura con algunas estrategias, pero todo depende de lo que el niño vaya dando. Y además el niño va dando por lo que tiene... Y a veces hace [la madre] lo que no debe. Por ejemplo, me dicen: la F la reconoce, y la G. Y yo le muestro al niño las vocales o cantamos una canción de las vocales y nada. Yo les digo a las madres que vamos a comenzar con sonidos vocálicos, pero no, ellas quieren que conozca el abecedario, que hagan las combinaciones. Es mucho lo que ellas aspiran, pero poco lo que ayudan en verdad. Por más que tengan

muchas ganas y buenas intenciones de que sus muchachitos se aprendan el abecedario, no es la mejor manera de ayudarlos, me parece (Aura).

Agreguemos a estos obstáculos, la no disposición de los padres a vincularse, más de lo necesario, con la educación de su hijo, en el preescolar. Eso se evidencia en las actividades que realiza la institución, como paseos, reuniones. En la medida que estas le parecen más o menos importantes, o más o menos obligatorias, en esa medida asistirán:

Es difícil con las reuniones o las actividades. Claro, todo el mundo encuentra excusas, yo lo digo de esta manera, porque todo el mundo tiene trabajo y responsabilidades, eso es evidente y es respetable, pero siento, yo una vez en una reunión dije que les podía dar una constancia para que la lleven al trabajo, es un derecho del niño que su papá esté pendiente, igual la gente se escuda en su trabajo. Y, bueno, yo creo que es importante y, ¿una vez cada trimestre? Igual la gente no. No he logrado encantarla. Además, es que la gente no le da al preescolar la importancia que tiene, el preescolar es, pienso yo, están los dos extremos: el preescolar es para que el niño vaya a jugar, y lo toman como la guardería, asegurando el cupo para primer año de básica; o el preescolar es para que el niño aprenda a leer y escribir y punto, ahí no hay más nada, y eso que lo haga la maestra. (Ana).

4. El niño y la cultura en la ciudad de Mérida

Las relaciones entre la escuela y la familia, los docentes y los padres, entre los maestros y los niños es una interacción social que está mediada por la cultura.

Como hemos visto, hace falta estudios particulares (históricos, antropológicos y sociológicos) acerca del niño. Es perentorio para la escuela, los docentes y los proyectos que cada cierto tiempo se quieren imponer sin haber estudiado la realidad histórica, cultural y sociológica en la que se mueve la Escuela.

El niño pequeño en la ciudad de Mérida, todavía, es, al igual que en el campo, el *sute*, el *güino*, el *pelado* o *peladito*. Todos estos términos señalan que el niño pequeño todavía no es una persona completa, el significado de estas palabras así lo confirman. *Güino* es, también, la palabra para designar a los perros pequeños callejeros; *pelado* hace alusión a desnudez, salvaje, no vestido, no culturizado. Hay que fijarse que *mocoso*, utilizada en toda Venezuela, tiene un significado parecido; es decir, individuo que no puede controlar sus fluidos nasales. Esto confirma lo que ya habíamos señalado anteriormente, el niño en la concepción merideña no es un ser completo, por ello está sometido a tantos cuidados, por eso es tan débil. La excesiva permisividad de la que hemos hablado toma sentido teniendo en cuenta estas ideas.

A la vez, el niño es la promesa de bienestar. Constituye el centro de las relaciones familiares. Muchas veces a través de él se resuelven los conflictos familiares internos o externos.

Los docentes deberían asumir de manera consciente

la reflexión sobre estas nociones culturales, pues muchos las conocen. La Escuela no puede funcionar simplemente como una especie de proyecto misionero, civilizador a semejanza de la conquista y de los proyectos modernizadores del siglo XIX. El estudio etnográfico particular como el que hemos hecho de manera exploratoria y como un ensayo, son necesarios para confrontar con rigurosidad la realidad en la que se desarrolla la escuela y con la que se enfrenta la Escuela.



CONCLUSIONES

Este trabajo constituye sólo una aproximación, una exploración sobre las pautas culturales en la ciudad de Mérida. Ha sido un ejercicio para mostrar las posibilidades de la metodología etnográfica en la investigación sobre la educación preescolar. Para finalizar, recapitularemos sobre algunos puntos importantes que hemos destacado a lo largo de esta investigación:

- ✘ La importancia del trabajo interdisciplinario, aunque no es fácil ni sencillo, se ha dejado ver a lo largo de este trabajo, sobre todo en las líneas de investigación que propone.
- ✘ Una de las particularidades interesantes de la etnografía como metodología, es que el investigador debe alejarse de los preconceptos y tratar de interactuar con los informantes como si se desconociera lo que se investiga. Cuando se observan hechos, actitudes, interacciones sociales, el investigador debe insertar todo esto dentro de un discurso cultural, particular que es el de la comunidad y las personas que investiga. *Esto da la posibilidad al investigador, y en este caso al educador, de tomar en cuenta el punto de vista de las otras personas (ya sean niños, maestros, padres o representantes).* Esto le ofrece al docente herramientas para su trabajo en el aula y un conocimiento más profundo sobre las familias y el contexto con las cuales interactúa constantemente. Además, esto no es una práctica ajena al educador.
- ✘ Al considerar la “infancia” o la “niñez” como una categoría de análisis se debe considerar que es un constructo cultural, instituido históricamente y con significados variables según los momentos. Muchas investigaciones de antropólogos y sociólogos muestran los significados diversos que contienen la “niñez” o la “adolescencia” recorriendo diferentes culturas o épocas. Cada contexto socio-histórico le sobreimprime a cada etapa diversas valoraciones, expectativas, derechos y obligaciones que tienen aquellos que se encuentran incluidos. El estudio de la historia de la “niñez” y la educación parecen estar muy vinculados. Hay que prestar una atención sistemática a la historia de la evolución de los niños y la juventud, no sólo porque las vidas de los jóvenes fueran importantes por sí mismas, sino porque el estudio sistemático de los niños y jóvenes añade nuevas dimensiones a la comprensión de la historia educativa. Incluso existe la posibilidad de iluminar aspectos totales de nuestro pasado educativo que habían sido virtualmente irrecuperables para los historiadores tradicionales de la educación.
- ✘ En nuestras sociedades occidentales actuales, la escolarización es la que institucionaliza y delimita la infancia y la adolescencia, dándoles a cada una un estatus y una especificidad particular. La infancia como etapa implica la permanencia dentro de la escuela, en consecuencia, marca

una separación con la vida fuera de ella. Se afirma que para el niño transcurre un tiempo, el “tiempo de jugar” y mientras tanto, a través del juego, el niño “se entrena” y “espera” para “salir afuera”, hacia la vida adulta. Pero, estos estatus institucionalizados, establecidos por la escolarización, conviven con otras nociones, creencias y prácticas diversas acerca de la infancia que entran a veces en conflictos con las de la Escuela.

- ✘ Es importante que la investigación sobre educación preescolar continúe desarrollando el paradigma propuesto por Allison James y Alan Prout (citado en Szulc, 2006) sobre la niñez. Las premisas de estos autores, que intentamos desarrollar en este trabajo, fueron las siguientes: la niñez no constituye un fenómeno universal ni singular; como toda variable de análisis social, no puede aislarse de otras variables como clase, género y etnicidad.
- ✘ Las pautas culturales no pueden considerarse como una especie de mecanismo “paragenético”, una especie de sustituto de lo genético-biológico; es decir, se puede caer en la simpleza de trasladar todos los determinismos biológicos a lo cultural y social. No se puede obviar ni olvidar los límites naturales y biológicos del hombre. Además, el desarrollo de lo individual en el humano es una característica de la especie, que ha permitido el desarrollo de lo cultural a

extremos sorprendentes. Lo individual modifica, perturba, sabotea, potencia, etc., lo socio-cultural.

- ✘ Como ya lo señalamos, la endoculturación se produce mediante las prácticas de crianza, concebidas como la manera en que los padres, y en general la familia orientan el desarrollo del niño y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. Dicho de otro modo, las prácticas de crianza son las acciones de los padres y las personas responsables del cuidado del niño para dar respuesta cotidiana y rutinariamente a sus necesidades.
- ✘ Para que la educación preescolar cumpla con los objetivos propuestos en el *Currículo en Educación Inicial*, deben desarrollarse más investigaciones etnográficas, tanto dentro como fuera de la Escuela, para proporcionar a los educadores en formación y ya formados materiales de investigación que les informen acerca de los aspectos culturales relacionados con la Escuela. La diversidad cultural en la formación y educación preescolar del niño debería ser asumida en la Escuela y en la enseñanza venezolana, sobre todo, cuando en la misma Constitución y en los proyectos de reforma actuales reconocen a Venezuela como país pluricultural y pluriétnico. Esta diversidad cultural está presente no sólo por la existencia

de grupos indígenas sino en la propia sociedad criolla o sociedad “moderna” actual. Venezuela todavía es un país campesino, desde el punto de vista cultural, debido a lo reciente del proceso de migración del campo a la ciudad. El hecho de que la mayoría de la población venezolana viva hoy en día en la ciudad no quiere decir que su mentalidad, costumbres, concepciones, actitudes, etc., hayan cambiando en profundidad. Venezuela, al final de los años cincuenta hasta los años setenta, pasó de ser un país eminentemente rural a ser un país urbano. El índice de alfabetización y de escolarización aumentó de manera exponencial, pero esto no significa que la mentalidad, la cultura, el imaginario, los mitos, las creencias y las prácticas como las de crianza sean totalmente urbanas. La cultura, así lo han demostrado los antropólogos, se transforma más lentamente que la sociedad.

- ✘ Para proyectar políticas y cambios dentro de la Escuela el contexto cultural y social debe tomarse en cuenta, pero no como una bandera, sino basado en conocimientos proporcionados por las ciencias sociales. Es, entonces, pertinente y perentorio investigar este sistema cultural que la Escuela pretende transformar, en particular, en lo que respecta a la educación preescolar. Dentro del *Currículo de Educación Inicial* se asume la importancia de tomar en cuenta la cultura en

esta parte del proceso educativo. A pesar del puesto que se le concede en este currículo a las pautas culturales de crianza en la educación preescolar, se constata que en la bibliografía de este texto no se encuentra ninguna referencia de trabajos generales o particulares, de otras partes del mundo o de Venezuela sobre el tema.

- ✘ La diversidad y heterogeneidad cultural de Venezuela implica una amplia variedad de prácticas para el cuidado y la crianza de los niños. A pesar de que las pautas culturales conforman las formas, las maneras e incluso la personalidad de los individuos dentro de una cultura, hay que reconocer que no existe una sola forma “correcta” o única de criar a los niños. Por tanto, un determinado comportamiento de los padres hacia los niños puede ser valorado de manera distinta por personas de una misma cultura. Por ello, resulta eficaz para el investigador y para los educadores conocer o estudiar las prácticas en cada contexto particular, comprenderlas y apoyarlas (e incluso modificarlas), a fin de mejorar los procesos de la crianza infantil y los procesos educativos en la Escuela.
- ✘ Las relaciones entre Escuela y familia se entienden como de confrontación cultural. Existen diferencias entre aspectos de la cultura de la institución educativa y de la familia, esto parece una constante, se da incluso entre educadores que son madres y padres

de la comunidad, quienes al asumir el rol de educadores se ubican en otra cultura. Estas diferencias tienen su sentido en el contexto de la cultura en la cual se dan; sin embargo, los docentes critican o descalifican aspectos de la cultura familiar, sin reflexionar previamente acerca del sentido que dichas prácticas tienen. Así mismo, también se descalifican por omisión ciertos entornos sociales, en los cuales la familia habita, llegando a desconocer lo positivo que dichos espacios pueden ofrecer a los niños y niñas y a la institución educativa.

- ✘ Al momento de destetar al niño existe cierta coincidencia, pero no en las formas y métodos que usan, sino en las causas que llevan a destetar al niño. La mayor de las causas que encontramos es, como ya se hizo referencia, dejar de amamantarlos por cumplir con el trabajo y otra por quedar embarazada de otro hijo. Es importante resaltar que si bien las madres que trabajan deben abandonar la práctica del amamantamiento por inconvenientes con los horarios y sus compromisos laborales, el Estado a través de leyes y algunas fundaciones, como AMAMANTA, promueven esta práctica. Es de resaltar, por una parte, que las condiciones de la vida actual de las madres (de distintos estratos sociales) no permiten la posibilidad del amamantar a sus hijos durante un tiempo suficientemente largo, a pesar de que el discurso

médico alienta este alargamiento. Por otra parte, las creencias tradicionales agregan un cierto "tabú" a extender la lactancia materna. Contradicciones entre el proyecto que se quiere imponer como modelo, la realidad cotidiana y las creencias tradicionales que sabotean dicho proyecto.

- ✘ Los entrevistados dejan entrever que existe cierta permisividad al criar al niño. No obstante, de la permisividad de la que hablamos parece vincularse con la visión que del niño pequeño se tiene en la cultura campesina merideña, la cual ha sido trasladada a la ciudad. El niño recién nacido, el niño pequeño es un bien para la familia. Es considerado muy débil, por lo cual hay que cuidarlo, a veces de manera excesiva; esto se constata en la práctica del *tabaquito* (descrita más arriba), la cual hay que entender no sólo como una medida para restringir el movimiento sino como una medida para protegerlo de un gran número de peligros, mágicos y naturales. Ya hemos visto unas cuantas de las enfermedades étnicas que pueden atacar al niño pequeño, muy peligrosas y hasta mortales. Otra de las creencias, que expresa el cuidado excesivo al niño, es la idea de que no se debe molestar al niño muy pequeño, es decir, jugar excesivamente con el bebé, moviéndolo, haciéndole demasiadas carantoñas, porque esto puede ocasionar "mala sangre" y "mal de ojo".

- ✘ La importancia del niño en la cultura andina merideña ha sido explicada y demostrada en el papel que tienen en las representaciones y rituales de los campesinos. Toda la cosmovisión en esta cultura gira alrededor del niño. Su importancia se nota desde la significación de las fiestas dedicadas al niño Jesús (la parada) hasta en la magia y en las enfermedades. Esta gran valoración la hemos encontrado también en las prácticas de crianza. En las creencias vinculadas a estas hemos visto como se corresponden con las prácticas y creencias sobre el niño impuestas por la medicina y lo que proclama la Escuela. Sin embargo, esta relación no es necesariamente armoniosa, como ya lo observamos con respecto la lactancia materna o los cuidados mágicos que el niño debe recibir, o lo que deben hacer los padres al incorporar al niño a la institución escolar.
- ✘ El niño es la promesa de bienestar y constituye el centro de las relaciones familiares en la cultura andina. Los docentes deberían asumir de manera consciente estas nociones culturales, pues muchos las conocen. La Escuela no puede funcionar simplemente como una especie de proyecto misionero, civilizador a semejanza de la conquista y de los proyectos modernizadores del siglo XIX. El estudio etnográfico, como el que hemos hecho de manera exploratoria y como un ensayo, es necesario para confrontar con

rigurosidad la realidad en la que se desarrolla la escuela y con la que se enfrenta la Escuela.

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS

- Aguirre, A. (ed.) (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. D. F. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Aguirre, A. y Rodríguez, A. (editores) (1998). *Patios abiertos y patios cerrados. Psicología cultural de las instituciones*. D. F. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Amodio, E. (2005). *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela: Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Anú, Wayuu y Warao*. Caracas: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Aracena, M., Balladares, E., Román, F. y Weiss, C. (2002). Conceptualización de las pautas de crianza de buen trato y maltrato infantil, en familias del estrato socioeconómico bajo: una mirada cualitativa. *Revista de Psicología*, 11 (2), pp. 39-53.
- Ariès, P. (1986). La infancia. En *Revista de Educación*, 27 (281), pp. 5-17.
- Arvelo, L. (2003). Función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: implicaciones psicoeducativas. *Acción Pedagógica*, 12 (1), pp. 20-30.
- Badillo León, I. (1997). *Etnografía en el centro escolar*. En Aguirre Baztán, A. (editores). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. D. F. México: Alfaomega Grupo Editor, 323-328.
- _____. (1998). La escuela. En Aguirre Baztán, A. y Rodríguez Carballeira, A. (editores) (1998). *Patios abiertos y patios cerrados. Psicología cultural de las instituciones*. D. F. México: Alfaomega Grupo Editor, pp. 121-140.
- Benedict, R. (1971). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Chile: UNESCO*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Caro, A. y Terencan, J. (2006). El Ngülam en el discurso intrafamiliar mapuche. *IBEROFORUM*, 1 (1), 1-9.
- Carrillo, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), pp. 409-430.
- Clarac, J. (1992). *La enfermedad como lenguaje en Venezuela*. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes.
- _____. (2003). *Dioses en el exilio*. Mérida: Universidad de Los Andes, Ediciones del Vicerrectorado Académico.
- Colángelo, M. (2000). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Recuperado el 12/05/2008. En <http://www.oei.es/linea6/documentos.htm/>.
- Cordero, T. 2002. Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares. En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 2 (2), pp. 1-17.

Donoso, C. (2005). *Buscando las voces de los niños/as viviendo con VIH: aportes para una antropología de la infancia*. Ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Antropología. Asociación Latinoamericana de Antropología, Rosario-Argentina.

Feixa, C. (1996). *Antropología de las edades. Biblioteca Virtual de las Ciencias Sociales*. Recuperado el 12 de mayo de 2008 en <http://www.cholonautas.edu.pe>

Finkelstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *En Revista de Educación*, 27 (281), pp. 19-46.

Franco, F. (en prensa). *La adolescencia según la antropología. En Franco, Francisco (compilador). Textos de Antropología*. Mérida: CODEPRE, Vicerrectorado Académico, Universidad de Los Andes.

Gavilán, V.; Viguera, P.; Carrasco, A.; Cabezas, R.; Madariaga, V.; Escobar, M. y Mamani, C. (2006). *Pautas de crianza aymara*. Estudio "Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años". Recuperado el 14/04/2008 en <http://www.crececontigo.cl/especialistas/documentos.php/>.

Geertz, C. (1993). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *Bohannan, P. y Glazer, M. (Editores). Antropología. Lecturas*. Madrid: McGraw-Hill, pp.547-568.

Harris, M. (1998). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

Hecht, A. (2005). Hacia una revisión de las etapas de la infancia toba. Ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Antropología. Asociación Latinoamericana de Antropología, Rosario-Argentina.

Herskovits, M. (1984). *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En Velasco, H., García F. y Díaz A. (Editores). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta, pp.175 -192.

Kaplan, D. y Manners, R. (1979). *Introducción crítica a la teoría antropológica*. México: Editorial Nueva Imagen.

Kardiner, A. (1955). *Fronteras psicológicas de la sociedad*. (Con la colaboración de Ralph Linton, Cora Du Bois y James West). México: Fondo de Cultura Económica

Kluckhohn, C. (1951). *Antropología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kotakk, C. (2002). *Antropología Cultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Linton, R. (1972). *Estudio del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1977). *Cultura y personalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

López-Sanz, R. (1993). *Parentesco, etnia y clase social en la sociedad venezolana*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Lorente, D. (2006). Infancia nahua y transmisión de la cosmovisión: Los Ahuaques o espíritus pluviales en la Sierra de Texcoco (México). En *Boletín de Antropología*, 20 (37), pp. 152-168.

Marín, E., Morales, O. y Rincón, Á. (2003). Manual de publicación APA al alcance de todos [versión electrónica]. En *Educere*, 7 (23), 343-352. Recuperado el 24 de julio de 2006 en <http://www.saber.ula.ve/educere/revista/>.

Mead, M. (1962). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

_____ (1972). *Macho y hembra. Estudio de los sexos en un mundo de transición*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Nuevo.

_____ (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona-España: Editorial LAIA.

_____ (2000). *Antropología, la ciencia del hombre*. Recuperado el 12 de mayo de 2008 en <http://www.elaleph.com/>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: Editorial Noriega.

Nanda, S. (1980). *Antropología cultural. Adaptaciones socioculturales*, México: Wadsworth Internacional / Iberoamericana.

Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En Velasco, H., García; F. y Díaz, A. (Editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta, pp.145-174.

Ortiz, J.; Borré, A.; Carrillo, S. y Gutiérrez, G. (2006). Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), pp. 71-86.

Padawer, A.; Scarfó, G.; Rubinstein, M. y Visintín, M. (2007). *Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. Memorias del VII Reunión de Antropología del MERCOSUR*. Porto Alegre, Brasil: UFRGS.

Paz, C. (2005). *Cambios en el sistema curativo de los wayuu en relación con las enfermedades de la infancia. Ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Antropología*. Asociación Latinoamericana de Antropología, Rosario-Argentina.

Pollak-Eltz, A. (1976). *La familia negra en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Raniso, G. (1998). Infancia y prácticas de protección en la cultura popular de la Italia meridional: los abitini (escapularios). *Alteridades*, 8 (6), pp. 121-128.

República de Venezuela. (1998). *Ley Orgánica para la protección del niño y del adolescente*. Gaceta Oficial, N° 5266 extraordinario.

Reyero, D. (2000). ¿Es la antropología el final de la filosofía de la educación? En *Eranhonar*, (31), pp. 95-105.

Robins, W. (2003). Un paseo por la antropología educativa. En *Revista Nueva Antropología*, 19 (62), pp. 10 -28.

Sabirón, F. (2001). *Estructura de un proyecto de investigación en etnografía de la educación (I)*. *Revista Europea de Etnografía de la Educación*. Recuperada el 18 de marzo de 2008. En <http://www.unizar.es/etnoedu>

_____ (2002). *Estructura de un proyecto de investigación en etnografía de la educación (II)*. *Revista Europea de Etnografía de la Educación*. Recuperada el 18/03/2008. En <http://www.unizar.es/etnoedu/>.

Sabirón, F., Arraiz, A. y Vigo, B. (1998). *De Adolescente a Joven. Estudio Etnográfico de los Adolescentes Aragoneses (Informe de Investigación)*. Recuperado el 12/10/2007. En <http://www.unizar.es/etnoedu/investigacion.html/>.

Sadler, M. y Obach, A. (2006). *Pautas de crianza mapuche. Estudio "Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años"*. Recuperado el 10 de diciembre de 2007. En <http://www.crececontigo.cl/especialistas/documentos.php/>.

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Internacional Thomson Editores.

Silva, F. (1998). *Antropología Conceptos y nociones generales*. Perú: Fondo de Desarrollo Editorial Universidad de Lima y Fondo de Cultura Económica.

Simarra, J. (2003). *Socialización y prácticas de crianza en Colombia – 1992/2002: Estado del conocimiento y recomendaciones para la política pública de infancia y familia*. En <http://www.medicina.unal.edu.co/Departamentos/Pediatrica/Pediatrica/>

Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. En Velasco, H., García; F. y Díaz, A. (Editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta, pp.205 -242.

Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las "culturas infantiles". En Wilde, G. y Schamber, P. (compiladores). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB, pp. 25-50.

Unda, R., Quintero, J. et al. (2000). *Infancia y adolescencia en América Latina. Perú: Memorias del XXIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Sociología de la Infancia*. Perú: IFEJANT.

UNICEF (2008). *Estado mundial de la infancia 2007. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado 12/05/2008*. En www.unicef.org/spanish

Vega, M. et al. (2006). *Pautas de crianza aymara. Estudio "Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado*

infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años”. Recuperado el 10 de diciembre de 2007. En <http://www.crececontigo.cl/especialistas/documentos.php/>.

Vielma, J. (2002). Estilos de crianza en familias andinas venezolanas. Un estudio preliminar. *Fermentum*, 12 (33), 46-65.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco, H., García, F. y Díaz, A. (Editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 95 -126.

Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En Velasco, H., García; F. y Díaz, A. (Editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 127 -144.

APÉNDICE

ENTREVISTA 1

Entrevistado: PABLO (P).

Profesión u oficio: Guía de turismo

Edad: 40 años

Institución: Jardín de Infancia El Espejo

Lugar de la entrevista:

Fecha: Plaza Las Heroínas

Entrevistadora: (D)

D. ¿Cómo hace usted para cuidar al niño?

P. Hay que echarle bolas...

D. El otro día que hablamos tú me dijiste que al niño le dio mal de ojo, que tú lo llevaste. ¿Cómo es que se llama la señora?

P. Ah, ok., la señora Florinda.

D. ¿Por Santa Juana, no?

P. Sí, en Santa Juana.

D. ¿Cuáles fueron los síntomas que le dieron?

P. Bueno, vómito y diarrea y desánimo, así todo apatía.

D. ¿Sí? Todo bobito, como dicen.

P. Es que apenas la señora lo vio, dijo: uuy no, este

niño tiene mal de ojo.

D. La señora te dijo quién se lo había pegado.

P. Dijo que había sido una, que era mal de ojo callejero, pues que fue alguien que pasó así en la calle.

D. Un curioso.

P. Lo miró. Seguro le sonrió y tal. Pero que el más bravo es el mal di ojo negro. Ese sí se lo echan así, se lo puede dar hasta el mismo papá, un tío, personas allegadas, ¿me entiendes?

D. Los familiares.

P. Sí, exactamente. No, pero en dos días le hicimos exámenes médicos, examen de heces, examen de... y todo negativo, negativo. Después me dijeron: ¿usted cree en esto (mal de ojo)? Yo sí, pero Karina, la señora, no creía. Todavía llamó al papá que es médico, y el papá le dijo: no llévalo, el tipo le dijo así llévalo. Entonces, fue con la vecina, que es la que lo cuida casi siempre cuando yo no estoy. Lo llevó y al otro día ya, ya se vio que había cambiado pues.

D. ¿O sea la mejoría es de una vez?

P. Sí claro. Al tercer día cuando lo llevaron para la segunda soba, el tercer día ya estaba no igualito, cagado de la risa, jodiendo.

D. Estaba bien descompensadito, ¿no?

P. No, sí.

D. ¿Y tu suegro dijo: sí llévalo?

P. Sí. Todo el mundo quedó loco.

D. ¿Y él es de aquí de Mérida?

P. No, él vive en Caracas.

D. ¿Te mandó (la señora) a que le dieras algo de tomar?

P. No, nada.

D. ¿No?, ¿ella lo hizo todo?

P. Sí. La soba.

D. ¿Y cómo hace?

P. Yo no fui, fue mi señora. Ella me contó todo como fue pues.

D. El otro día me dijiste que tú no le cortabas el pelito para que...

P. Ah, sí también nos dijeron.

D. ¿Quién te dijo?

P. Me lo dijo un amigo de Santa Rosa. Yo le dije que su hijo tenía el pelito largo, y él me dijo que el pelo no se le puede cortar hasta que hablen bien. Bueno, lo hice, de todos modos, nosotros habíamos decidido dejarle crecer el pelo pues. Igual que nos dijeron que no es bueno así pegarle en las manos y eso, porque se, entonces, ellos empiezan a responder de la misma

manera y, que también después cuesta pa' que hablen.

D. Sí, eso también.

P. Sí y son cosas que dice la gente.

D. A mí me dijeron que los muchachos muy malcriados les pegan con verbena (rama).

P. Les pegan o se bañan. Hierven agua y le ponen verbena, después lo ponen en una bañera y ahí lo bañan.

D. A ti, ¿cómo que te bañaron con verbena?

P. Ah, sí claro, me acuerdo. A mí y a todos los otros hermanos míos también, de bolas, a todos nos metían un rato.

D. ¿Quién los ayudó a ustedes los primeros días (con el bebé)?

P. No, Karina y yo. Bueno, la mamá de Karina se estuvo un mes cuando el niño nació, pero después nosotros. Y después yo, porque Karina trabaja todo el día. Bueno, después sólo tomaba leche así en la noche, de pecho; en el día casi no.

D. Sí y, ¿a qué edad dejó de tomar pecho?

P. Ya como a los tres meses no tomaba pecho.

D. ¿Ella quería quitárselo?

P. Bueno, por el trabajo. Claro, a mí me han dicho...

pero el chamo nunca ha salido enfermo, gracias a Dios. Y eso que al principio tenía una gripe que le daba, que había que ponerle una vacuna. Nosotros nunca le paramos bolas y el chamo se curó solo de la vaina. Y ahora lo bañamos en la noche, el polvo, siempre andamos en la calle y los carros, ahora hay mucho carro, y el chamo se ha portado bien (no se enferma). Tenía una "alergita" [alergia] en los labios que también se le quitó sola.

D. ¿No le pusieron nada?

P. Sí, claro. Yo me dediqué a ponerle manzanilla y sábila y se le quitó sola. Me imagino que él habrá hecho la defensa. Sí, porque los chamos ahorita, por ejemplo, la gente: "ay, no se meta..." Uno se mete la mano en la boca y se enferma, porque uno ya no tiene que defensas desarrollar, ¿me entiende? Pero los chamos no, los chamos es increíble, más bien mientras más estén en el piso, la vaina, son más resistentes pues.

D. ¿Lo bañas cómo?

P. Yo abro el chorro (regadera). Nosotros tuvimos como un año bañándolo. Yo todos los días me paraba en la mañana y ponía de una vez una olla de agua a hervir y la dejaba enfriar, y a mediodía cuando estaba tibia la echaba en la bañera y lo bañaba. Pero después no. Le pregunté a la pediatra: "mire, doctora, ya lo..."; "no, ya báñelo así". Entonces, empecé a abrirle el chorro, se baña un rato y jode.

D. ¿Lo bañas tú?

P. Sí. Claro cuando Karina está le digo: "mire, báñelo usted". Claro para que comparta con el chamo.

D. Le hace falta, todo el día trabajando.

P. Dígame limpiarlo cuando se cagaba, se llenaba.

D. ¿Quién los enseñó a hacer eso, la mamá de Karina?

P. No. Bueno yo tengo otra hija que tiene diez años, yo estuve con ella más o menos ocho meses y, en ocho meses hice mucho, aprendí mucho.

D. Eso se aprende.

P. Claro, cuando están más pequeños es cuando hay que tener más cuidado, cuando están de un mes, dos meses. El sereno es lo más malo. ¿Sabes lo qué es el sereno? Cuando uno llega de la calle todo frío y los agarra; ahí les puede dar sereno. Bueno uno se da cuenta porque empiezan a cagar verde, cuando empiezan a cagar verde es porque tienen sereno.

D. Es que uno tiene que esperarse, aclimatarse.

P. Exactamente. En la casa la mamá se arrechaba: no que eso no, pero bueno, si así es aquí, le decía yo, todo el mundo es así, cuando llegan no pueden pasar. Pero cuando llegaba alguien, Karina decía: "que pase"; "no, ya va Karina, deje que el tipo... Cuando lleguen en el día no hay peo, pero en la noche sí que no".

D. Verdad que Karina es de Caracas.

P. Sí, ella es de allá. No le paraban bola. Yo sí peleaba con ellas. Igual que moverlos mucho, tampoco. Se les mueve el cuajo. Hay que también llevarlos a sobar.

D. ¿A él se le cayó el cuajo?

P. No, nunca. Y eso que es más brincón que el carajo. Menos mal que ya no se da tantos coñazos.

D. ¿Y el cuajo se cae por qué?

P. De repente cuando la gente los tira así (hacia arriba), ¿ve? Se le puede caer el cuajo, por eso es que no es bueno moverlos tanto.

D. ¿No se puede estar batucando?

P. Eso es a los niños pequeños como de cinco meses. Ya Pablo no se le cae el cuajo.

D. ¿Tú hacías el tabaquito?

P. Sí, lo ponía como un tabaquito

D. ¿Cuántos días lo pusiste como un tabaquito?

P. Como los primeros dos meses que era pequeñito. Después de los tres meses empiezan a crecer rápido.

D. Después de eso empiezan a moverse y a dar botes pa' allá y pa' acá.

P. Bueno, nosotros nunca lo hemos arropado. Siempre le ponemos unas pijamas que tiene de fibra polar. Nunca usó guantes, porque una amiga de Karina le puso unos guantes al hijo y una línea se le tensó y casi le cortó el dedo. Entonces, Karina no quiso usar guantes.

D. Le daba miedo

P. Que se le fuera un hilo y le pasara algo al niño. Es que uno aprende a cuidarlos por lo que dice la gente. Cuando hay que sacarle los gases, todo eso. Hay que echarle bolas, ambientarse, como adaptarse que eso es para que al chamo le vaya bien.

D. ¿Qué come Pablo?

P. Come de todo, pasteles, jugo, se toma un tetero. Él come de todo, todo lo que yo como, come. La carne sí la mastica, le saca el jugo y la bota, con el pollo también.

D. ¿No lo regañas?

P. A veces. Le digo.

D. ¿Qué haces cuando se porta mal? ¿Lo castigas?

P. Lo regaño. A veces le doy una nalgada, pero es más de juego, no así duro.

D. ¿Él es tranquilo?

P. No, hay que estar encima de él. Él lo que es, es muy sociable, muy alegre. El día que nació que me lo entregaron, que lo sacaron del quirófano, así sin ropa, el chamo me vio, es que ahora nacen con los ojos abiertos pues. Nació, me vio y se rio. Siempre se ha reído. Bueno, por ahí mis amigos le dicen risitas.

D. ¿Cómo hiciste para llevarlo a la guardería el primer día?

P. Ay, yo no quería dejarlo, pero que más. Empezó a ir a la guardería como a los seis meses, por ratos claro,

me hacía mucha falta. Imagínate que en estos días se quedó dormido en casa de la madrina al mediodía, que ella lo fue a buscar al preescolar, y yo viendo televisión y me hacía falta.

P. Ve ese no le tiene miedo a los animales, ve un perro y se va a tocarlo. No le tiene miedo a nada.

P. Yo le tenía miedo era cuando creció y no se fuera a caer de la cuna.

D. ¿Duerme solo o con ustedes?

P. Duerme con nosotros, en su camita.

D. ¿Han pensado cambiarlo de cuarto?

P. Cuando nos mudemos al otro apartamento.

D. Tienen una sola habitación.

P. No este apartamento tiene tres habitaciones, lo que pasa es que una es para cuando llegue alguien a visitar y en la otra está la computadora y esas cosas y los juguetes.

D. ¿Lo sacas a jugar siempre?

P. Siempre lo llevo para las plazas para que corra y juegue. Siempre lo llevo para la Plaza Bolívar que me queda cerca, para Las Heroínas, ah y para la de Belén.

D. ¿Pones a Pablo a recoger, a ordenar, a que te ayude, sabes a esas cosas?

P. Sí, desde chiquito. Que si pásame el control. Pablo pásame las llaves. Claro, para que fuera identificando las cosas y va aprendiendo.

D. ¿Con los oficios de la casa?, claro, lo que pueda hacer.

P. Sí, en estos días se puso a barrer. Agarra la escoba y se pone a barrer. Claro, es que él ve a uno barriendo, lavando, haciendo de todo.

ENTREVISTA 2

Entrevistada: INGRID (I)

Profesión u oficio: TSU en Turismo

Edad: 26 años

Institución: Unidad Educativa Vicente Dávila

Lugar de la entrevista: Oficina de trabajo

Fecha: 30 de marzo de 2008

Entrevistadora: (D)

D. ¿Cómo haces tú para criar a la niña?

I. Bueno, eso se aprende en el camino realmente, no hay libros que te enseñen, ni consejos que valgan, ni consejos de mamá, ni de la abuelita.

D. ¿No?, ¿pero con esos consejos no te allanaron el camino?

I. No, no. Es que cada generación es otro mundo, o sea que cuando tú lo vas aplicar a tu hijo ya la vaina no sirve. Entonces, tienes que estar siempre al pie del cañón, como dicen.

D. ¿Y no hiciste cosas que te dijeron ellas que tenías que hacer?

I. Bueno sí, lo normal, que si tiene fiebre que se la puedes bajar con un pañito de agua, pero a la hora de la verdad, yo siempre salgo corriendo pa`l médico. Y yo nunca creí en esas cosas que si el mal de ojo, el cuajo caído y no sé que, y toda la cosa, que a mí me criaron con eso, con las todas las creencias de los abuelos, la medicina natural, que si el tecito de hierbas, los bebedizos. Yo creo que los padres modernos optamos por el médico, el pediatra y ya, por ahí nos vamos.

D. ¿Y tu mamá o tu abuela no se ponen, pero que déle esto, déle aquello?

I. Sí, si ella se enferma y está con mi mamá, mi mamá la va a untar de aceite o cualquier menjurje raro que se le ocurra.

D. ¿Qué otra cosa así hace tu mamá?

I. Bueno... le echa sal con mantequilla cuando se cae, cosas así que yo no haría, lo mínimo que le pongo es hielo.

D. ¿Y le pone sal con mantequilla para que no le salga el morado?

I. Ajá, para que no se le ponga feo.

D. ¿Qué otra cosa?

I. Ah, el sereno.

D. ¿Y cómo hacen con el sereno?

I. Supuestamente, es un aire que te da frío y tal, compra unas semillitas, que de paso las venden en la farmacia, se llaman alhucema, las pone en el fuego a no sé que y después se las pone en la cabeza con un trapo. Cuando yo veo eso debajo de las sábanas, y yo "¿qué es esto?"

D. Eso es para los aires.

I. No, pero de verdad, yo pienso que son más un mito. A Susan, por ejemplo, siempre que se enferma la llevo al médico y nunca tuvo un mal de ojo, nunca tuvo un cuajo caído, nunca tuvo esas vainas.

D. ¿Y tu mamá nunca te dijo eso es el cuajo caído o mal de ojo?

I. Sí, claro que sí. Pero, mi mamá ir a un médico, jamás, mi mamá cree en ella y lo que diga la abuelita.

D. ¿Ella nunca la llevó a que la rezaran y que le dieran los bebedizos?

I. Ah, sí claro una vez.

D. ¿Y tú que le dijiste?

I. Ah, bueno al momento me molesté, pero después que más es mi mamá. Bueno, no lo hizo más porque no me gusta.

D. ¿Cuántas veces fue por lo del mal de ojo?

I. Una sola vez. Y, tenía era una infección de orina, ya se iba a mejorar con los teteros de ramas y la sobas.

D. ¿Dónde le hicieron la soba, no sabes?

I. Donde una curandera, creo que en Santa Juana.

D. Creo que he escuchado de ella.

I. Y bueno, los primeros meses no duermes. Tengo una tía que dice que después que tienes un hijo más nunca duermes, así que aprovecha de dormir, y es verdad. Bueno, ella se levanta a la una de la mañana: "y mamá tengo hambre o quiero hacer pipí". Bueno, los primeros meses es normal, porque se paran a cada rato a tomar teta, les da hambre a cada rato.

D. ¿Cada cuánto le dabas teta?

I. Cada dos o tres horas, cuando comienzan a llorar, tú ya sabes que tiene hambre. Además pasa algo que es bien particular, bien loco, les da hambre y la leche se empieza a derramar sola, te empapas, tienes que ir a buscar al bebé...

D Porque si no te manchas toda.

I. Sí. Es una cuestión de naturaleza y también que tú vas aprendiendo que cada cierto tiempo, cada dos o tres horas le da hambre y empieza a llorar y es un llanto que no se lo quitas, así lo alces [sic], con que le cantes, con nada.

D. ¿Quién te enseñó a amamantar? ¿Tu mamá?

I. Pues, no. Realmente tú piensas que es algo muy fácil, que le pones al bebé la teta, y listo. Resulta que se me enfermó horrible, ella tomaba teta y más nada, ni agua, y se me enfermaba a cada rato de gases,

y cólicos, no dejaba dormir. Bueno, terminamos haciéndole un examen a la leche materna y no había ningún problema con eso. Entonces, la doctora me preguntó: ¿cómo le das tú de mamar a la niña?, y yo, no bueno yo la pongo cinco minutos aquí y cinco minutos en el otro, o diez y diez, de los lados igual. Y me dice: "no, así no es, tienes que darle una teta hasta que se vacíe, o sientas que la niña está llena, y la próxima mamada, le das la otra, le estás dando puro azúcar y eso es lo que le está causando los cólicos". Y como te digo, eso no se aprende.

D. ¿Tu mamá no te había dicho nada?

I. No, nada.

D. ¿Y no le habías preguntado?

I. No, y esas son unas preguntas, que te parece ilógico preguntarlas. Por eso te digo, a la hora del té...

D. Es sobre la marcha.

I. Te das cuenta en el camino. Por eso hay muchos errores también, que pudiste evitar. Por lo menos eso era súper evitable, si tuvieras un consejo médico. De paso hice un cursillo, ¿sabes? De esos prenatales, y a mí nunca me dijeron cómo tenía que hacerlo.

D. ¿No te habían dicho cómo tenía que ser la lactancia?

I. No, para nada. Te aconsejan todo el tiempo que le des leche materna, leche materna, pero no es sólo así. Normalmente esos cursos son buenos para muchas cosas y muchos detalles que a uno se le escapan. Por

ejemplo, siempre está el miedo, ¿cómo voy a bañarlo? La primera vez que lo vas a bañar tú piensas que se te va a caer a la bañera, que se te va a resbalar. Resulta que es súper fácil, es la cosa más sencilla, pero uno siempre tiene un pánico de bañarlo.

D. Claro, es que está tan pequeño.

I. Mi mamá era la que me la bañaba al principio, yo con el pánico, no quería. El día que me tocó, ¡qué fácil!

D. ¿Y la bañaban con algo en especial?

I. Pues no. Agüita lo más a la temperatura ambiente, ni tan caliente ni tan fría. Y cuando tenía tos le echaba ramas, que si manzanilla y cosas así.

D. A mi hermana también la bañaban con manzanilla, por las alergias.

D. ¿Cómo hiciste para quitarle la teta?

I. Eso fue un trauma. Bueno, según los doctores que se la tienes que quitar como a los dos, tres años, pero, ¿quién se va a calar a un muchacho de tres años ahí pegado en la teta?

D. ¿Tú estabas trabajando o estudiando?

I. De hecho, yo el primer año tuve que desistir de todo para poder darle pecho, sino, no puedes. Igual lo puedes dejar en una botellita, pero no se va a llenar con eso, es un rollo. Entonces, yo abandoné todo para poder dedicarle a ella su primer año de vida completo. Al año y dos meses se la quite, pero eso me tocó

ponerme sábila, cuentos de la gente que la sábila tal, arrugaba la cara, se tomaba la sábila y seguía tomando teta como si nada. Terminé poniéndome tirro en los pezones.

D. ¿Y quién te dijo que te pusieras tirro?

I. Nadie.

D. Tú inventando.

I. Yo así pensando, qué podía hacer para que no consiga la teta, porque no había manera. Le decía que se había dañado la leche, le decía que no me había bañado, que estaba piche la teta, cualquier cosa, a ella no le importaba ni medio. No nada, como no lo podía encontrar, como estaba debajo del tirro el pezón, pues no podía mamar.

D. Y así fue. ¿Cuántos días duraste con el proceso del tirro?

I. Como una semana, una cosa así. Pero ella igual, la leche se iba secando, saliendo cada vez menos. Pero todavía, ella ve un bebé mamando, y ella quiere leche.

D. Le gustó la leche materna. ¿Qué tal? ¿No te trató de quitar los tirros?

I. Sí, al principio, pero como no podía, no insistió.

D. ¿Cómo hiciste, le dabas en la mañana o en la noche nada más, o no le dabas nada?

I. No, se la quité, se la quité.

D. ¿Se lo quitaste completo esa semana?

I. Completo, completo. Intenté hacerlo gradualmente y no me funcionó. Lo hice así, pero, como te dije, fue un trauma para ella, porque ella ahorita duerme con la mano en la teta.

D. ¿Duerme contigo, con ustedes?

I. Ella dormía sola en su cuarto, como a los dos años, normal, pero ahorita por falta de espacio no se puede. Antes no le daba ni miedo, te acostabas con ella un rato y se dormía sin problema.

D. ¿Muchos berrinches para dormir?

I. Ah, se pone de mal humor. Tú sabes que cuando empieza a llorar hasta porque la miran es que tiene sueño. Eso es otra, hasta que no está bien cansada, no tira la toalla.

D. ¿Cómo haces por lo menos cuando está cansada?

I. Bueno, yo ya sé porque la conozco. Por lo menos, si yo la agarro, la abrazo y me pongo a cantarle, se calma. Cuando bebé, yo le ponía música para dormir, entonces, eso la calma. Es difícil. Ella sabe que tiene sueño, te dice: "no tengo sueño, no tengo sueño".

D. Yo era igualita, mi hermano le daba sueño y de una vez.

D. ¿Cómo haces para disciplinarla?

I. Yo en eso sí soy muy mala con la niña. Ella siempre está: "mami te quiero, mami..." me termina ablandando

de cualquier manera.

D. Cuando intentas disciplinar.

I. Ah, el rollo para comer, siempre. La pelea eterna de que no quiere comer esto porque no le gusta, y a veces tiene que comérselo porque es necesario. Entonces le aplicamos una técnica: si no comes, estás castigada. No hay televisión, no hay chuchearías, nada de lo que se te antoje en todo el día vas a comer. Es una manera que funciona, si quiere algo demasiado, come. Para conseguir eso por el interés, si no prefiere aguantar hambre hasta que ya, le da mucha hambre y come. ¿De qué otra manera? La televisión la uso mucho. Ella se para de la cama y: "yo quiero ver tal película". Todos los días, y es un eterna lucha para apartarla del televisor, para que juegue, para que pinte. Tú la pones a pintar y a los cinco minutos: ya terminé, le pones otra cosa, y ya lo hice. Le pones cien cosas al día y siempre tiene tiempo para ver televisión.

D. Claro, la tele es una maravilla.

I. Es que ella es demasiado activa y pilas. Ella las agarra todas en el aire. Te voy a echar un cuento. Estábamos persiguiendo un ratón en la oficina hace rato, y con la escoba lo estábamos matando, y yo no quería que ella viera. La mandamos al lado y ella no quería ir, quería ver el ratón. El papá se lo muestra y le dice que está dormido, ella lo ve, y dice: "se durmió". Al rato viene y pregunta: "¿y costó mucho para matarlo? Porque estaba muy rápido". No, todas las entiende, todas las agarra.

D. ¿Tu mamá te ayuda a cuidarla?

I. Mi mamá la cuida cuando estoy trabajando.

D. ¿Vives con tu mamá?

I. No. A veces nos toca quedarnos. Pero sí comparto mucho tiempo con la abuela. Mi mamá le alcahuetea todo lo que ella haga, todo. Si partió un plato: ¡Bravo, la niña partió un plato!

D. ¿Es la única nieta que tiene tu mamá?

I. Sí, la única, de paso. Por el otro lado, es la única hembra. La otra abuela siempre le está mandando regalos. Los ojos de ella. Es consentida por los dos lados. La mamá es otra alcahueta, tú sabes, ¡ay pobrecita! Vamos a comprarle el helado porque no ha comido. Entonces, convengo al papá: tenemos una sola.

D. ¿Qué, él es más duro con ella?

I. Él trata de ser más duro, pero al final siempre nos convence. Ella quiere algo y le da un abrazo y un besito, sabe que con eso se lo mete en el bolsillo.

D. Ya lo tiene embolsillado.

D. ¿Ustedes dos comparten la crianza de la chama?

I. Sí. Cuando tomaba pecho, que estaba bebé, compartía mucho más conmigo. Él estaba trabajando. Como desde los dos años él sí empezó como a ayudar mucho más, digamos a compartir mucho más, y ayudarme más con los quehaceres, que antes cuando estaba más pequeña. Por lo menos cuestiones como bañarla le daba pánico.

D. No le pusieron contras a la niña. ¿Tu mamá no las usa?

I. Las usaba con nosotros, pero hasta la nieta no llega.

D. ¿Ella quería ponerle?

I. Sí, pero no. Nada de eso, yo no creo en nada de eso.

D. Bueno, la gente termina poniéndole esas cosas.

I. Yo creo más por tradición, que por lo que puedan creer en eso, o bueno, o sea porque mi mamá lo dice, algo así.

D. Cuando la niña estaba más pequeña, ¿quién te la cuidaba cuando trabajabas?

I. Mi mamá, pero cuando ella trabajaba intenté con una guardería, pero no pude, fue tres días. El primer día, feliz, no me dijo ni chao, yo era la que estaba triste. El segundo día ya no se quería quedar, quería estar ahí, pero que yo no me fuera, quedó llorando. Cuando la voy a buscar, la maestra no sabía dónde estaba la niña. La buscamos por todos los salones. A mí me dio fue pánico pensando que se había ido a la calle. Estaba en el último salón y la maestra no sabía, imagínate qué responsabilidad. El tercer día el mismo rollo de que no se quería quedar. Yo sentí algo de que no quería dejarla, pero me tenía que ir a trabajar, pensé en llevármela al trabajo y todo, pero la dejé. Cuando la voy a buscar a la hora del almuerzo, la niña está en la reja que da a la calle, con unas ojeras enormes, llorando privada, solita. En un lugar con una

reja pequeña, que cualquier la podía abrir, y no es nada, no había ni un adulto, todos en sus salones. No, cuando yo vi eso, en la tarde ni la llevé, no volví más nunca.

D. Te asustaste mucho, me imagino. ¿Cuántos años tenía?

I. Tenía dos años. Ella veía un bebé, se iba a tocarlo, a darle besitos. Después de esos tres días no podía ver a un niño, había que quitárselo porque lo quería empujar y tirar al piso. Eso en tres días, y le duró como un año. Y yo después de ahí, no probé más nunca con guarderías.

[...]

I. Imagínate el cargo mío de conciencia. Yo tengo tres meses sin ver a mi hija, porque la dejo dormida para ir a trabajar y cuando regresaba ya estaba dormida. La iban a operar, o sea que si se llegaba a morir en la operación no disfruté nada de ella, me moría yo también. Entonces, yo dije: más nunca agarro un trabajo así, no me quedaron ganas, cuando esté grande. Yo no sé realmente cómo hacen las mamás de ahorita, nació el bebé y, vamos a llevarlo a la guardería y siguen su vida normal. En parte yo las felicito, qué valor tienen de hacerlo. Es que no es lo mismo, jamás.

D. A ti sí te pega muchísimo dejarla.

I. Sí, bastante. La de preescolar ya me adapté, yo sé que está bien. Pero un sitio donde tú no sabes, estás trabajando y el bebé en una guardería, tú no sabes si le pegaron, si le cambiaron el pañal tres horas

después, si comió o no. Entonces llegas y preguntas, medio te dicen unas cositas del día y todo excelente, pero no sabes si es así o no, cómo puedes corroborar algo, si el bebé no habla. Eso es lo que yo te digo, las mamás agarran meten al bebé en una guardería y siguen trabajando. Yo decía: el día que yo la meta en una guardería ya por lo menos me dice. Sin embargo, fíjate que no fue así, ella ya hablaba.

D ¿Sientes que en el preescolar sí la cuidan bien?

I. Es normal. Son más niños para una maestra y la auxiliar, pero andan súper pendientes de la seguridad de los niños, de que no entre nadie.

D. ¿Qué esperas tú de la escuela? Aparte de que te dé confianza de dejar a la niña.

I. ¿De la escuela en general o de las maestras?

D. De que la niña vaya al preescolar, que le enseñen...

I. El primer nivel en sí era más que todo jugar, y aprender a socializar. Era jugar con plastilina, juegos en equipo. Es convivir diariamente con sus compañeros, con las maestras. Y las normas de respeto y de higiene. Bueno y el segundo nivel vamos a ver que va a hacer. A veces también cocinan. Un día les toca cocinar, ime imagino el desastre! Sí me parece muy bueno.

D. Por lo menos, cuando ellas (maestras) trabajan contigo, que eres la mamá, ¿cómo sientes que es la relación con la escuela, con las docentes?

I. Pues se preocupan demasiado. Se involucran en la

vida de las personas. Se saben todo, en qué trabajas. Si el niño comió o no comió. Viene mal humorado. Ya los conocen, ¿me entiendes? Siempre está allí involucrándose. La directora también, un día fui a hablar con ella a la dirección y me dijo: “no creas que estos niños están aquí porque están castigados, es que a ellos les gusta estar acá jugando con mis cosas”; y ella feliz.

D. Y en las reuniones de padres, ¿qué dicen?

I. Bueno, ellas se enfocan en las deficiencias que ven en la escuela. Por ejemplo, una vez hablaron sobre la alimentación, yo me imagino que eso estaba enfocado a la merienda, que no era bueno las gaseosas y todas las cosas. Que si no comes frutas, no tienes energía, que si las vitaminas... claro todo el mundo captó lo que querían decir. Y son bastantes dinámicas.

D. ¿Tú crees que ellas están conformes, que ustedes tienen la participación necesaria?

I. Así seas apático y no la tengas, no hay manera de escaparte. Todo el mundo está encima de ti, hasta la directora.

D. ¿Y cuáles son las peticiones que ellas más hacen, de que tú puedes reforzar en la casa tal cosa? ¿Y entre los representantes qué se cuentan?

I. Que no los eduquemos tan materialistas. En el sentido de darles todo, darle todos los juguetes, darle todo. Que las cosas tienen que granárselo por ellos mismos. Que le puedes regalar todos los juguetes, pero que no compartes ni una hora con el niño, estás todo el día trabajando, llegas a la casa cansado y te

acuestas a dormir, y ya. Es que los niños siempre están en manos de terceras personas. Eso lo recalcan mucho, así las reuniones sean sobre otro tema, ese va también.

D. Sobre los hábitos o que te ayude en la casa, o te dicen que tienes que reforzarle algo en la casa.

I. Realmente con eso no. Con la parte social sí me dijeron. A Susan le costó un poco porque es hija única, peleaba por los juguetes, el columpio era de ella, la mesa era de ella. La profe la primera semana me preguntó si era hija única. A los quince días se adaptó.

D. Y ya no lloraba.

I. No, ella no lloraba. Era feliz. Le encanta ir a la escuela. Yo he visto trabajos de niños que van para primer grado y ya saben leer y escribir.

D. ¿A ti te gustaría que ella aprendiera a leer y a escribir antes de salir del preescolar?

I. Sí, claro. Igual yo en la casa trato de enseñarle, pero a veces no tengo ni la paciencia ni el tiempo para dedicarle. Además no puedes meterte mucho con eso porque sino le va a agarrar idea y es lo que no quiero. Yo trato con cinco o diez minutos y la dejo tranquila.

D. ¿Le tienes una rutina para comer, para bañarse, para dormir?

I. Eso sí, ella duerme todas las tardes, pero la rutina se la tenía cuando estaba más bebé que ahorita. Ahora es más flexible la hora de la comida, pero cuando era

su pecho, era a la hora. Cuando a los seis meses que empiezan a comer sopita, era a la hora.

D. ¿El baño, también a la misma hora?

I. ¿Bañarla?

D. Sí

I. Siempre era antes de dormir, para que se relajara y durmiera tranquila. Cuando estaba muy cansada la bañaba en la mañana, pero casi siempre era en la noche antes de dormir.

D. ¿Cómo es con las horas de comida? ¿Se sienta a comer con ustedes?

I. Sí. Al principio ella comía feliz. Todo lo que tú le pusieras ella se lo comía. Hacía unos desastres impresionantes. Pero, sabes, después de los dos años comienzan a perder el apetito, son más selectivos con la comida; esto sí me gusta, esto no me gusta. Cuando están empezando todo le parece divino porque nunca habían probado el sabor antes, entonces es una mezcla de curiosidad con agarrar la comida, la sensación, la cosa. Pero después ya no le paran mucho a la comida, prefieren jugar que comer. A ella es muy difícil quitarla del juego para que coma.

D: ¿Cómo haces para ponerla en cintura?

I. Si tú quieres que coma y no podías hacer más nada, ponle una comiquita que le guste, y entonces le dices: si no comes te la apago, entonces ahí empieza a comer. Pero si no tienes que sentarte y darle en la boca como un bebé.

ENTREVISTA 3

Entrevistada: ELINA (E).

Profesión u oficio: Lic. Educación Básica (docente jubilada)

Edad: 65 años

Institución: U.E. Gabriel Picón González

Lugar de la entrevista: su residencia

Fecha: 2 de marzo de 2008

Entrevistadora: (D)

Otro participante: Familiar de la entrevistada (Ev)

D. ¿Cómo hacía usted para criar, para atender a los bebés, cómo hacía usted, cómo los cuidaba?

E. Al principio me enseñaron los primeros días y después fui aprendiendo, por instinto de madre uno aprende, y todo lo que uno lee, trata de aprender, y de lo que los médicos dicen. Eso es muchas veces instinto, de protegerlos.

D. ¿Por lo menos como cuidarlos, arroparlos, darles comida?

E. No, bueno porque se les daba teta.

D. ¿Pura teta?

E. Al principio era pura teta y después ya venían los

teteros, la leche. Pero, al principio uno trata es de amamantarlos con la leche materna.

E. Y para envolverlos yo tenía en Monte Carmelo era frío, yo los enrollaba así como un taquito.

D. ¿Sí? ¿Pero eso quién se lo enseñaba?, ¿su mamá?

E. No, yo tenía eso, no me lo enseñó nadie. Yo los enrollaba así, no sé si por instinto. Yo aprendí hacerlo no sé por qué. Fue algo que yo lo hacía así, me imagino que para protegerlos del frío. El lugar era muy frío. Y siempre los enrollaba así como un taquito y les metía los bracitos hacia adentro. Bueno así era la forma como se hacía antes, ahora no, ahora les ponen un mono y... los tiran en la cuna y así dan vuelta en todo. Tienen más... más facilidad para ellos, que así enrolladitos, pero esa era la forma como siempre se hacía antes. Bueno, así era con los mayores. Con el más pequeño, no, él ya era con mono. Con Francisco no, yo lo traía a Valera como un taquito y el tranquilo, ya estaba acostumbrado al calorcito, a dormir así.

D. ¿Y cómo hacía para proteger a los niños de los demás, de los aires? ¿Usaba esas contras y esas cosas para cuidarlos?

E. Yo no, yo en eso no creo. O sea yo no creía en eso de que... ahora es que la gente cree en eso y los llevan a... pero yo con los míos no, a ninguno les hice eso.

D. ¿No les hizo contras?

E. ¿Contras?... Bueno sí se les ponía uno como... ¿cómo es que se les llama? ... un...

D. ¿Un azabache?

E. Un azabache, un azabache rojo y se prende de su cadenita de oro y listo.

D. ¿Contra el mal de ojo?

E. Se le ponía, pero no así que... el azabache siempre se les ponía, pero no era algo así... Hablo de los míos, esos ninguno. Los que sí creen en eso son Héctor y María Eugenia, llevaron al niño para una bruja, por allá.

D. ¿A rezarlo?

E. Ujum, lo rezaron nueve días como que fue.

D. ¿Qué le dio, mal de ojo?

E. Ujum.

D. ¿Pero a los suyos no les dio?

E. No. Y si les dio, no supe. Yo los llevaba al médico.

D. ¿Pero, y cuando usted estaba chiquita, no supo de otros niños? ¿La gente de antes creía en eso del mal de ojo?

E. Yo de eso no escuché decir nada. La que sí decía eso era la señora Felipa. La señora Felipa sí decía que eso existía. Que Antonio, como que era, que lo había llevado, la señora lo rezó y que casi se moría por los vómitos. Pero antes como la gente no los llevaba para el médico sino a los yerbateros.

D. Bueno, tampoco había atención médica... ¿Cómo ve usted a un niño, a los niños?

E. Los niños, los niños es lo más grande. Yo quiero mucho a los niños. Usted ve por aquí, yo curo a los muchachos: curo ombligos, les pongo supositorios, lavados y todas esas cosas. Los niños por aquí me han querido mucho. Cuando Noris estaba chiquita yo era la enfermera de ella. Dígame con Juan Pablo, hasta me dice Mamá Nina y la niña de Marielys, esa es otra que siempre me busca. O sea los muchachos siempre lo buscan a uno, porque uno los quiere mucho. A veces están malos de la garganta, me llaman y yo los limpio. Yo a los niños los quiero mucho y los veo como niños que son, como algo grande para uno, todavía. Y aquí hay muchachos pequeños también, pero no pequeñitos, bueno el único Juan Pablo.

D. ¿Y cómo hizo usted para quitarle el pecho a sus hijos?

E. Bueno, fue fácil, a mí no me costó, no sé por qué. María Eugenia que fue la primera dicen que mamó leche mala, porque antes decían: "ay, mamó leche mala", porque yo estaba embarazada y enseguida se la quité. Fue fácil, yo no tuve problemas, porque como uno le metía el tetero. El que me costó un poquito más fue Pedro, porque él fue el que mamó más. Francisco la dejó sola y Sandra se la quité, se le dio tetero.

D. ¿Usted no hizo nada, no se untó nada?

E. Es que como uno trabajaba, ¿ve? Antes no era como la facilidad de ahorita, que ahora los médicos le recomiendan sacarse la leche y guardarla en el tetero y dársela. Antes no.

D. Se daba o no se daba. ¿Y cómo hizo con Pedro para quitarle la teta?

E. De verdad, no me acuerdo. Eva, ¿cómo le quitamos la teta a Pedro?

Ev. Pedro la fue dejando así solo. Porque sabe que él mamó hasta los seis años, perdón hasta los cinco años. La señora Eli llegaba, entonces él...

Eli. No, tanto así, seis años.

Eva. Señora Eli, usted no se acuerda, que usted llegaba y el chino le buscaba una silla para que se sentara.

Eli. Pero tampoco hasta los seis años, con seis años ya estaba en el preescolar.

Ev. Ya no me acuerdo cuántos años, pero ya estaba grande y la dejó él solo.

Eli. Sí, porque le decíamos y todo eso y él la fue dejando.

Eva. No como otros muchachos que yo he visto, que eso es llorantina por las ganas de mamar.

Ev. Pero Pedro no. Lo habían acostumbrado al chupón y eso también lo dejó por él solo.

Eli. No y cualquier cosa que uno le decía que era feo, que se veía feo él trataba de...por lo menos con la, él no pronunciaba bien la ere. Entonces nos poníamos a enseñarlo.

D. Para bañarlos, ¿usted le ponía algo al agua?

Eli. Cuando estaban pequeños le ponía un poco de sal al agua para que no le diera mucha gripe, sal y unas goticas de yodo. Ahora eso no se puede hacer, porque los niños de ahora y que son alérgicos y no se puede hacer eso. Un poco de agua florida para bañarlos. Porque eso sí, yo los bañaba, yo no dejaba que me los bañara nadie. Me daba miedo de que fueran a...Yo misma le decía: "téngame el agua lista que cuando llegue los bañó", como eran tres. Los agarraba, los bañaba, los vestía y los sentaba uno, dos y tres y empezaba a darle la comida a los tres. Me iba y los dejaba durmiendo, me iba a trabajar. Entonces hablaba con las mujeres de servicio que no me los fueran a bañar, yo decía: y si los bañan y, Dios guarde, se les caen y no me dicen. Porque, claro, se le puede caer, a uno también se le puede caer, pero tienen que decirlo, llamarlo a uno y decirlo, pero sino dicen. Esconden las cosas para que no las regañen, así como quiebran un posillo, un adorno, lo esconden y no dicen nada, eso no importa, pero un niño, y si no llora o no habla. Así chiquitos ellos no dice me duele aquí, ni nada.

Eli. También cuando se quemaban por aquí (la entrepierna), uno agarraba rosas de castilla, las ponía a hervir, las colaba y los bañaba.

D. ¿Quién le dijo de las rosas?

Eli. La señora Felipa, la abuela de ellos.

D. ¿Cómo hizo para quitarles el pañal?

Eli. A mí no me costó. Con la que más me costó fue con Sandra, que se orinaba de noche.

D. ¿Cómo hacía, los sentaba en la poceta o en el vaso?

Eli. Sí. Se les compraba su vasito. Con Pedro nos inventamos con un dibujo de un niño sentado en la poceta. Yo a los muchachos les lavaba los pañales y se los planchaba. Todo lo de ellos era planchado, todo todo, para que no le fuera a dar una infección. Bueno, Eva agarró la ropa de Pedro, y deme la ropa de Pedro que esa la arreglo yo, y ella pendiente de esa ropa. Cómo sería, lo vestía de blanco y no quería que se ensuciara. Lo llevaba para las fiestas, y el pobre muchacho sentao allá. Y cuidado con ensuciarse. Un día yo le dije: "mire, Eva, no; mire que después el muchacho puede quedar marico, déjelo que se ensucie, que brinque, eso es normal en un varón. Va a quedar como un tonto".

Ev. Porque iba a las fiestas y no se movía de ahí.

Eli. Que usted no lo dejaba. En el preescolar también era así. El papá llegó un día y me dice: qué raro que cuando voy a buscar a Pedro, yo llego y está sentadito solo en un banco. Eso era al principio, costó para adaptarse (al preescolar), después sí. Pero era también eso: va por allá, cuidado con ensuciarse los zapatos.

Eli. Como la niña de Marielys, ella tiene su ropa de la casa. Ella a veces me ve así con una bata y me dice: "usted no está con ropa de la casa, esa es ropa de dormir". Ella es como fanática en eso.

Ev. Dice: "Chico, sí tiene la ropa de dormir".

Eli. Porque Ocanto sí tiene eso. Yo digo que es que ellos son así. Así es ella, yo digo que heredó las cosas de la familia, la ropa de salir, la ropa de dormir y la ropa de la casa.

Eli. Los muchachos de antes eran más dóciles que ahorita.

D. ¿Usted por qué cree que pasa eso?

Eli. No sé, pero los muchachos de antes eran más dóciles. Mis hijos, por lo menos, ellos están pendientes de mí, de llamarme, preocupados. Los demás son como antiparabólicos. Y así son todos los muchachos de esta generación. Será la época, o yo no sé.

D. La gente le dice a los niños güinos, sutes, pelaos.

Eli. Porque le ponen apodos. Esos son apodos, yo considero que son apodos. A mí no me gustan esos apodos.

D. ¿Usted no le dice así?

Eli. No. Pero Ocanto sí, les decía burusitos, pero era como de cariño. No yo le digo niño o niña o muchacho. Sabes como sí les decimos: chinos. Esos chinos sí echan vaina. Chiquiticos les decimos bebés, después nené, y después niño o niña.

[...]

Eli. Yo tenía dos mujeres de servicio. Una para que me hiciera la comida y otra para que me cuidara a los muchachos. Nosotros trabajábamos mañana y tarde, en un horario de ocho a once y media, y de dos a cuatro. No es que yo tenía una mujer que era buena en la cocina, pero no le gustaban los muchachos. Yo no podía estar pendiente, cuando yo descubrí que a ella no le gustaban los muchachos, yo hable con ella y la dejé para que se encargara de la casa y busqué a

una muchachita para que me cuidara a los muchachos. En ese tiempo no se pagaba tan caro, y como era en el campo.

D. ¿Ella sí se los cuidaba bien?

Eli. Sí. A ella sí le gustaban los muchachos, claro como estaba jovencita. Ellos jugaban con ella. Yo también tenía la comadre al lado y todos los días estaba pendiente.

D. Ah, usted le decía que estuviera pendiente de la muchacha y de los niños.

Eli. Claro, uno como madre se arma con lo que puede. Tenía uno que ingeniárselas. La madrina de Francisco también me ayudaba.

D. ¿Usted les hacía el bautizo de agua?

Eli. Sí les hacía el bautizo de agua y después los bautizaba.

D. ¿Y el bautizo de agua es para qué?

Eli. Bueno uno porque es católico, el que no es católico, no. Pero uno como es católico siempre dicen que cuando uno no le echa el agua da miedo, porque ellos nacen con el pecado original. Uno nace con el pecado original, según la religión de nosotros. Se usa para eso. Ya cuando se les pone el agua, uno está como más confiado de que ya algo los protege. Eso se hace cuando están pequeñitos.

D. Bebecitos, ¿los bautizos de agua se hacen dónde?

Eli. En la casa, se buscaba a la señora que echaba el agua.

D. Ah, ¿eso lo hace una persona (especial)?

Eli. Sí, eso lo hace la persona que sabe echar el agua.

D. ¿Es con padrinos y todo?

Eli. Sí se busca la persona que pone el agua y, se busca el padrino y la madrina.

Ahora ha cambiado eso. Ahora, por lo menos, el Padre no quiere y si uno le ha echado el agua en la casa, el padre no se lo hace (bautizo).

D. ¿No?

Eli. No. Te preguntan: ¿le pusieron agua?, entonces uno dice: sí, entonces el Padre no le echa agua en la cabeza. Lo que uno hace es no decirle al Padre que le echó el agua. Pero antes así uno le haya echado el agua ellos lo hacían, ahora no. Al Padre no le gusta que le echen el agua así en la casa, pero la mayoría de la gente siempre lo hace, esa es la costumbre.

Eli. Cuando yo me vine a trabajar para la ciudad, ya no tenía muchacha que me ayudara. Ya las muchachas estaban en la escuela y Francisco estaba pequeño y se quedaba donde la abuela. Que vivía aquí mismito. Ay, la señora Tomasa lo quería demasiado a él. Cuando Ocanto le iba a pegar o algo, decía: "¡icómanselo más bien. Mátenlo!" Se ponía fúrica. Es que lo tenía muy consentido, muy contemplado. Claro es que era el varón, el único. Habían otros varones, pero venían a

veces, él era el único en la casa.

D. ¿Cuál era su consentido?

Eli. Yo no tuve ninguno más contemplado, para mí todos eran igualitos.

D. ¿Y para el señor Francisco?

Eli. También. Lo único fue que cuando nació María Eugenia, como era la primera hija, cuando salía le compraba un monito, él pasaba por una tienda que vendían cosas de bebé y compraba algo. Un día llegó con un monito que parecía como de varón, pero como la china era tan agraciada, todo le quedaba bien. Yo le decía: "Ocanto, esto es como pa' varón". O sea es que era la primera hija y él no hallaba qué hacer

ENTREVISTA N° 4

Entrevistada: Aura (Au).

Profesión u oficio: Licenciada en Educación Preescolar, docente

Edad: 32 años

Institución: U.E. Gabriel Picón González

Lugar de la entrevista: su residencia

Fecha: 9 de marzo de 2008

D. ¿Cómo haces para integrar lo que pasa en la familia con los niños, cómo los crían, cómo los alimentan, cómo los asean?, ¿y cómo eso lo tienes que manejar en el preescolar?

Au. Horrible. Choca completamente. Por ejemplo, en mi casa, yo veo como mi cuñada le tiene la rutina o la jornada al niño, que no es ninguna. El día de ir a clases se levanta a empujones, si van de paseo un sábado, se levanta a las 6. Llega, se quita el uniforme cuando él quiere, si quiere comer come, sino, no come. A las 3 de la tarde dice que tiene hambre y lo que quiere comer es pan con chisgüís y en la noche lo mismo. Le dicen hay esto para comer: "no, yo no quiero comer". Él come lo que quiera, cuando quiera. Lo tienen que engañar para comer o tomar jugo natural. No come nada, nada que lo nutra, como sopas, frutas. No, bueno, el niño hace lo que quiere, se baña a la hora que quiere, no recoge sus cosas, no ordena. Para hacer las tareas, a las 9 de la noche, normalmente es "mamá, ayúdame; mamá, hazla", ella lo ayuda, lo deja sólo y después le termina haciendo las tareas. ¿Qué lleva ese niño a la escuela? Donde él tiene un horario que aprenda, para comer, para ir al recreo. Es muy fuerte. Pues, en la escuela yo soy muy rígida

D. ¿Cómo haces los primeros días, que es cuando se da esa interacción?

Au. Bueno, soy suave, muy suave. Dejé que la mamá se quede un rato, si quiere comer poco, los dejé que coman poco, que dejen. Después poco a poco les exijo que se coman toda la comida.

D. Eso quiere decir que progresivamente comienza la escuela.

Au. Sí, sí. Luego sí tienen que comer todo. Que no come ensalada, comienzo con un poco así sea arrugando la cara, pero después se tienen que comer todo. Después llegan con orgullo y te muestran el plato y te dice:

"ve, está vacío". Es agradable ver cómo ellos tratan de luchar con algo que no hacen en su casa. De hecho, al fin de año me preguntó una mamá si el niño comía huevo. Y le contesté: "claro, sí él come huevo", y ella me respondió que él en la casa no come, come otras cosas, pero no huevo y yo no le doy, como no le gusta. Cuando hay problemas con los niños que no quieren comer, y claro después de agotar las estrategias, se llama a la mamá, se le dice que el niño no quiere comer y ellas siempre dicen: "¡ay, qué raro!, en la casa se come todo", entonces yo le digo que venga al mediodía y nos acompañe para ver qué pasa con la comida del niño. Y las ves diciéndole: "ay, papi, coma, coma, ay ¿no quiere, papi? Bueno, no coma más, después le traigo un jugueto". Bueno, ahí se ve la falta de normas, no sé, de exigencias, o de reconocer la importancia de que un niño coma.

D. De la alimentación.

Au. Sí. Y con respecto a las normas del baño, pues el niño, generalmente, no llega con muchas normas. Todo es que se lo hagan. Al momento de la higiene es cepílleme, láveme, todo. Los primeros días se les enseña que es él mismo, que sí, cepíllese, vamos, usted mismo. Para limpiarse en el baño es lo mismo, le vamos enseñando a limpiarse, "te limpias así, no arrugues el papel", eso es poco a poco.

D. Ustedes también refuerzan las pautas de crianza de la casa, en ese sentido.

Au. Uno también aprovecha eso que ellos traen para mejorarlo, porque si no, uno no puede con 20 niños. Con 20 que te piden que los limpies, que les des la comida en la boca, no se puede. Claro, uno trata de volverse

pulpo y ayudarlos a todos con eso que traen. Poco a poco lo dejo de hacer o lo hago más distanciado y les digo que ya es un niño grande, que tiene que aprender. Uno los va endulzando para que se vayan enamorando de su independencia, que es lo que uno busca.

D. Claro, eso significa una ruptura con la casa.

Au. Completa. Y lo peor es que regresan a su casa y vuelven con lo de "mamá, límpiame, dame la comida". Sucede, porque ahorita cuando hablo con las mamás al fin de año, uno les dice: "bueno y qué pasó con lo que le enseñé, con la ensalada, con la sopita. Si se limpiaba sólo, y por qué la está llamando".

D. La casa sigue siendo la casa.

Au. Y mamá sigue siendo: bah, le digo no, pero si él me pone una carita, llora y patalea, yo le digo sí. Yo, por ejemplo, como maestra trato de no hacerlo. Si le digo "no", trato de mantenerlo, así llore, patalee, me tumbe el salón, no, es no. Porque me agarra la debilidad y después va a estar haciendo lo que quiere.

D. Y, son 20 niños para trabajar. Para hacer el trabajo pedagógico...

Au. Cumplir con el programa, con las exigencias nuevas que vienen, las fechas especiales, y todo eso.

D. ¿Cómo haces para integrar las peticiones o los deseos de la familia de que el niño aprenda a leer y escribir?

Au. Para la escritura, primero tengo que indagar si al niño le gusta, qué experiencias ha tenido, cómo es su grafía.

D. ¿Y con la lectura? Que un niño te pida que le leas un cuento.

Au. No es costumbre que te pidan que le leas un cuento. Cuando ya tienes tiempo trabajando y es una práctica común en la rutina diaria, ahí sí te lo piden.

D. ¿Pero cuando vienen de casa al principio no te lo piden?

Au. No, no lo piden. Es muy poco. No, no recuerdo un caso de un niño que me lo pida.

D. ¿Y las madres sí quieren que el niño aprenda a leer?

Au. Sí claro, es más, si el niño está entrando con tres años y medio, enseguida llegan y te dicen que ellas les están enseñando las letras, que ya reconoce donde dice mamá. Ellas aspiran que a los cuatro años por arte de magia, sin nada previo ni en el hogar, los niños salgan leyendo y escribiendo. Es un concepto que se tiene, si el niño entra en la escuela tiene que aprender a leer y a escribir, así esté en preescolar.

D. Es que la alfabetización es muy importante para los padres.

Au. Sí, es verdad. Bueno, pero uno poco a poco les va diciendo que con la edad del niño vamos a ver qué alcanzamos, podemos iniciarlo en la escritura y la lectura con algunas estrategias, pero todo depende de lo que el niño vaya dando. Y además el niño va dando por lo que tiene.

D. Eso es un proceso muy largo.

Au. Sí, es un proceso y la familia juega un papel importante.

D. Sí, y también hace lo que puede.

Au. Y a veces hace lo que no debe. Por ejemplo, me dicen: "la F la reconoce, y la G." Y yo le muestro al niño las vocales o cantamos una canción de las vocales y nada. Yo les digo a las madres que vamos a comenzar con sonidos vocálicos, pero no, ellas quieren que conozca el abecedario, que hagan las combinaciones. Es mucho lo que ellas aspiran, pero poco lo que ayudan en verdad. Por más que tengan muchas ganas y buenas intenciones de que sus muchachitos se aprendan el abecedario, no es la mejor manera de ayudarlos, me parece.

D. ¿Cuando tú haces la entrevista con los padres, las pautas de crianzas están dentro de lo que se le pregunta?

Au. Sí, se pregunta hasta cuándo lo amamantaron, con quién duerme.

D. Y ustedes en base a esa información, ¿qué hacen?

Au. Vamos distinguiendo la independencia del niño. Si el niño es muy dependiente, qué pasa, si es el niño o la mamá, a veces la del problema es la mamá y el niño lo que está es frenado, no lo deja avanzar, no lo deja ser. Hay madres a las que le digo que le llamé la atención al niño por decir groserías, y se echan a reír, y dicen que él está muy chiquitico, y yo le explico que él sí sabe que hizo, y ellas lo asumen como si no saben, que mi bebecito no habla, ni entiende, ni escucha, pero, las cosas no son así, ellos son consientes de lo que hacen.

D. Acerca de las pautas de crianza, ¿ustedes les preguntan en la entrevista por una directriz del Ministerio de Educación o es iniciativa de las docentes?

Au. Sí y además es un consenso de la escuela preguntar eso y se guarda como el historial del niño.

D. ¿Al niño acá se le conciente mucho?

Au. Sí, demasiado. Por ejemplo, una representante que si pongo al niño a escribir y él no quiere ella dice: "déjelo que no quiere escribir, él cuando quiera hace garabaticos, como él todavía no sabe".

D. ¿Y cómo haces en esas situaciones?

Au. Pues, yo les digo que lo dejen trabajar, que tiene que hacerlo y ellas me dicen: "claro, usted porque no tiene hijos, deje que tenga hijos, ya la veré cuando usted sea mamá".

D. Entonces, ¿son muy consentidos?

Au. Yo les he dicho a ellos, no se les está haciendo un daño con que recojan los juguetes o materiales con los que han trabajado. No se les hace un daño con enseñarles a que se cepillen bien y solos. Nada pierden. Al contrario, están aprendiendo a defenderse. En las reuniones siempre se habla de eso, no es enseñar a la mamá cómo educar, sino son recomendaciones para que el niño sea pilas, que el niño tiene que defenderse, que el niño está en un mundo, que está en la escuela, que hay otros niños con los que tiene que compartir. Que si es necesario que limpie el lavamanos que ensució, lo tiene que limpiar, porque más adelante eso

lo va a ayudar a formarse.

D. Eso le toca a uno como adulto.

Au. Sí. Y eso no es malo para ellos aprender a defenderse, a desenvolverse, a exigir respeto, a respetar, a ayudar, a colaborar.

D. ¿Qué dicen las familias en las reuniones sobre eso?

Au. Dicen que sí es verdad, pero es que uno los ve tan chiquitos. Yo les digo que no es ponerlos a limpiar una casa, pero sí, arreglar las sillas, que acomode los zapatos, que ayude con las cosas sencillas, que sienta que está colaborando en algo. Le están dando una pauta de que sirven para algo y sientan que ellos sí pueden hacer algo. Igual en el salón lo tienen que hacer, me tienen que ayudar a arreglar las sillas, los juguetes los tienen que recoger. Yo les digo: "yo no recojo juguetes, porque yo no jugué".

D. Eso lo ayuda a relacionarse con otros niños y con los adultos.

Au. Bueno, si la mamá lo deja. Hay mamás que dicen: "ay, no, sea lo que sea, yo quiero que el niño esté conmigo; no, yo no lo dejo ir para donde la abuela, me da miedo, porque si se parte algo o se corta, si va con ella sí".

D. ¿Hasta cuándo crees tú que la familia ve al niño como un bebé, que no puede hacer nada?

Au. Yo creo que cuando llegan a primer grado. Cuando ellos llegan a primer grado ya las madres no sienten

que es como soltar una carga, que ya no es el bebecito que tengo que cuidar tanto. Ya entró a primer grado. Ya lo ven como más independiente. En preescolar todavía lo sienten como que tienen que estar súper pendientes.

D. ¿Cómo le dicen a los niños?, ¿cómo los nombran? Algunas veces le dicen bebé, después niño, muchachito...

Au. En líneas generales le dicen niño.

D. ¿Y, por lo menos, güino, chino?

Au. Nooo. Bueno, en Piñango sí, le dicen ese chino, ese güino, piojito.

D. Pero, ¿aquí no?

Au. No.

D. Y a las mamás, ¿no las has escuchado?

Au. No, de repente, mi niña, mi niño.

D. ¿Pero todavía le dicen bebé?, ¿o le dicen niño?

Au. Yo creo que varía. Entre "mi bebé": "¡Ay, mi bebecito! ¿Dónde está mi bebé?, venga, venga". Ahora que recuerdo, los primeros días que ellos lloraban tanto, adaptándose, claro yo tengo los más pequeños. Cuando llegaban las mamás a buscarlos se ponían: "¡ay, pobrecito mi bebecito! ¿Qué le hicieron en todo el día aquí?" En vez de llegar un poco alegres, animándolo porque estuvo todo el día en la escuela, no. Y los niños se ponen a llorar.

D. ¿Las familias, o mejor las mamás, son muy renuentes a llevarlos al preescolar?

Au. No, renuentes no, sino no los llevarían. Me parece más bien que hay mucha demanda, te piden cupo, se quejan. Claro, en muchos casos porque son mamás trabajadoras, papás trabajadores, ¿dónde dejó mi niño de 8 a 4?

D. Pero, si no, ¿no los mandan al preescolar tan pequeños? o ¿sí?

Au. No sé. En Piñango no los mandan tan pequeños. Allá, de hecho, los mandaban a los cuatro años y medio o más. En cambio, aquí, los traen más pequeños. Tenía una representante que no dejaba a la niña, de hecho, la retiró.

D. ¿Y los representantes no te dicen que les cuesta o les costó dejar al niño al preescolar?

Au. No que yo sepa, eso no me lo cuentan. Me imagino que entre ellos se cuentan.

D. ¿Qué sabes sobre las pautas de crianza que las madres tienen? Por ejemplo: ¿qué hacen para destetarlo? ¿Hablas con ellas sobre eso?

Au. Ellas me cuentan, pero no mucho. Algunas me han contado que cuando sus bebés tenían como un año, la dejaron. Cuando le comenzaban a dar el tetero, no quería más teta. También, está el caso de mi sobrina hasta los cinco años, cuando salió embarazada del otro bebé, fue que dejó la teta.

D. ¿Ella no trató de quitársela, o trató y no pudo?

Au. Ella trataba, pero como empezaba a llorar, le daba. O el niño no quería dormir y lloraba, entonces se la daba para que durmiera. Ella le hacía un truco, que era como no le gustaba la leche, ella se untaba leche de magnesio y él la aborrecía, pero como lloraba y lloraba tanto, ella se limpiaba y le daba.

D. ¿Y de otras mujeres no sabes cómo lo hicieron?

Au. No sé. De las fichas de información de la escuela se les pregunta, ellas sólo dicen hasta cuándo, y no me dicen cómo lo hicieron. No tengo esa confianza así con los representantes, como para que me cuenten esas cosas. Salvo cuando es un cumpleaños, que a veces nos acercamos y echamos cuentos, pero no como maestra y representante, con un poco más de confianza. Lo que recuerdo así de esos momentos es una que me contó que habían operado a su mamá, a la abuela del niño, y el niño veía la cicatriz y le daba miedo con su mamá que le fuera a pasar lo mismo, y así poco a poco lo fue dejando.

D. ¿Y otros más?

Au. Es que cuentos así no recuerdo. Es poca la confianza que uno llega a tener con ellos. En las reuniones tratamos de cosas muy generales o sobre el niño en el aula.

D. ¿Tú crees que la idea del niño, lo que piensan como es un niño, ha cambiado en la familia?

Au. Sí. Yo creo que antes eran como más respetuosos. Eso también me parece que es la forma de crianza. Yo conozco mamás jóvenes que me dicen que ellas sí los van a dejar hacer todo lo que ellos quieran, pero

mientras le cuenten y confíen en ellas. Y todo lo que ellos le pidan, ellas se lo van a dar. Bueno, yo por eso digo que hoy en día las cosas están como están. Los niños están tan irreverentes, los adolescentes. Mi adolescencia no fue así, el mundo está cambiando y también la gente, las crianzas. Por eso el niño de hoy es diferente a cuando nosotras estudiamos, las niñas que fuimos.

D. ¿Eso así tú lo ves, lo sientes?

Au. Claro. A veces veo que en la relación madre-niño, el niño es el que manda. Él dice no, y es no. Él es el que tiene las normas y es él el que pone carácter. Las mamás dicen: "es que él no quiso". ¿Cómo que no quiso?

D. Es un poco difícil.

Au. No sé, es que creo que hay que enseñarlos desde bebecitos. Explicarles qué pueden y no, hacer. Yo a mi sobrino de un año le explico que si está lloviendo no puede salir. No sé si me entenderá, yo trato. Ellos saben que yo no les llevo el chuco. Yo sí les aplico lo de la maestra. Ay, quién sabe con mis hijos, cuando me toque, como dicen las representantes. Ellos saben que cuando su tía dice no, es no. El mayorcito le pega a todo el mundo, pero a mí no me levanta la mano. Yo le digo que si me levanta la mano, yo también le voy a dar. Si usted me da un abrazo, yo también le doy un abrazo. Pero, cuando está su papá sí me reta. El papá le dice que no me haga caso. Y cualquier cosa mala que haga por ahí, no lo regañan, le dicen: "ajá, lo viera su tía".

D. Ah, tú eres el ogro de la casa.

Au. ¡Sí!

[...]

Au. Los papás tienen la idea de que el niño es bueno, puro y frágil, sobre todo lo veo en los padres de los niños que no están volando, si se quiere decir. Las madres que sienten que su hijo tiene habilidades y destrezas, se sienten muy orgullosas y tienen otra actitud cuando lo lleva al preescolar. Así ya no es la bebecita. En cambio, si son de los niños que no tienen tanta experiencia en las actividades, esos sí llegan de bebecitos. "Aquí está mi bebecito", y me dan indicaciones de cómo ponerle el cintillo o cómo ponerle el suéter.

D. ¿Tú crees que la familia quiere que tú seas súper mamá?

Au. Sí, claro.

D. ¿Cómo te sientes tú con eso?

Au. Yo los ayudo, en la medida de lo que puedo y de las necesidades del niño. A veces les colocan muchos abrigos y los niños me piden que se los quite, y yo, los veos sudando y claro que se los quito. La verdadera necesidad que yo esté viendo en el niño.

D. ¿Es que lo protegen mucho del frío, del aire?

Au. Sí del "aire". Que si no lo deje correr mucho, porque le da tos. Que no le pegue mucho sol, que se cansan.

D. ¿Del sol, y el sol que le da, por ejemplo?

Au. Que por el sol botan sangre, que les duele la cabeza, o que después en la noche no pueden dormir porque recibieron mucho sol en la escuela.

D. ¿Y qué otras cosas así?

Au. En cambio, tengo otras representantes que me piden que lleve a los niños al sol, que eso es bueno, que tiene vitaminas para los niños. Estas peticiones son razonables, pero si los estoy llevando al estadio de softball, cómo quiere que le ponga la gorra, que no lo deje correr mucho. Cómo le digo que no corra, es una palabra que no entienden.

D. ¿Y las madres antes del paseo les dicen a los niños eso, que no corra?

Au. Sí, les dicen que no corra, que tiene tos, pero los niños las ven y les dicen que no lo van a hacer, y después igual andan corriendo. Pero si vamos a un paseo por las calles y las mamás les dicen que no me suelten, eso sí, no tengo más dedos para agarrarlos, hasta se agarran de los bolsillos. En eso sí hacen caso, para que no se vayan a caer o alguien los agarre.

[...]

D. ¿No te han contado sobre el mal de ojo, si a alguno le ha dado?

Au. No, y ya grande no. Ninguna me ha echado ese cuento.

D. ¿Y otras personas que no sean de la escuela, tus sobrinos?

Au. No. No ellos no han sufrido de mal de ojo. La mamá sí me contó del hijo de una prima de ella, que sí lo llevaron a sobar. Ah, el bebé de una amiga sí, ella anda metida en casa de una señora que se lo soba, porque ha tenido mal de ojo y le ha repetido, y que cuando le repite es peor, ella sí. Como mamá me imagino que uno llega a eso.

D. ¿Y las otras maestras no te han contado?

Au. Yo las escucho hablar de las contras, y que a los niños hay que ponérselas, que las necesitan, pero esas contras los sobanderos son las que dicen cuáles. Ah, y otra que su bebé ha estado muy enfermita de la orina y la llevó a sobar, y la sobandera le dijo que le ponga la contra en el lado derecho, en la parte de atrás, con un azabache. Lo que le recomiendan los que soban.

D. ¿Cómo que muchas personas creen?

Au. Sí, mi prima que no cree, que el esposo es médico, qué van a creer los médicos en el mal de ojo, pues llevaron al hijo en estos días a sobar.

D. ¿Qué tenía?, ¿vómitos, mareos, diarrea?

Au. No sé, creo que diarrea o algo así. No sé qué era, pero era mal de ojo.

D. ¿Qué tenía, el cuajo caído?

Au. Sí, el cuajo caído, todavía lo llaman así. ¡Diagnosticó: cuajo caído!

D. ¿Qué otra enfermedad aparte de los aires, del mal del sol?

Au. Que tiene frío en el estómago, o yo no sé dónde tenía frío una niña mía, y lo que tenía era una hernia. La mamá me decía: "Ella lo que tiene es frío en los riñones", y yo le preguntaba extrañada y ella me respondía que sí, que tenía frío en los riñones. Y ahora en estas vacaciones la van a operar. Ah, y otra enfermedad es dolor de cerebro. La mamá decía que ella creía que era hereditario, porque a mí me duele también, que le tuviera cuidado, que no le fueran a pegar en la cabeza.

D. Ah, ¿es por los golpes?

Au. Sí.

D. ¿Por qué te da risa?

Au. Me da risa recordando, pero en el aula lo escucho con respeto, claro.

D. ¿No le dices que lo tiene que llevar al médico?

Au. Pues, claro. Lo llevan al médico, pero igualito le hace las otras cosas para que no lo ataque otra vez, dicen que no pierden nada con hacerlo.

D. ¿Hacen los dos tratamientos?

Au. Igual, yo se los cuido como ellas me piden. Yo les digo a los niños: "mire, su mamá dijo que no corriera". Ellos me dicen que los deje un ratito, y yo los dejo, hay que negociar.

D. ¿Tú no les corriges a las madres diciéndoles que no tiene mal de ojo, que tiene otra cosa?

Au. No, no. Yo creo que esas son cosas muy arraigadas que tiene la gente. Claro, que si yo veo que el niño no mejora y ella está muy centrada en su idea, le comento que por qué no lo lleva a un especialista en tal, para que lo vea, quien quita y mejora. Otra que le he escuchado, es cuando tiene un dolor de espalda, es un viento, y se lo sacan con un vaso y una vela, no sé cómo.

D. ¿Tú prefieres los tratamientos de los médicos?

Au. Sí. Pero yo respeto todas esas creencias. Los abuelos son sabios, por eso los respeto. Por todo lo que saben, y así sobrevivieron. Mi mamá fue criada así. Con nosotros no, ya nos llevaba al médico y todo eso. Yo tenía una compañera que era de un pueblito del páramo. Ella era una que sufría de vientos y dolor de cerebro, y era licenciada. Tenía muchas creencias: que si en la noche se caminaba sobre sal era pavoso, por no sé qué. Mil y unas creencias. Yo le decía que usted no puede estar en eso, usted está estudiando, sabe que algunas cosas pueden ser verdad, otras no. Y ella nada. Que si ponía la arepa volteada, que da pava, que Dios castigaba. Yo intentaba decirle, pero igual son creencias muy fuertes.

D. ¿Ves a los representantes con esas creencias tan fuertes?

Au. No, aquí no, pero en Piñango sí.

D. ¿Los niños también sufrían de aires, vientos, mal de ojo?

Au. No es que aquí en Mérida no hay, sino que allá se notaba mucho más.

D. ¿Y en Piñango no escuchabas sobre las brujas?

Au. Uuufff.

D. ¿Y aquí no?

Au. No, aquí no he escuchado el primer cuento. En Piñango llegaban los niños con los cuentos de que en la noche habían escuchado a la bruja, que había llegado al techo, que andaba buscando al hermano.

[...]

D. ¿Crees que el maltrato físico es algo que usan los padres?

Au. No, y mucho menos con este salón que los niños son pequeñitos. En cambio, en Piñango sí tuve algunos casos. Aquí sólo un caso que conozca, pero lo resolvimos con la LOPNA.

ENTREVISTA N° 5

Entrevistada: ANA (Ar)

Profesión u oficio: Licenciada en Educación Preescolar, docente

Edad: 33 años

Institución: Jardín de Infancia "El Espejo"

Lugar de la entrevista: Un restaurante

Fecha: 5 de abril de 2008

D. ¿Cómo haces para integrar a los niños al preescolar cuando llegan con lo que traen de la casa, de la familia?

O sea la integración de las cosas que pasan en la casa con la nueva vida en la escuela, en el preescolar

AR. Bueno, ciertamente es complicado hacer ese cambio de la casa a la escuela, es decir, las normas que traen de su casa, por llamarlo de alguna manera, nunca se van a compaginar con las normas que se tienen que establecer en el preescolar para que la dinámica sea armoniosa y que se pueda compartir con los demás compañeros. Los niños de por sí, a pesar de que tengan hermanitos, vienen con un sentido egocéntrico muy marcado propio de la edad y que en ocasiones se acentúa más con los niños que son únicos, y es una de las experiencias que me ha tocado vivir siempre, durante los años me han tocado hijos únicos y me ha costado bastante lidiar con ellos, porque ellos son, obviamente, el centro de su hogar, y en el preescolar quieren seguir siendo el centro de atención. A la maestra se le torna difícil porque tiene otros 19 niños que atender y a veces se presentan situaciones que hay que lidiar, no sé, con un poquito de madurez, con inteligencia, utilizando estrategias que lo ayuden a sentirse súper aceptados, súper queridos, pero que son parte de una nueva familia numerosa. Entonces, es un poco complejo, así se diseñan estrategias donde ellos se sientan importantes, y más bien ellos sientan que ayudan a otros niños, siendo así es como atribuirle a cada niño la esencia de líder, para que él se sienta importante y deje de ser tan dependiente.

D. Claro, porque en su casa, es el niño de la casa.

AR El centro de todo. Y cuando se van de la escuela, pues sigue siendo el centro de atención. Cada tarde cuando el papá o la mamá lo busca, en su casa sigue la misma dinámica, a pesar de que uno conversa con

los papás, sobre todo cuando trabaja hábitos, “¡pero mi amor el niño tiene que limpiar si regó! ¡No, es que mi niño es pequeño, él no hace eso, él no necesita hacerlo”. Entonces es más difícil casi lidiar con los papás que lidiar con los niños, porque ellos en la escuela se les asignan las normas, se conversa con ellos, las construimos en equipo y ellos las conocen. En el preescolar las cumplen, pero en casa es absolutamente diferente, la mamá sigue dándole, incluso la comida en la boca, situación que se trabaja muchísimo. Que aprenda a comer con cubiertos y una serie de hábitos al comer que siguen en la escuela con seguimiento de la maestra, pero que en la casa no lo hacen. Incluso hay veces que se finaliza el año y uno nota que la mamá llega y si está apurada y el niño está comiendo, termina dándole la comida en la boca. Se torna muy difícil trabajar con los padres y representantes, aun y cuando en reuniones, en encuentros, con ellos se les explica, se hacen dinámicas, pero no lo asimilan de la manera que uno espera que lo asimilen.

D. Pero, ¿qué dicen ellos?, ¿que sí lo van a hacer? ¿Cómo es en el momento de la dinámica?

AR. Ellos sonrían. Además en las reuniones uno no puede individualizar, uno tiene que hablar de manera general, entonces, como se habla de manera general lo que suelen hacer es sonreír, o sea, como que “¡ay!, así soy yo”, pero igual no pasa de ahí. Cuando se hace entrevistas personales con los papás, que uno les hace ver de manera, la más diplomática que pueda existir, dónde está errando, “ay, profe, sí; yo voy a tratar”, pero igual no lo hacen. Así sea el papá o la mamá el que asista a la entrevista con la maestra se va convencido, pero como que cuando llega a su casa se le borra el disco, y ahí retorna a lo que siempre

hace, a lo habitual. Entonces así es muy difícil, muy, muy difícil.

D. ¿Sí?, ¿esa integración?

AR. Sí esa integración, esa unificación de criterios, de lo que hace la docente en beneficio del niño, y lo que se hace en casa. Porque en casa es su hijo, y yo le limpio y le doy la comida en la boca y le recojo la caja, y yo le hago todo. Si riega los juguetes o la comida, no existe la mamá que le diga: “mira, por favor, recoge”, o sea no. Más bien lo ven como un perjuicio. De hecho, una mamá una vez se me puso muy brava porque el niño limpiaba la mesa donde comía, y era el niño que más desastres hacía en la mesa.

D. ¿Por qué se molestó?

AR Porque ella no podía permitir que su hijo limpiara la mesa en el preescolar. Se molestó, se molestó horrible. Le decía: “señora, pero esas son las normas, eso lo hacen todos los niños”, porque era varón, no, los varones no hacen eso. Porque hay una cultura que aún se ve en mamás, quizás de zonas rurales, donde el varón sigue siendo macho y no hace nada. ¿Limpiar una mesa? No, para esa señora eso era horrible. Se molestó. Se trabajó con ella, se conversó con ella. El niño fue promovido a primer grado, a partir de allí también hay un rompimiento, no sé qué tan al pie de la letra siguió lo que se le sugirió. Por lo menos, en preescolar bajó los niveles de angustia, por lo menos lo asumió, lo aceptó. Es que a ella le parecía injusto que su hijo limpiara la mesa, o sea, no era labor para un varón, y esa no era la tarea del preescolar. El niño va a aprender a leer, no a limpiar, ni hacer otro tipo de cosas.

D. ¿El niño va a escolarizarse, para ella no va a otra cosa sino a alfabetizarse? ¿Y has tenido otros representantes así como ella?

AR. No con una actitud tan marcada, no pero sí ciertamente al comienzo de año se muestran, quizás no muy gratos cuando sus niños tienen que limpiar o recoger el desastre que hacen, pero luego, yo digo que no es que lo entienden, yo digo es que se van acostumbrando a la situación. Porque yo digo si ellos lo entienden lo hacen en casa, si ellos se acostumbran, saben que en el preescolar es una cosa y en casa otra, entonces fomentan esa ruptura. Porque si lo entendiesen como tal, al final del año no tendría que estar recordándoles a los niños cuáles son las normas, cuáles son los hábitos que deben cumplir, si en casa eso fuera reforzado.

D. ¿En las entrevistas al principio cuando inscriben, preguntas cosas como: con quién duerme el niño?

AR. Ajá. Nosotras hacemos esa entrevista que es para llenar la ficha de inscripción, pero es muy somera. Luego, para hacer el diagnóstico se hace una entrevista más profunda, pero es una entrevista que uno les entrega a los papás, ellos se la llevan a su casa y la responden, después la llevan al preescolar, es decir, el nivel de confiabilidad no es alto, de ninguna manera.

D. Porque, además, no estás viendo la respuesta de ellos.

AR. Ujú.

D. ¿Hacen algo con esa ficha y la entrevista, por lo menos para la integración, lo que es entender el

proceso que es diferente para el niño, diferentes entre ellos, que es diferente digo a la casa, asimilar la cultura de la escuela, la relación con la escuela que es diferente?

AR. Realmente no, porque las preguntas son muy superficiales. Por lo menos con quién duerme el niño es una pregunta que yo hago luego a posterior, no en esa ficha de inscripción. Ahí preguntan qué alimentos rechaza, si es alérgico a algo, es extremadamente somera. Además, es una ficha que sirve desde preescolar hasta sexto grado. En esa situación se ha estado sugiriendo a la Dirección que la cambie, por lo menos la de Inicial, pero hasta ahora no se ha logrado.

D. ¿Que la cambien?

AR. Para hacer una más extensa, que de verdad le dé insumos a la docente que recibe a los niños en preescolar para manejarse con cada una de las individualidades.

D Más que todo apunta a las cosas médicas, o a las cosas sencillas, que me imagino que si es alérgico a algún alimento, igual se lo van a dar.

AR. Sí, es cuestión de la maestra, hay que estar súper pendiente de todo.

D. Yo quería preguntarte algo, ¿por qué tú ya estás en el otro rol...?

AR. ¡El de mamá!

D. Exacto. ¿Cómo ves también la posibilidad de

convertirte en representante, en madre dentro de la escuela?

AR. Fíjate que siempre me hago esa misma pregunta, y de hecho, mi proyecto de vida es trabajar esos aspectos que yo sé que son vitales para los chicos en el preescolar, con mi hijo, también sé que va a ser difícil para mí aceptar, quizás, qué tipo de docente le corresponde a mi hijo, las normas, los hábitos varían, no hay normas y hábitos universales y varían de acuerdo a la persona que lo esté aplicando, en este caso sería la docente, pero en la medida de mis posibilidades voy a tratar, eso espero lograrlo, porque una cosa es lo que uno dice y otra es lo que hace. Por lo menos, en cuestiones de hábitos de iniciación, no atropellar a mi hijo, porque creo que no es la idea, pero sí intentar iniciarlo en esos aspectos que yo sé y que son importantísimos en el preescolar. Claro, mi hijo está pequeño aún, seguro en dos años cuando vaya al preescolar mi visión será diferente. Es una cuestión que no puedo predecir, pero sí es algo que en ocasiones me cuestiono.

D. Ahora que estás diciendo que los hábitos varían de docente a docente, ¿no todas manejan los mismos criterios para explicar hábitos?

AR. Yo siento que no. Conmigo hay una profesora que comparte el salón conmigo, es impresionante. La señora que limpia dice que se tarda mucho tiempo arreglando el salón. Los niños pueden dejar los huesitos del pollo encima de la silla, y ella no se inmuta. Yo creo que es ella, porque me encuentro papeles de galletas en las gavetas. Siento que siempre va a ser así. Pienso que debería haber un patrón a seguir, que, claro, cada quien le da un matiz, de acuerdo a su personalidad,

pero hay gente que sinceramente es así. Es lo que he visto en ella, no puedo hablar de las demás.

D. ¿Y las demás cómo son?

AR. Mi colega de la tarde, ella sí es más fuerte. Los niños tienen que limpiar, recoger las sillas. Los míos lo hacen también, pero yo comienzo haciéndolo yo, ¿me explico? Ella no explica qué tienen que hacer, y asigna, es una estrategia diferente. Su salón se conserva muy limpio, y los niños también. Nosotras fomentamos el hábito de que se cepillen los dientes, esos son hábitos que son vitales.

D. ¿Y en la casa si le cepillan los dientes?

AR. Yo trato de que sí lo hagan, yo creo que sí más bien eso lo cumplen. Hay casos particulares que no, pero esos son mínimos.

D. ¿Y por lo menos esas cosas tú las haces con el niño?

AR. Para decirte honestamente, con mi hijo lo que hago es le cepillo los dientes. Todavía no lo ha internalizado, tiene dos años, le compré su caja para que guarde los juguetes. Cuando los saca y juega, trato de recoger con él, le pongo en su mano para empezar a recoger y organizar, este, siento que está muy bebé para asimilar ciertas cosas, pero estoy iniciando en ese tipo de cosas. El hábito de la lectura, que está lejos de los hábitos comunes de limpieza, de alimentación, es un hábito que estoy tratando de fomentar en él. Me siento con él, le leo, de hecho, el papá me colabora,

también le lee para centrar su atención.

D. Es que somos de una cultura oral. El lenguaje escrito se usa como una herramienta, pero no continuamente, sino como algo básico. ¿Cómo hacen las familias con eso? Los ves con tus niños y con tu hijo. ¿Existe diferencia con lo de la casa?

AR. Obviamente. Yo me ideo estrategias donde los padres no hagan la actividad del niño, sino que tengan que leerle necesariamente. Pero es difícil, hay representantes que medio saben leer, más aun se les dificulta leer un cuento, entonar, o sea, es un trabajo fuerte, pero que al final se ven los resultados, algunos lo acatan, pero hay que estar claro, otros no, no les dan importancia y no lo hacen, tan sencillo como que no lo hacen y punto, y no hay manera de obligarlos. Eso ya se escapa de la mano de la docente.

D. ¿Y ellos qué dicen que la escuela es la que tiene que hacer eso, o cómo es?

AR. No, bueno no lo dicen abiertamente. Seguramente lo piensan, pero no me lo dicen a mí.

D. ¿Tú estableces una relación más, una relación más personal con los padres?

AR. Sí, generalmente sí.

D. ¿O es una relación maestra...?

AR. No, hay dos... pero no es con todos. Hay unos que se observa que se interesan más por sus hijos. Que se quedan después que uno les da a los niños para que los retiren a su casa, se quedan, hacen preguntas, incluso

me han tocado mamás y papás que me preguntan: "¿profe, cómo hago tal cosa?" Entonces, se nota el interés y hay una relación un poco más estrecha, más cercana. Hay otros que llevan al niño, lo buscan y chao.

D. Que no los conoces, pues.

AR. No.

D. No estableces ninguna relación cercana.

AR. No. A veces se hacen reuniones o se invitan a paseos y tampoco asisten.

D. No van. ¿Tú piensas que la integración entre familia y escuela, apartando las cosas que se refieren directamente al niño, es difícil?

AR. Es cuesta arriba.

D. Por lo que dices parece que establecer una relación que tenga más encuentros, que desencuentros, es difícil.

AR. Es difícil. Claro, todo el mundo encuentra excusas, yo lo digo de esta manera, porque todo el mundo tiene trabajo y responsabilidades, eso es evidente y es respetable, pero siento, yo una vez en una reunión dije que les podía dar una constancia para que la lleven al trabajo, es un derecho del niño que su papá esté pendiente, igual la gente se escuda en su trabajo y, bueno. Yo creo que es importante y ¿una vez cada trimestre? Igual la gente no. No he logrado encantarla. Además, es que la gente no le da al preescolar la importancia que tiene, el preescolar

es, pienso yo, están los dos extremos: el preescolar es para que el niño vaya a jugar, y lo toman como la guardería, asegurando el cupo para primer año de Básica; o el preescolar es para que el niño aprenda a leer y escribir y punto, ahí no hay más nada, y eso que lo haga la maestra.

D. ¿Sientes que se mueven en esos extremos?

AR. Hay sus excepciones, pero no son la norma.

D. ¿Quiénes son los familiares que están encargados de llevar al niño al preescolar? ¿La mamá, el papá, la abuela? ¿Quiénes son los que más se encargan de cuidar al niño?

AR. Generalmente las mamás. Las mamás y las abuelas. Los papás son dos o tres de un grupo de veinte. Las mamás en primer lugar y después las abuelas.

D. ¿Hay muchos niños que viven con sus abuelas?

AR. Sí. Yo diría que un ochenta por ciento.

D. ¿Con sus abuelas? ¿Que los crían sus abuelas?

AR. Que los crían sus abuelas, que viven con la mamá, y la mamá trabaja. Entonces la abuela se encarga del bebé: lo lleva, lo busca.

D. De todo.

AR. Sí.

D. ¿Te han contado las madres cómo hacen para

destetar al niño?

AR. Recuerdo pocas. Las que me han contado, unas que han dejado de amamantar porque salen embarazadas, y otras que le dieron pecho hasta los dos y tres años. Conozco una docente que tiene una niña que tiene ya dos años en el preescolar, que entró de tres añitos, o sea que tiene cinco, todavía se la pegaba al pecho, porque no salió más embarazada. Es común que les dejan de dar teta cuando quedan embarazadas.

D. ¿Y cómo hiciste tú?

AR. Mi hijo me destetó a mí. Yo comencé a trabajar, él tenía ocho meses. Las primeras dos semanas de trabajo yo llegaba con los senos cargados y él tomaba, pero con fastidio, como que espero mucho y se desesperaba, me quitaba y había que darle tetero. Él solito. Cada vez lo solicitaba menos. Y como era en la mañana y cuando yo llegaba, él fue el que me destetó, él no quiso más y ya. No tuve mayor problema.

D. Por lo menos, eso de enrollarlos como unos tabaquitos, ¿tú también lo hacías?

AR. Mi suegra me enseñó cómo hacerlo, pero yo nunca aprendí, yo no podía. Como yo estuve doce días en casa de mi suegra, ella lo hacía. Lo hizo las primeras cuatro noches, ya luego ella dejaba que yo lo hiciera, pero como nunca lo hacía, ella no insistió. Al principio como que se molestó. Yo nunca logré hacerlo, nunca, no podía.

D. ¿Pero lo querías hacer?

AR. No. No le veía importancia, más bien me parecía

que lo presionaba, que iba a estar incómodo. Al principio lo intenté como tres veces, como estaba en su casa, y como para que ella no dijera esta es una rebelde, pero como no lo logré, no hice nada y ella no insistió.

D. ¿Qué otra cosa así de los primeros cuidados? Ah, sobre los aires, el sereno.

AR. No de eso sí lo cuidamos. Y mi mamá es muy creyente en eso. No, sí, si alguien llegaba tiene que esperar un buen rato para entrar a ver al niño, porque viene con sereno. No eso sí, eso sí lo seguí.

D. ¿Para sacarlo de la casa, todavía tu mamá está pendiente?

AR. No, ya no, y mi mamá dice que yo soy muy desobediente, como no creo en cosas de viejas, entonces, ella se molesta y no me dijo más nada.

D. Ah, ¿tú no crees en esas cosas de viejas?, ¿y por lo menos en el mal de ojo?

AR. En eso sí creo.

D. En eso sí crees.

AR. Yo no creía, no creía, no creía, hasta hace poco, que salí con el niño y unos representantes, fuimos a un paseo del preescolar y llegamos a la casa, y desde que llegamos el niño comenzó con fiebre. Lo llevé al médico, le revisó la garganta, ¡qué raro!, el niño no tenía nada, no tenía moco, solo una fiebre persistente. Lo tuve sábado y domingo con fiebre, el lunes ya no tenía nada y no le hice mayor caso. El martes otra

vez, desde las siete de la mañana hasta la siete de la mañana del siguiente día. Yo estaba aterrada. Se la bajaba cinco minutos, y le volvía a subir. Hasta que R. me dijo: "usted no cree en eso, pero el niño tiene mal de ojo, y vamos donde una señora".

D. ¿Y cómo hiciste, para negociarlo?

AR. Nada, me dijo que el niño tiene mal de ojo y, yo lo llevo para donde una señora, si quiere me acompaña. ¿Qué más?, "bueno, vamos". Chama y yo decía eso es mentira, pero bueno yo le voy a seguir la corriente. Llegamos donde la señora y me preguntó quién lo vio tal día, empezó a escribir los nombres, escribió como diez. Después empezó a decirme ella, ella y ella, tres personas le echaron el mal de ojo. Yo seguía ahí, escéptica. Lo empezó a sobar y el chamo se fue... Mira el chamo venía como tonto y, salió de allí sonriendo. Son tres, me dijo la señora. Al día siguiente yo bajo, era un día de fiesta, y la señora no me atendió. En la madrugada y toda la mañana al niño le dio fiebre. Yo lo puse a caminar y el niño se fue, no podía caminar. Está bobito dice R. ¡La angustia! Bajamos otra vez y le rogamos que lo atendiera, y lo sobó. El chamo al día siguiente con un ánimo. Parece mentira, pero al güino no le dio más fiebre, andaba eléctrico, corriendo, saltando, riéndose. O sea, yo empecé a creer, yo no creía, yo que no, yo me resistía a eso, que eran pendejadas.

D. ¿Qué le hacía la señora?, ¿lo rezó?, ¿cómo?

AR. Lo empezó a sobar, le echo una cosa aceitosa con un olor espantoso, y lo sobaba en la cabeza, los brazos, la espalda, todo todo...

D. ¿Rezaba?

AR. Yo me imagino, pero era mental, creo yo.

D. Ah, ¿no la escuchaste?

AR. Oye, no, ahora sí creo. Yo me negaba rotundamente. O fue coincidencia, o no fue coincidencia, no sé, se ajustó a la situación.

D. Y tu mamá, ¿qué dijo?

AR. Cuando R. le dijo que era eso, ella dijo: "bueno, como ustedes no creen en eso..." Ella estaba como molesta, porque yo no creía en eso. Cuando llegamos y yo le digo: "¡ay, mamá...!"

D. ¿Se molestó?

AR. Claro, ella se molesta. Dice que ella nos crió así que estamos bien, que no nos pasó nada. Además que si la gente de antes lo decía, era por algo, no. Pero como yo soy así, que yo no le hago caso, ella no me sugiere más. Pero, cuando le dijimos que sí era, "ah, vieron, vieron".

D. ¿El pediatra por casualidad, no te dijo que podía ser mal de ojo?

AR. No. La señora, ella, yo digo que esa gente sí sabe, porque ella me dijo: "usted, no cree mucho en esto", y yo diciéndole sí claro, y ella y que noo, "usted no cree en esto, pero yo le voy a decir una cosa, usted no me lo va a creer, y no me lo está preguntando, pero, hay un doctor del hospital que me ha mandado a preguntar qué es lo que se le da a los niños, yo he

sacado niños de cuidados intensivos, porque la gente no cree, y los médicos le pueden meter cualquier cantidad de medicamentos y no es, yo he salvado niños del hospital".

D. O sea, que los médicos sí creen.

AR. Según ella. Me dijo hay un médico que vino una vez, para cerciorarse de lo que yo hacía, y ahora cuando tiene un niño mal, que le hacen exámenes y no le encuentran nada, me manda a preparar lo que yo les doy, se los mando en los teteritos y los niños se alivian.

D. ¿Les dan un bebedizo?

AR. Sí les dan un bebedizo.

D. Ah, le dieron un bebedizo al bebé.

AR. Ujúm, le dio.

D. ¿Le tienes contras?

AR. Le tenemos un crístico de oro que mi mamá dice que sí, que es bueno. Un cristo de oro y yo sí siento que las malas energías, y que hay gente uno no le cae bien, y no lo hace a propósito. No hay que tener poderes mágicos para...

ENTREVISTA N° 6

Entrevistada: Adriana (A).

Profesión u oficio: Licenciada en Educación Preescolar, docente

Edad: 40 años

Institución: Unidad Educativa Vicente Dávila
 Lugar de la entrevista: su residencia
 Fecha: 17 de febrero de 2008
 Entrevistadora: (D)
 Otro participante: Amigo de la entrevistada (M)

E. ¿Cómo incluyes las pautas de crianza que el niño trae de la casa en el aula?, o ¿en el aula se crean pautas diferentes?

A. Todo eso hay que reforzarlo, y en muchos casos incorporarlos. En preescolar eso es muy común, hay muchos niños que no traen hábitos, que no usan los cubiertos, que comen con la boca llena, en eso se está uno todo el año escolar. En las reuniones de representantes yo hablo sobre lo que se está reforzando en el preescolar, sobre lo que ellas tienen que hacer en la casa, pero pocas son las que lo hacen. A la hora de la comida yo les recuerdo el uso de las servilletas, usar los cubiertos, no hablar con la boca llena, todo eso se le refuerza. Pero, uno ve a las mamás y uno se dice: "qué le puedo pedir a los niños si ellas son iguales". En las reuniones, comiendo y hablando con la boca abierta. ¡Es que uno ve cada cosa! Yo sé que es diferente. Ellas saben lo que uno trabaja en cuestión de hábitos y de reforzarlos.

E. ¿Eso es uno de los temas que se tratan en las reuniones con las familias?

A. Sí. Ellas saben de todo lo que uno hace en el preescolar. Es una obligación participarles. Ellos pueden decir qué proyecto podemos hacer, qué es lo que quieren que su hijo aprenda, pero no lo toman mucho en cuenta. Por ejemplo, uno lleva una encuesta, entonces todas se copian o dicen lo mismo. O uno

le pregunta qué aprendió su hijo y ellas no saben. Y uno quiere algo detallado. Claro, ellas no manejan el léxico, y tampoco se les puede exigir mucho. Pero los que les digo de reforzar en casa, son pocas. En cuanto a lo pedagógico, también. Les explico cómo se debe llevar el cuaderno, cómo deben hacerlo, cómo tener continuidad en la casa con lo del preescolar. Siempre terminan haciéndole la actividad. En la inscripción uno hace una ficha y ahí se le pregunta: cómo fue el parto, cuándo caminó, si es hijo único, la lactancia. Esa es una general que la llenamos desde el preescolar hasta sexto grado.

D. ¿Qué hacen ustedes con esa información?

A. No la usamos, es sólo un requisito.

D. ¿La escuela no usa información, no la adaptan al trabajo?

A. No, sólo usamos cuántos hijos son, para saber cuáles hermanos estudian en la escuela. Y las vacunas, por supuesto.

D. ¿Preguntan hasta cuándo los amamantaron?

A. Algunos hasta los 2 ó 3 años.

D. ¿No sabes que métodos usan para destetarlos?

A. No. Uno sólo llena la ficha y más nada. Esta ficha se eliminó para la próxima inscripción, se va a llenar una más simple. Esa decisión la discutí, uno tiene que saber cómo fue el embarazo. A veces, hay problemas de aprendizaje y era una enfermedad anterior, y uno no sabía porque no estaba registrada.

(...)

A. El año pasado tenía una niña que chupaba dedo, y todo el día. Todavía, está en primer grado y chupando dedo.

D. ¿Le preguntaste a la mamá cómo hacía para quitárselo?

A. Sí. Ella ni pendiente, ni intenta. Ella lo que dice es que la niña chupa dedo todo el día. El tetero sí se los quité yo, hace como dos años. El que dejaba de tomar tetero, le daba premios. Y las mamás felices porque ya no toman tetero, sino en vaso. Yo les hablé a las mamás, les dije que era por la chupa y los dientes.

D. ¿Cómo son los primeros días?

A. Yo les pido que no me los manden solos en el transporte o con otras personas o los hermanos. Este año unas mamás me los mandaron así. Los niños lloraban y lloraban. Los que tienen hermanos en la escuela se iban al salón a buscarlos y allá se quedaban llorando.

D. ¿Lloran mucho?

A. Sí, hay muchos que lloran bastante. A mí me lloran y yo los cargo, los consiento, los tengo todo el día encima, les regalo bombas, chupetas, de todo para enamorarlos.

D. ¿Cómo le dicen las mamás y las otras docentes a los niños: bebé, güino, sute?

A. Niño, niña, carajitos.

(...)

D. ¿A las madres o a las familias no les cuesta llevar a los niños en el preescolar?

A. Mis representantes no, pero yo conozco a una maestra que tiene unos representantes que sobreprotegen al niño y se quedan toda la jornada en el preescolar. La docente también lo permite, y no debe ser así.

D. ¿En la clase de educación física qué te dicen las madres?

M. Bueno, existen esas cosas que la gente dice, y me pasa con mucha frecuencia, que las representantes llegan y me dicen que el niño tiene tos y que no puede hacer educación física. Entonces yo me la vivo diciéndole que lo mejor que hay para la tos es que haga ejercicio, que corra, que tome sol, que eso lo va a ayudar a botar la flema.

D. ¿Qué dicen al respecto?

M. No, que eso es malo, que el niño tiene tos, y correr le da más tos.

(...)

D. ¿La familia de tus niños no creen en el mal de ojo?, ¿no te cuentan sobre eso?

A. Sí, creen en el mal de ojo, en el cuajo caído. Los llevan a sobar. De hecho, tenía una niña ya grande, que tenía el cuajo caído. Los soban y les dan bebedizos.

D. ¿Tú crees en esos males?

A. Sí. Yo lo viví con mi ahijado, lo llevamos a sobar y la mejoría fue grande, se veía.

M. Yo antes no creía. Pero lo ví con mi sobrino, se enfermó y no había manera de curarlo. Lo llevaron a regaña dientes, para ver y el muchachito se mejoró. Le pusieron una contra con un azabache.

A. Yo sí creo en esas cosas. En ir a visitar a un recién nacido en la noche, hay que esperar en la sala y ponerse caliente para después entrar a ver al bebé. En las contras también.

D. ¿Hasta qué edad usan las contras?

A. No sé, al preescolar llegan sin contras.

M. Las usan hasta que los bautizan. Después que los bautizan les quitan las contras. La gente tiene la creencia que mientras el niño no está bautizado es propenso a que les lleguen las brujas, a que le de mal de ojo, se le caiga el cuajo.

D. ¿Las mujeres envuelven a los bebés como un tabaquito?

A. Mi mamá sí.

M. Mi mamá y la suegra de mi hermano sí. Ellas son de las señoras que los envuelven como un tabaquito y que si el gorrito. De que hay que bañarlos a las 9 de la mañana con el agua calentada por el sol, no por calentador. Que hay que envolver bien a los niños para sacarlos. Que no puede estar el niño en el piso

sin ropa, porque agarra el frío del suelo.

D. ¿Tu hermano sí le hace caso o sigue los consejos de tu mamá?

M. No, mi hermano no. Mi cuñada tampoco, pero en eso están de acuerdo en criar a sus hijos como ellos quieren, y que no se metan las abuelas.

D. ¿Pero ni los primeros días?

M. No, no ni los primeros días. No le preguntan nada, ni nada...

A. Ahh, pero ¿sí le dan bastante chocolate pa' la dieta, verdad?

M. Ah, pero la dieta sí. Cuando mi cuñada salió de su embarazo y la cosa, mi mamá le hizo un poco e' chocolate de pepa, y todas las cosas para la muchacha. Cuarenta días bebiendo chocolate. Porque, claro, eso era lo que mi mamá hacía cuando estaba parida.

A. Y la sopa de gallina.

M. Y la sopa de gallina. Eso sí, mi hermano dice que eso sí lo hago, en los cuarenta días ella no hizo nada, y yo le hacía su sopa de gallina y su chocolate

D. ¿Cómo hacen para enseñar a los niños para ir al baño?

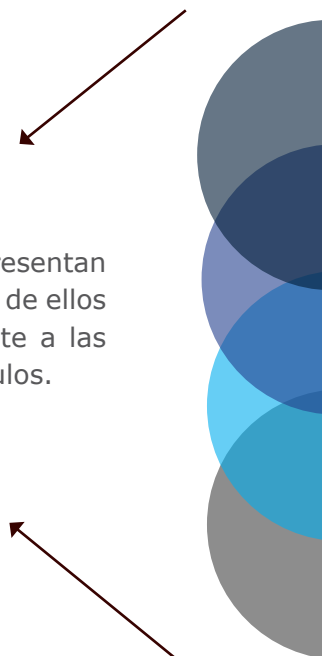
A. A los del preescolar sólo los enseño es a limpiarse bien. Con mi ahijado lo poníamos en el vaso. Mi tía les enseña a todos en el vaso, los sienta y los sienta hasta que saben que es allí y así aprenden.

D. ¿Saben cómo hacen las madres para destetar a los niños, los trucos que usan?

A. Mi tía le dio teta al menor hasta después de los 3 años. El buscaba una sillita y empezaba: "mami teta, mami teta". Y mi tía con esa teta ahí. Se la quitó echándose mucho merthiolate [sic] y diciéndole que le dolía, él sintió compasión de su mamá y no quería. Decía que ya no tomaba teta: "porque a mami le lele". Otras se echan picante, chimó. Pero hay niños que aborrecen la teta, le dan y no quieren. Ahora algunas madres les toca quitársela por el trabajo.

Instrucciones de uso del libro electrónico

Cada uno de estos colores representan los capítulos del libro, a través de ellos se podrá navegar directamente a las primeras páginas de los capítulos.



Dependiendo del capítulo en el que esté ubicado, el color identificador se mantendrá más oscuro.



A través del índice también es posible acceder directamente a las páginas correspondientes al contenido escogido

Aproveche los url (www.pdvsa.com) indicados en los pies de página y la bibliografía para consultar directamente a través del libro, sólo con un clic.