

Identidad social y ciudadanía Procesos de etiquetamiento en interacciones socializadoras adulto/niño de dos centros de cuidado infantil de sectores de pobreza de la ciudad de córdoba-argentina

I. Precisiones conceptuales

Desde una posición crítica de la concepción liberal que la hace equivalente a la mera posesión formal de derechos, la ciudadanía remite al posicionamiento que asume el sujeto respecto al orden y la manera como se vincula con las instituciones que se da para materializar ese principio de ordenamiento social. La participación activa en los asuntos de su comunidad – garantía de una ciudadanía sustancial- depende en parte de que la imagen que el sujeto haya construido de sí mismo lo haga sentirse con capacidades para posicionarse en la esfera pública, con conciencia de derechos y posibilidades de colocar su demanda en la agenda política.

El acercamiento a la dimensión psicológica de los fenómenos políticos que la Psicología Política ha producido se ha centrado mayoritariamente en elementos aislados (percepciones, actitudes, comportamientos) que, desde la evolución de las estructuras cognitivas individuales, expliquen preferencias electorales, sobre todo a través de la tradición cognitivista o comportamental de fuerte consolidación en ese campo¹. Un primer supuesto teórico que guía este trabajo es que el sujeto no aprende valores, contenidos, actitudes políticas –que por otra parte exceden la emisión del voto para proyectarse como participación efectiva en las distintas instancias de la vida comunitaria- en forma independiente de cómo construye una imagen de sí mismo y de los otros, es decir que sus prácticas de participación política deben ser pensadas en relación a categorías psicológicas con mayor capacidad de integración de múltiples dimensiones como es la *identidad social*.

Este concepto es abordado desde distintas tradiciones de la Psicología Social como registro subjetivo de la autodefinición, enfatizando la importancia de la pertenencia a determinados grupos sociales en la construcción de la autoimagen. La construcción de la identidad social supone registrar subjetivamente la distinción “Nosotros”/“Ellos”, es decir un proceso simultáneo de identificación con el propio grupo de pertenencia y de diferenciación con otros grupos sociales². La identidad social resulta del proceso socializador: conjunto de experiencias intersubjetivas y socioculturales vitales, habituales y cotidianas, que permiten integrar al sujeto a un determinado orden simbólico y conformar en forma simultánea su identidad desde temprana edad. La trama intersubjetiva se constituye en consecuencia en condición de posibilidad para la emergencia y construcción de la identidad social porque actuando como soporte de sucesivas experiencias sociales permite que el niño internalice en forma simultánea las pautas socio-culturales de su grupo y la imagen que los otros significativos tienen de él, operando por vía del etiquetamiento o categorización social³, la definición de su identidad.

II. Un recorte de experiencia de investigación

Desde estos supuestos teóricos, este trabajo recupera algunos incidentes en el proceso de socialización de dos grupos de niños preescolares que asisten a centros de cuidado ubicados en sectores de pobreza urbana⁴. Los incidentes que analizaremos se refieren a juicios que, en el marco del vínculo agente socializador/niño, los primeros formulan sobre las características y capacidades tanto de los niños como de su grupo de pertenencia inmediato, sus familias.

Cuando se comparan las tipificaciones con las que los agentes socializadores se dirigen a los niños se observan diferencias significativas. En el CDC es recurrente que las cuidadoras se refieran a los niños desde tipificaciones que resaltan sus capacidades y rasgos positivos de su personalidad. En el período observado sólo se registraron dos casos en los cuales se escucharon referencias negativas respecto de los niños: “*es nervioso*”, “*son terribles*” y la mayoría de las apelaciones indican una actitud favorable hacia ellos:

-“*más sueltitos, me parece como que tienen más diálogo. Como un chiquito de la edad esta allá en el barrio no hablaban como ellos hablan ahora, vienen más despiertos...*”

Tienen mucha memoria de todo... (...), son muy inteligentes los chicos de ahora, son más despiertos, no se.

E: *¿y en qué lo ves vos que son más inteligentes?*

I: *en los juegos, en lo que hablan, en lo que piden... como te lo piden. Son claritos ahora para hablar, es raro que alguno de acá hable medio..., que uno no le entienda. Hablan toda tan clarito, te explican que quieren, no se si seré yo que los entiende (se ríe) pero te lo explican tan bien”.*

Andrea Bonvillani



"Traje para Tristán el Loco"
"El Barco" - "La Navire", 1942
Salvador Dalí

-“G dibuja muy bien y C tiene mucha imaginación... cuando todos los chicos cantan Manuelita o la Cucaracha, él inventa la letra de las canciones, incluso con rimas”

En el CDE, en cambio, hemos detectado que calificaciones negativas recaen sobre el mismo nene y la misma nena en forma recurrente : [5](#)

(A la nena):

-“no puede tener amigos, los maltrata, les pega, los hace llorar...”

-“vení a hacer el trabajito, después tu mamá viene a decirme que no tenés trabajitos”

- B, “escuchame, vos después te enojas, pero no te portas bien así que vengan con F y participen”

(Al nene):

- La maestra les está leyendo un cuento y dice: “pero el conejito Pedro no escuchó,... es medio como A (se refiere al nene), no escucha...”

- A, ¡me has cansado! Lo lleva a una mesa solo y le habla, el nene llora.

- M. “Este A, qué pasó acá ¿A? ¿Está bien hecho el trabajito de A?”

Niños: “noooooo”

Las maestras del CDE enfatizan en las evaluaciones que hacen de los niños la privación material y simbólica que sufren por pertenecer a estas familias:

- Muestra una revista infantil tradicional en Argentina y dice “¿qué chico no conoce esta revista?! “Otra cosa, ¡no conocen los animales salvajes, no conocen el zoológico!”

-(la maestra le dice a la observadora, cuando el niño le da un regalo para el día de la madre): “Dentro de su gran pobreza, mira lo que me traje”

Otro matiz que adquieren los juicios descalificantes vertidos por las maestras consiste en la desvalorización de pautas culturales de los niños y de sus familias, como producto de la interpretación que la docente hace de sus comportamientos o preferencias desde marcos referenciales correspondientes a otra clase social:

-“no tenían hábitos, cuando estaban en el otro jardín algunos hacían pis en cualquier lugar...”

-Entran dos madres al jardín y preguntan si hay clases, la maestra dice: “sí, porque no va a haber clases”. Cuando las mujeres se van, le dice a la otra maestra (en voz media baja): “me gusta porque son educadas... no dicen ni buen día...”

-La maestra dice que las mujeres “se sienten mejor pagando un peso que si se las regalan y agrega, en tono peyorativo: “es ropa que uno ni se la pondría y ellas... como si fuera...” (Se refiere a una venta de ropa usada que organizaron para recaudar fondos).

Considero que a este conjunto de tipificaciones que muestra la docente del CDE respecto de los niños con los que trabaja, le subyace una concepción que los ubica en un lugar de carencia e imposibilidad, es decir asocia a la condición de pobreza una marca de inferioridad respecto de otros grupos que se expresa en atributos negativos (carente, desprotegido)[6](#) , a veces delante de los mismos chicos:

-“yo estaba acostumbrada en otros jardines... a esta edad, un chico normal dice que el padre es el más lindo, el más bueno...” “y acá, empezaron a largar todo, les pregunté que querían poner en las tarjetitas y se hizo silencio, dos o tres, pero así, salpicados dijeron algo y a mí me consta que los padres de esos chicos trabajan y no son golpeadores”.

En el caso del CDC la modalidad de vinculación con el niño procura su contención y desarrollo respetando sus necesidades y preferencias, y calificándolo desde valoraciones predominantemente positivas.

Las diferencias que se observan en las prácticas de socialización de estos dos grupos y que estos incidentes ilustran, podrían explicarse en parte por la distancia cultural entre los niños y sus agentes socializadores. En el CDC el origen social y la trayectoria comunitaria compartida[7](#) operan minimizando esta distancia, lo que por el contrario no ocurre en el otro centro.

III. A modo de cierre

A partir del análisis de estos juicios que, en el escenario de la trama intersubjetiva de la socialización, operan categorizaciones sociales acerca de los niños: ¿qué imagen de sí y de sus horizontes de posibilidades futuras podemos conjeturar que construyen los niños? ¿De qué manera podemos hipotetizar qué incidirá esta construcción identitaria incipiente en su posicionamiento futuro en el espacio público?

Es difícil calibrar los alcances que este etiquetamiento tendrá en la proto-autoestima de estos niños, sobre todo porque es paralelo con otros insumos externos que reciben cotidianamente en su familia. No obstante, es posible delimitar su alcance en términos de condiciones psicosociales de fuerte impregnación para la identidad en construcción, siendo fundamental la intervención interpretativa de los adultos ya que éstos, desde una posición de autoridad, pueden detentar el poder de imposición de sentidos, incluso sobre el autoconcepto del niño. Si tenemos en cuenta que como sostiene el interaccionismo simbólico “el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes: el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran”[8](#), los juicios positivos que las cuidadoras en posición de “adultos significantes” en su socialización expresan a los niños en relación a sus características personales, son una fuente de constitución y de confirmación de la identidad de estos niños.

Por el contrario, una identidad construida por negación puesto que se soporta en interacciones cotidianas con una fuerte carga semántica de desvalorización, podrá afectar la autoestima del sujeto, entendida como valorización y respeto por sí mismo, por los propios juicios y derechos y, en consecuencia, la confianza en las propias potencialidades y las posibilidades de

transformación del entorno en distintas áreas de actividad [9](#)

La afectación de la propia imagen a nivel de la autoestima, puede incidir en la limitación para autopercebirse como sujeto de derecho y con voz propia y para gestionar tanto su vigencia como su ampliación a nivel personal como del colectivo al que se pertenece, al imposibilitarse el reconocimiento de la propia dignidad y, de acuerdo a las propiedades que he atribuido a la identidad en tanto social, del grupo de pertenencia.

Observando el actual escenario social de la Argentina, en el cual es muy dificultoso pensar en cubrir aunque más no sea las necesidades alimentarias de los niños en situación de pobreza, es posible que nos invada la percepción que planteos de este tipo constituyen un lujo inalcanzable. Sin embargo, se trata de una dimensión de análisis impostergable que ningún país latinoamericano puede darse el lujo de desestimar, si lo que le interesa realmente es generar procesos de inclusión social, porque la ciudadanía como expresión de la asunción de la propia posición como sujeto de derechos es condición para la integración social.

[1](#) En coincidencia con MONTERO, M. (1999): "Modelos y niveles de análisis en Psicología Política". En Oblitas Guadalupe, L. y Rodríguez Kauth, A. (Coord.), Psicología Política. España, Plaza y Valdés Editores.

[2](#) TURNER, J.C. etc. al. (1990): Redescubrir el grupo social. Madrid, Morata.

[3](#) GOFFMAN, E. (1963): Estigma. La identidad deteriorada. Edit. Amorrortu.

[4](#) Datos recogidos en el marco de la Investigación "Principales significados y contenidos que el niño incorpora sobre el trabajo a inicios de la socialización. Estudio psicosocial en niños de 4 y 5 años, en situación de pobreza, Córdoba". Dirección Ana Correa. Co-dirección: Horacio Paulín. Facultad de Psicología - CIFYH. Subsidiada por SECyT, U.N.C. Argentina. Los casos estudiados fueron tres comedores-guarderías diferenciados por dependencia institucional: religiosa, estatal (CDE) y organización cooperativa (CDC), los dos últimos objetos del presente trabajo. En el marco de un diseño cualitativo, se combinaron observaciones, entrevistas y análisis de material documental, para luego proceder al análisis de datos con elementos del Método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967), el cual se encuentra en proceso.

[5](#) Estas intervenciones que la maestra realiza con los niños estarían en contradicción con los principios abstractos referidos a la promoción de los Derechos del Niño, que sustenta el proyecto socio-educativo de este establecimiento. Desde este marco uno de los objetivos centrales es "profundizar el reconocimiento y comprensión de los Principios de la Convención de los Derechos del Niño que promueven valores éticos ligados a la no-discriminación, la solidaridad y la protección a los grupos vulnerables, de tal forma de promover el valor de la igualdad" (PEI, pág. 13) que consideramos se lesiona con prácticas como esta.

[6](#) A estas concepciones de la pobreza le corresponden acciones instituidas de atención a la misma desde la "tutela estatal o la filantropía privada", lo cual puede servir de marco explicativo a la construcción de sentido que las maestras del CDE han realizado respecto de la naturaleza del edificio nuevo donde este funciona: es un "regalo" que debe ser cuidado, sobre todo porque las autoridades provinciales no han venido a inaugurararlo, como hemos planteado anteriormente. Este punto se encuentra desarrollado en Bonvillani, A. (2002): "Bases psicosociales de la ciudadanía en procesos de socialización temprana de niños/as de sectores de pobreza urbana", ponencia presentada en III Jornadas de encuentro interdisciplinario y de actualización "Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba", UNC.

[7](#) Las cuidadoras como el grupo de niños y sus familias han compartido durante mucho tiempo procesos de organización y lucha para lograr la propiedad de la tierra, que finalmente consiguen al ser relocalizados desde el asentamiento villero donde vivieron por más de 70 años al barrio en el cual co-habitan en la actualidad.

[8](#) Berger, T. y Luckman, P. (1994): La construcción social de la realidad. Edit. Amorrortu.

[9](#) En este sentido Erikson sostiene que en la edad en que se encuentran los niños que asisten a este tipo de centros (3 a 5 años) estos avanzan hacia la conquista del sentimiento de iniciativa, que se expresa en hacer distintas actividades para alcanzar una finalidad, y sobre todo dominar tareas específicas vinculadas a su mundo, puesto que cobra importancia el rendimiento alcanzado y el poder demostrar las habilidades, por lo que este período es crítico en lo que se refiere al establecimiento de la dimensión identitaria que estamos relacionado con las posibilidades futuras de ejercicio de la ciudadanía sustantiva. Erikson, E. (1966): Infancia y sociedad. Edit. Hormé