

NIÑOS EN EXTREMA POBREZA... ¿SOCIALIZACION DEFICITARIA?

Resultado de un estudio empírico en un pueblo joven de Lima*

Burkhard Schade y Carmen Rojas**

Los autores estudian las características de socialización de niños en extrema pobreza provenientes de un pueblo joven de Lima. Utilizando un cuestionario entrevistaron a 30 familias, con un promedio de seis a diez miembros cada una. Los resultados muestran que los niños no tienen un status propio, sino que participan y se adaptan a la vida de los adultos. La dimensión emocional no juega un rol significativo, así como las diferencias interindividuales, salvo las de género. Los resultados son discutidos y comparados a los de sociedades industrializadas.

The socialization characteristics of extremely poor children coming from the slums of Lima are studied by the authors. Using a questionnaire 30 families, with a mean of six to ten members each, were interviewed. Results showed that these children have to adapt themselves to adult life and that they do not have their own status. Neither the emotional aspect, nor interindividual differences play a role, with the exception of gender differences. Results are discussed and compared to those of industrialized societies.

* Colaboraron en esta investigación Sonia Revilla y Zoila Tassara.

** Universidad de Dortmund

Considerar la influencia cultural en la investigación acerca de los procesos de socialización tiene ya una sólida tradición, como se puede apreciar en la investigación sobre cultura y personalidad dentro de la Antropología Cultural (desde Mead hasta Parin/Morgenthaller). Sin embargo los conceptos y resultados de la investigación acerca de socialización en los países industrializados han logrado tener significación normativa. Ellos han formado parte de los criterios esenciales con los que también se analizan los procesos de socialización bajo otras condiciones culturales. Estos criterios implican una valoración en la escala de socialización normal y fracasada.

Esto se da con particular claridad en el hecho de que el investigador conscientemente abandona su posición de investigador empírico y define también aspectos normativos de la socialización de los niños. A veces los principios normativos ingresan ya en la propuesta de definición de socialización. Así por ejemplo, se entiende por socialización todo proceso de aprendizaje que permite al individuo, bajo ciertas circunstancias, tomar parte en el cambio de la sociedad.

La orientación hacia los aspectos normativos de socialización se subraya cuando se afirma que el objetivo de toda socialización por acción del medio social debería ser la capacitación para la autosocialización o para la obtención de competencias sociales.

En consecuencia se mencionan aquellas variables de socialización que deben posibilitar el logro de estos objetivos fijados. Por ejemplo: ciertas posibilidades de motivación, de estímulo, disposición de espacio libre para actuar, relación de afecto y aceptación de padres a hijos, el tener posibilidades de asumir responsabilidades entre otros. Por lo general, no se menciona el contexto social que haría eficaz las variables de socialización mencionadas. Ellas ingresan o están implícitas en casi todos los conceptos conocidos de investigación de socialización.

Los criterios de un ambiente normal que frecuentemente se omiten son los siguientes: buena situación socio-económica (por lo menos, satisfactoria y

soportable), suficiente nivel educativo de los padres, núcleo familiar completo e intacto con uno o dos niños, áreas de la vida claramente estructuradas, vida cotidiana sin perturbaciones, escolaridad, seguridad social, entre otras posibilidades.

El estudio que se presenta nos da a conocer condiciones opuestas para la socialización de los niños. El concepto de una socialización en condiciones de extrema pobreza ya es una clara afirmación de que estos procesos tendrían que ser deficitarios. El total de las condiciones de extrema pobreza conforman un contexto que en la literatura científico-social latinoamericana se denomina cultura de la pobreza (Lewis, 1967). El concepto tiene que ver no sólo con una situación socio-económica deficiente y los problemas ligados a él por ejemplo alimentación, vestido, vivienda; sino también sus consecuencias, como por ejemplo: la marginalización en el sentido social y ecológico, analfabetismo, falta de capacitación profesional, así como bajo prestigio social. En opinión de Lewis, la cultura de la pobreza es un sistema que se reproduce constantemente y que siempre genera las mismas experiencias y conducta. Con esto se aproxima al concepto socio-psicológico de cultura que fue formulado por Thomae (1972) como "el total de condiciones sociales básicas" al cual corresponden determinados sistemas de valores y normas. Alarcón (1982) y Pollit (1974) mencionan entre sus características, las siguientes: orientación al presente, bajo nivel de exigencias, desconfianza social, autoimagen negativa, fatalismo en el sentido de creer en fuerzas sobrenaturales que controlan todo.

Finalmente, son integrantes de la cultura de la pobreza determinados objetivos y técnicas de socialización de niños. También se mencionan variables ecológicas; es decir, por ejemplo, que las personas que viven en la cultura de la pobreza, en la mayoría de los casos están expuestos a condiciones de vida inadecuadas como clima, entorno físico e infraestructura. Como condiciones concretas de socialización se describen además: calor, altura extrema, Costa o Selva, a las que se definen como condiciones básicas de socialización y se investiga su influencia en el desarrollo de los niños (Castillo Ríos, 1975; Dahse, 1982).

En el marco de la creciente sobrepoblación de las ciudades hay que considerar la particular situación de los pueblos jóvenes como parte de un contexto específico. Al respecto cuentan, por ejemplo: suciedad, hedor, deficiente sistema de agua y desagüe y condiciones de vivienda catastróficas.

Los resultados del estudio presentado corresponden al contexto de la cultura de la pobreza descrita. Pero la diferencia entre los procesos de socialización de los niños en pobreza en Latinoamérica y en los países industrializados como Alemania, seguramente muestran ventajas y déficits de socialización en ambos lados, lo que corresponde a la tradición de la investigación cultural antropológica.

El hecho que los resultados indiquen también déficits en la socialización normal de niños en países industrializados es aún más probable porque no todos los rasgos de la conducta de las familias peruanas investigadas resultan de la cultura de la pobreza, sino también de la particularidad de una cultura existente y que aún es significativa, nos referimos a la denominada cultura andina a la cual pertenecen la mayoría de los habitantes de los pueblos jóvenes.

La investigación de los procesos de socialización en un país en vías de desarrollo conduce finalmente a la interrogante acerca de la normalidad estadística de las condiciones de socialización que existen para la mayoría de los niños en los países desarrollados. Actualmente viven en el mundo cerca de 1,300 millones de niños menores de 14 años, de los cuales 1,000 millones viven en países en vías de desarrollo y la mayoría de ellos en las condiciones de extrema pobreza ya descritas, válidas también para los niños que se investigaron a través del presente estudio. Esto demuestra que la investigación usual de socialización se orienta a las condiciones de vida de una minoría privilegiada de niños, lo cual relativiza considerablemente el significado de sus resultados.

Método

La presente investigación se llevó a cabo en el primer trimestre de 1986, en un pueblo joven de Lima. Se incluyeron 30 familias, las que fueron elegidas al azar y consistió en una entrevista (de una a dos horas de duración) con los padres. No fue posible incluir al padre en todos los casos, pues durante el día no permanece en casa. La entrevista se relacionó con los objetivos de socialización, técnicas, vida diaria, características de los niños y orientación al futuro. Se llevó a cabo una conversación complementaria con los hijos mayores acerca de la vida cotidiana y educación a través de los padres. Además se llevó a cabo una observación participativa de la vida familiar que duró más de una hora y que permitió registrar interacciones entre padres e hijos.

Se observó a los niños pequeños en una situación experimental en la cual se les entregó juguetes para ver cómo reaccionaban. Una gran parte de la observación fue filmada en video.

El pueblo joven -de alrededor de 17 km²- presenta las características de todo asentamiento humano nuevo en Lima. La población activa ocupada -esto quiere decir el padre y algunas veces la madre y los hijos mayores- trabajan en su mayoría como vendedores ambulantes o asalariados, otros se dedican a la venta de alimentos. La mayoría de las familias investigadas tienen de 6 a 10 miembros, lo que no es una excepción. La edad de los adultos fluctúa entre los 17 y 50 años, siendo la edad promedio los 25 años. La edad promedio de los niños investigados es de 7 años, la mayoría de los padres están desocupados o subocupados, la mitad de los adultos, analfabetos.

Resultados

A la interrogante acerca de los objetivos y valores de la educación las respuestas se concentraron en pocos aspectos.

En primer plano se consideró la adaptación total de los niños a la conducta y expectativas de los padres y su consecuente subordinación. La relación entre padres e hijos podría describirse conforme a los principios gestálticos de variabilidad y constancia: a los niños (variable) les corresponde la única función social de adaptarse a los adultos (constante). Los objetivos de la educación mencionados con especial frecuencia fueron "saber comportarse bien", "ser amable y cariñoso", "ser obediente", "decente", "sincero", "honrado", "responsable". Subrayaron las diferencias específicas de género que se perciben como un hecho natural, y de la diferencia de los roles sociales según género se enfoca la necesidad de una socialización específica para hombres y mujeres.

Las niñas son descritas como tranquilas y hogareñas; de los varones se dice que no son orientados hacia el hogar, les gusta estar en la calle y tienen carácter, lo que se entiende en el sentido negativo como egoísta e impositivo. A consecuencia de esto la educación de los varones debería ser dura y estricta, para lograr su adaptación a la familia.

Tanto las entrevistas como la observación de la conducta de los padres muestra que la educación se lleva a cabo casi exclusivamente en base al modelo de conducta de los padres y de los hermanos mayores; esto quiere decir que los niños imitan a los padres y la imitación misma será promovida como una necesidad secundaria. Complementariamente se usa el premio y el castigo que son técnicas de segundo orden, de las cuales el premio tiene aún menos significación. Los castigos mencionados con más frecuencia fueron los corporales por ejemplo: golpear con la correa, palo o látigo, jalar de los cabellos, echarles agua fría, asustarlos con el fuego, dejarlos parados en la esquina, cerrarlos en casa, darles mala comida, privarles de comida. Los premios no fueron mencionados espontáneamente, sino sólo cuando se preguntó de manera directa, entonces se señalaron los siguientes: llevarlos a la ciudad cuando los padres salen, visita a los familiares, propina, compra de ropa, permiso para jugar, mostrarles cariño. En consecuencia los motivos de premio o castigo se orientan como recompensa o sanción por el beneficio o daño causado.

Los supuestos motivos y condiciones del comportamiento a sancionarse juegan un papel muy insignificante. Ejemplos que motivan castigo: desobediencia, malograr algún objeto, riña con los hermanos, causar disgusto a los padres, mal comportamiento, pérdida de algún objeto y dinero. Ejemplos que motivan el premio: ser valientes, soportar sin llanto situaciones difíciles, ayudar en las tareas de la casa, ser obedientes, asumir encargos para los adultos.

La descripción que los padres hacen de sus hijos señala dos aspectos:

Para los padres el punto de partida y casi la única dimensión para describir la personalidad de los hijos es la conducta observada en relación a los valores centralmente significativos de la educación. Ejemplo: obediente, modesto, tranquilo, hogareño, cariñoso, colaborador, atento, cuidadoso, arisco, insolente, déspota, impaciente.

2. Los padres casi no consideran las diferencias interindividuales de sus hijos; es decir por lo general los describen con los mismos adjetivos a excepción del hijo que se tipifica como "oveja negra de la familia".

También se investigó en qué medida los niños tienen o disponen de un ambiente propio -cuarto o sala de juego- y se constató que no existe. La mayoría de los niños tampoco tienen juguetes. Algunas niñas tienen muñecas de plástico o pelotas de jebe ya malogradas.

A la interrogante de qué es lo que regalarían a los niños en navidad o por el cumpleaños, la mayoría de los padres expresaron que ellos no hacían regalos. Sólo en algunos casos se mencionaron vestido o zapatos, la realización de una fiesta o haber sacrificado una gallina.

En un contexto de pobreza bien se podría interpretar estas respuestas como la priorización de lo más urgente, pero a la pregunta de qué es lo que comprarían si dispusieran de los correspondientes medios económicos tampoco se mencionó juguetes. El juego y la conducta lúdica no tienen significado alguno para los padres y por eso los niños llevan a cabo estas actividades fuera del control y participación de ellos.

Cuando a los niños se les entregó juguetes los padres no le dieron importancia al hecho de cómo los niños trataron los juguetes, tampoco participaron en el juego. En el caso de los niños se observó que la mayoría de ellos jugaron sin entusiasmo, incluso éste se mantuvo sólo por breves momentos. (Se entregó a los niños bolas magnéticas, piezas de madera para armar, rompecabezas de cartón, bolas de vidrio).

La descripción del transcurso de la vida muestra que ella está integrada a la vida de los adultos y a sus principios normativos. El transcurso de vida de los niños a partir de los cinco años de edad es el siguiente: se levantan entre las seis y ocho de la mañana, se acuestan entre las 9 y 10 de la noche. Los niños mayores de 12 años se acuestan entre las 11 y 12 de la noche. Por lo general, parece que no se ejerce presión para que ello suceda, sino que los niños casi siempre deciden cuándo deben ir a dormir.

El listado de tareas que cumplen es bastante amplio. Con especial frecuencia se mencionó: comprar pan, barrer, comprar en el mercado, lavar los platos, lavar la ropa, limpiar la casa, alimentar a los animales, hacer la cama, llevar comida hasta el centro de trabajo del padre, ir al trabajo con el padre.

La participación del niño en la vida del adulto muestra que se les hace conocer determinadas experiencias trascendentes como nacimientos y muertes. También se investigó la sexualidad. En este caso hay que considerar que por lo general no existe un dormitorio de los padres, sino que en todos los casos éste es una parte de la vivienda separada del alcance visual de los demás miembros de la familia sólo por pedazos de tela, estera o cartones. En la mayoría de los casos no disponen de camas separadas y los niños duermen con el padre y las niñas con la madre. Los padres manifestaron no querer ejercitar su sexualidad bajo alguna forma que los niños perciban.

En general la educación de los niños es asumida por los padres con la participación de los hijos mayores. Parece ser que los familiares y vecinos no juegan un rol significativo.

Finalmente se investigó la importancia del rol del padre en la socialización de los niños. Se mostró que -entre otros- a causa de su frecuente ausencia del hogar, juega un rol poco relevante. Por lo general, el padre abandona la casa muy temprano y retorna tarde en la noche e incluso tarda días en volver. En los pocos días que están en casa muestran una relación emocional positiva con los niños, juegan con ellos, cuentan adivinanzas aunque sin participar activamente en su educación, sólo en muy pocos casos aparecen como la más alta autoridad.

Discusión

La socialización de los niños en el pueblo joven investigado tiene por objeto la completa y rápida adaptación de los niños a la sociedad y a las condiciones de trabajo de los adultos. En primer lugar, está la orientación a la comunidad que es el lugar de referencia e identidad.

Los niños no tienen su propio status, espacio de vida en el amplio sentido de la palabra; sino que participan, casi ilimitadamente, en la vida de los padres; por eso les es importante lograr lo más rápido posible una conducta que corresponda a los principios y normas del mundo de los adultos y así lograr lo más pronto posible la activa contribución a la mantención y mejoramiento de la situación socio-económica del conjunto familiar.

En este sentido el trabajo infantil constituye un rasgo cultural. En este marco la educación para lograr la participación de los niños en la actividad

laboral es un objetivo positivo de la misma. De allí que los niños vean su contribución no como una exigencia externa sino que internalizan esto como un aporte necesario para la subsistencia de la familia que es un requerimiento real y concreto.

La dimensión emocional de la educación -que se expresa en la forma de relación afectiva y estima- juega en los países industrializados, como Alemania, un rol significativo. En el caso investigado no. El premio, halago como formas de reconocimiento y valoración positiva a los servicios que el niño presta a los adultos son poco frecuentes.

También es poco frecuente el cariño hacia los niños en edad escolar. Claramente, esto no origina déficits en el sentimiento de autovaloración o de seguridad. Los niños parecen estar seguros de que son valorados a partir de su capacidad de responder a las exigencias de los adultos, en base a su contribución eficiente para asegurar la supervivencia de la familia. Los niños viven con la certeza de que ellos juegan un rol importante en la familia, sienten que se les considera seriamente y se les reconoce.

Para la socialización de los niños el propósito de contribuir al despliegue de la personalidad individual y autónoma de los niños, casi no tiene importancia. Las diferencias interindividuales -excepto las de género- están poco consideradas por los padres ni en la percepción ni en la educación.

Educación y socialización no contienen el fomento de las capacidades cognitivas específicas o la motivación al rendimiento; sino que intentan orientar los procesos cognitivos y afectivos a la disposición de prestar servicios a la familia.

Educación como medio instrumental para lograr conducta tiene poco énfasis, es decir se ve muy poco la aplicación de reforzadores positivos y negativos. La educación y socialización pasan más bien en forma invisible y se debe al hecho de que este proceso transcurre como modelación e imitación.

Se podría suponer que la constante ausencia de uno de los padres influye muy poco en la modificación de la conducta, por lo menos esto es así en el caso de los hijos mayores cuya estructura de conducta corresponde a los principios y normas de los adultos ya internalizados por ellos.

De proyectarse los resultados de la investigación a los standards de una socialización "normal" de los niños en países como Alemania, queda fuera de duda que la socialización de los niños peruanos bajo las condiciones de la cultura de la pobreza muestran ciertos aspectos de socialización deficitarios como por ejemplo la baja valoración de la dimensión emocional de la educación.

Sin embargo esto no permite hablar de una socialización deficitaria porque los niños peruanos reciben la seguridad, la seguridad de sí mismo, la estima y la valoración positiva de su persona por su participación completa en el mundo de los adultos y por el rol que desempeñan ahí. Entonces ellos no son emocionalmente dependientes de sus padres, como los niños en los países industrializados. Aquellos no contribuyen en nada para el porvenir de la familia, por lo tanto dependen totalmente de sus padres y de la estima personal que ellos le expresan. El darle o quitarle estima es un instrumento de educación, lo que puede obstaculizar el despliegue y desarrollo de la personalidad del niño. Esta sería una medida inútil en el caso de los niños del pueblo joven descrito.

Al respecto hay que tomar en cuenta que en los siglos XVII y XVIII en Europa, el cariño hacia los niños jugó un rol muy insignificante y de ello no se podría derivar la conclusión de que hayan surgido perturbaciones en la conducta infantil, en el sentido de desadaptación a la realidad sociocultural de entonces.

En países como la República Federal de Alemania se considera muy cuestionable el trabajo infantil. Con el deseo de lograr un desarrollo psicosocial exitoso que conduzca a la personalidad autónoma de los niños, se descarta toda posibilidad de trabajo infantil.

Hay que señalar que el trabajo requerido de los niños peruanos es una parte de su espacio de vida y de esta manera ellos son integrados en el sistema social de la familia. Los niños saben esto y viven convencidos de que son necesarios para la sobrevivencia de la familia. Nosotros nos tenemos que plantear seriamente la pregunta de que acaso no será que los niños derivan de esta realidad el sentimiento de autovaloración y la certeza de su importancia y significado al interior de la familia. Este no es el caso de los niños alemanes.

Este ejemplo muestra que es muy problemático suponer siempre déficits en la socialización si es que hay formas que escapan o no son consideradas por los criterios normativos de la Psicología del Desarrollo. Según los fundamentos de la investigación de cultura y personalidad se tiene que partir de los rasgos estructurales de cada cultura, pues éstos redefinen las tareas de la educación en la infancia.

Más allá de lo planteado, los resultados de la investigación mostraron que bien podría plantearse un déficit en la socialización de los niños en países como Alemania. Esto es válido para explicar las dificultades de estos niños para desarrollar un sentimiento de autovaloración ya que ellos no pueden contribuir a la seguridad económica de la familia. Otro aspecto es que los padres en Alemania -por ejemplo- pueden ser modelo de conducta para sus hijos sólo muy limitadamente ya que su vida y mundo de trabajo son ajenos al de los

niños. De ahí que socialización y educación tengan -y los niños lo perciben así- el rasgo característico de la determinación externa a través de procesos de aprendizaje según el sistema de condicionamiento instrumental.

Sin embargo, se pueden reconocer ciertos déficits en la socialización de los niños latinoamericanos, especialmente en las áreas en las que la cultura de la pobreza determina sus vidas. Es decir: uniformidad de la vida (monotonía), escaso potencial de estimulación sensorial, imposibilidad de desenvolverse libremente, escasas posibilidades de aprendizaje escolarizado o desescolarizado, influencia de una educación que en lugar de orientarlos hacia la planificación del futuro se orienta al corto plazo y a la satisfacción de necesidades inmediatas, educación que no fomenta la conducta explorativa individual, sino más bien la sanciona, lo que puede obstaculizar el desarrollo de la personalidad de los niños.

Lo que la investigación muestra, es entonces, que por un lado la pobreza sí produce desventajas y déficits en la socialización de los niños afectados. Pero, aparte de esto, los resultados indican que en base a las exigencias y normas específicas de un ambiente socio-cultural se definen metas y técnicas específicas de socialización de los niños que de ninguna manera permiten hablar de una socialización deficitaria en uno u otro caso; sino más bien reflejan las diferencias interculturales. De allí se desprende la necesidad e importancia de la investigación transcultural en las ciencias sociales.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcón, R. (1982). *Una Psicología de la Pobreza*.- Lima:
Altimir, O. (1979). *La dimensión de la pobreza en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL/ILPES
Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett
Castillo Ríos, C. (1975). *Los niños del Perú*. Lima: Ed. Universo
Cierpka, U. und E. Nordmann (Hrsg.) (1988). *Wie normal ist die Normalfamilie*. Berlin. Heidelberg: Springer
Dahse, F. (1982). *Situación del niño de la familia pobre. El caso de Chile*. Santiago de Chile.
Ethenakis, E. W. (1985). *Väter (Bd. I u. II)*. München: Urban & Schwarzenberg.
Iben, G. (1979). "Abweichende" und "defizitäre" Sozialisation". En: Neidhardt, F.: *Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen*. Stuttgart: Enke. 114-161.
Lehr, U. (1973). *Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozess*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Lehr, U. (1978). *Die Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes*. Darmstadt: Steinkopff.
- Lehr, U. (1975). "Die mütterliche Berufstätigkeit und mögliche Auswirkungen auf das Kind". En: Neidhardt, F. (Hrsg.): *Frühkindliche Sozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Lehr, U. (1968). Sozialisation und Persönlichkeit. *Ztschr. für Päd.*, 14, 583-599.
- Lehr, U. (1982). *Familie in der Krise?* München: Holzog.
- Lewis, O. (1966). The Culture of Poverty. *Scientific American* 215, 4, 19-25.
- Parin, P., Morgenthaler, F. und Parin-Mathey (1971). *Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pollit, E. (1974) Desnutrición, pobreza e inteligencia. Retablo de Papel. Lima: INIDE.
- Rodríguez Rabanal, C. (1989). *Kindheit in Peru. Jahrbuch der Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Schade, A. (1988). *Die Bedeutung des Vaters für die kindliche Entwicklung*. Unveröffentl. Manuskript, Universität Mannheim.
- Schade, B. (1987). "Wo die Extreme der Normalfall sind". En: *Klein sein, gross werden*. Psychologie heute. Weinheim: Beltz.
- Schade, B. (1989). *Kindheit in Lateinamerika. Jahrbuch der Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Schade, B. (unter Mitarbeit von Carmen Rojas, Lima/Peru). (1988). "Kinder in extremer Armut - defizitäre Sozialisation? Ergebnisse einer empirischen Studie in einer Armensiedlung von Lima/Peru". En: Kemler, H. (Hrsg.) *Behinderung und Dritte Welt*. Frankfurt
- Spitz, R. (1967). *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett
- Thomae, H. (1972). Kulturelle Systema als Sozialisations-variablen. En: *Handbuch der Psychologie*. 7. Bd. Sozial-psychologie. 2. Halbb., 16 Kap., 715-747. Göttingen: Hogrefe.
- Thomae, H. (1959). Entwicklung und Prägung. En: *Hdbch. der Psychologie*, Bd. III, S. 240-311.
- Walper, S. (1988). *Familiäre Konsequenzen Ökonomischer Deprivation*. München und Weinheim: Union.
- Walter, H. (1980). Ökologische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim. Beltz