

Las pautas de crianza en la ciudad de Mérida y su relación con la educación inicial. Registro etnográfico-exploratorio

Deisy Gonzalez

E-mail: marisolpla@hotmail.com

Francisco Franco

E-mail: franco@ula.ve

Universidad de Los Andes

Resumen: Este artículo 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, aplicando categorías y nociones antropológicas. Se usaron algunas técnicas etnográficas para recoger la información, mostrando la utilidad de esta metodología en el 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, vinculadas a patrones de crianza rurales que se mantienen vigentes en la actualidad. Se encontró que estas creencias y prácticas se confrontan con las que se intenta establecer en las instituciones preescolares. También se observó en las entrevistas una actitud ambigua de las docentes que, en su vida cotidiana, comparten, conviven y creen en esas prácticas pero las rechazan en su rol como educadoras.

Palabras clave: pautas de crianza, creencias y tradiciones, educación inicial y antropología, niñez, Mérida.

Abstract: This article tries on you rule of raising of children and children practiced by the families in the city of Merida and its relation with the initial education, applying to categories and anthropological slight knowledge. Some ethnographic techniques were used to pick up the information, being shown the utility of this methodology in the educative scope. Observations

* Fecha de recepción: 02-10-2011.

Fecha de aceptación: 14-11-2011.

and open interviews with educational mothers, parents, relatives and of pre-school education were realised, making an exploratory registry of beliefs and familiar practices in the city, tie to rural landlords of raising that stay effective at present. One was that these beliefs and practices are confronted with which it is tried to establish in the pre-school institutions. Also an ambiguous attitude of the educational ones was observed in the interviews that, in their daily life, shares, they coexist and they create in those beliefs and practices reject but them in their roll like educators.

Key words: rule of raising, beliefs and traditions, initial education and anthropology, childhood, Merida.

Résumé: Cet article se centre sur les règles d'éducation des enfants adoptées par les familles à Mérida et leur relation avec l'enseignement initial en y appliquant des catégories et des notions anthropologiques. Nous avons employé quelques techniques ethnographiques pour recueillir l'information tout en montrant l'utilité de cette méthodologie dans le domaine éducatif. Nous avons effectué des observations et des entretiens ouverts avec des parents et d'autres membres de la famille ainsi qu'avec des enseignants de l'éducation préscolaire et nous avons élaboré un registre exploratoire de croyances et de pratiques familières dans la ville ayant rapport aux patrons d'éducation ruraux toujours en vigueur. On a découvert que ces croyances et pratiques s'opposent à celles que l'on prétend établir dans les institutions préscolaires. Nous avons également observé lors des entretiens une attitude ambiguë de la part des enseignants qui, dans leur vie quotidienne partagent ces pratiques, vivent avec elles et y croient mais ils les rejettent dans leur rôle comme éducateurs.

Mots clés: règles d'éducation, croyances et traditions, éducation initiale et anthropologie, enfance, Mérida.

Hasta hace poco la niñez era considerada una categoría fija y ahistórica, una etapa puramente biológica o “natural”; en la actualidad, se considera una noción histórica, cultural y por tanto diversa (Szulc, 2006). La Escuela, una institución que se pretende universal, también es un producto histórico y sociológico particular, por lo cual, hay que entenderla como parte de una tradición cultural (Ariès, 1986;

González González, 2008; González González y Franco, 2009 y Mead, 1962). Siguiendo estas premisas, en este artículo mostraremos la existencia de diversas pautas y patrones culturales de crianza de los niños y las niñas en la cultura y la sociedad merideña. Haremos una exploración etnográfica entre los padres y representantes y los maestros de la educación preescolar en tres escuelas merideñas.¹ Con esto, mostraremos 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. Aquí hemos aplicado categorías y nociones antropológicas así como algunos elementos de la metodología etnográfica, evidenciando la utilidad de ésta para la investigación en educación preescolar. No llegamos a conclusiones definitivas sino a un registro y a una experiencia metodológica que muestra su fertilidad en esta área. (Spindler, 1993; Velasco et ál, 1993).²

1. Educación, Escuela y diversidad cultural

En la etapa de la educación escolar y preescolar la diversidad cultural no parece ser asumida en la Escuela venezolana, a pesar de que en la Constitución y en los proyectos de reforma actuales se reconoce a Venezuela como pluricultural y pluriétnica. Estos rasgos, sin duda, están presentes en nuestro país, se evidencian en la existencia de grupos indígenas y en la heterogeneidad de la sociedad “moderna” actual.³ Venezuela, hacia el final de los años cincuenta hasta los años setenta del siglo pasado, pasó de ser un país eminentemente rural a un país urbano. El índice de alfabetismo y de escolarización aumentó de manera exponencial y la mayoría de la población venezolana, hoy en día, vive en la ciudad. A pesar de todo esto, la mentalidad, el imaginario, los mitos, las creencias y las prácticas culturales no cambiaron en profundidad. (Clarac de Briceño, 2003: 60). Como afirma Serena Nanda, la cultura se transforma más lentamente que la sociedad (1980: 327).

Por otra parte, la Escuela es un proyecto ilustrado, parte del proceso occidental modernizador; se corresponde con un ámbito

cultural específico, impuesto por una élite y en la actualidad contrasta y entra en conflicto con aspectos culturales marginados, soterrados, que son parte de la realidad cultural venezolana (Spindler 1993: 235). Es, entonces, pertinente investigar este sistema cultural que la Escuela pretende transformar. En este sentido, un aspecto que —parece— no se ha estudiado, es la relación entre la educación preescolar y la educación inicial en nuestra sociedad, a pesar de que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2005), en el *Currículo de Educación Inicial*, asume la importancia de tomar en cuenta la cultura en este nivel del proceso educativo.

2. Pautas y prácticas de crianzas

En Venezuela la existencia de una heterogeneidad cultural implica una variedad de pautas y prácticas para el cuidado y la crianza de los niños; hay que reconocer que en nuestra sociedad no existe una sola forma “correcta”, “ideal” o única de criar a los niños. Por ello, resulta ineludible para el investigador y para los educadores, conocerlas en cada contexto particular, comprenderlas, apoyarlas e, incluso, modificarlas.

En cualquier grupo humano la crianza implica una serie de prácticas y actividades que están “disponibles” para aquellos que se encargan del cuidado de los niños; éstas, a su vez, están basadas en creencias acerca de por qué una práctica es mejor que otra (Evans y Myers, 1994, citado en Simarra, 2003: 5). Es importante recalcar que entendemos como *prácticas* las acciones que realizan las personas y como *pautas* las ideas, creencias e imaginarios que circulan en una sociedad sobre lo que “debe o no” 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 y las *prácticas* con la conducta. Cada cultura, cada sociedad, construye y transmite sus propias representaciones sociales acerca de la crianza de los niños y sus cuidadores; por ello, deben ser entendidas en su contexto y no consideradas desde modelos distintos, ni subvaloradas (Simarra, 2003: 6).

3. Prácticas y pautas de crianza en la ciudad de Mérida

A continuación, 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.

3.1 Cuidados prenatales

El puerperio o posparto es el período comprendido entre el final del parto y la normalización de la madre, delimitado por los cambios anatómicos y fisiológicos producidos durante el embarazo. Durante este período existen costumbres que llevan a cabo los grupos humanos para favorecer el proceso de recuperación de la madre y el desarrollo del vínculo afectivo con el recién nacido. Nuestros informantes nos refirieron la ayuda que la familia —en especial la madre o la suegra— procura para que la mujer embarazada pueda recuperarse y cumplir con la “dieta de los cuarenta días”, que debe seguir de manera estricta consumiendo la “sopa de gallina” y el “chocolate de pepa” (bebida a base de cacao).

La elaboración y obsequio de la “mistela de ramas y de frutas” (una bebida con alcohol preparada con aguardiente de caña y fermentada con especias o mezclada con frutas) es otra de las prácticas comunes, una especie de ritual, que todavía se realiza en la ciudad de Mérida. La parturienta debe tomarla durante todos los días de la dieta; se le proporciona, por lo menos, un trago al día para “sacarle el frío”⁴; además, es ofrecida a las “visitas” del recién nacido (personas que acuden a la casa a conocerlo).

Las madres o suegras son un gran apoyo al momento de la llegada del bebé. Si la recién parida no vive en la misma casa de la madre o de la suegra, durante el primer mes o durante los cuarenta días de la dieta (“cuarentena”), se muda a la casa de una de éstas para no tener que realizar labores domésticas y contar con ayuda para el cuidado del niño.

La etapa de embarazo y primeros meses de cuidado del niño se dan dentro de un contexto de familia extendida, el cual parece ser el modelo 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 madre de la hija, usualmente, es muy importante.

3.2 Los primeros cuidados

Una de las prácticas que se lleva a cabo para proteger a los niños recién nacidos en la ciudad de Mérida es enrollar al bebé con una manta y darle forma de “tabaquito” —como se dice en el habla— para protegerlo. Una informante, docente, confirma el uso de esta práctica a la que eran sometidos los bebés:

...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 [al bebé], que iba a estar incómodo. Al principio lo intenté como tres veces, como estaba en su casa y, como para que ella no dijera, ésta es una rebelde, pero como no lo logré no hice nada y ella no insistió (Ana).

Es interesante este relato porque aunque la madre más joven no aprende la técnica del “tabaquito” es inducida para mantener la costumbre. Esta práctica de cuidado y protección al recién nacido está relacionada con un sistema de creencias en agentes “naturales” y mágicos (los aires, el frío y el calor, el mal de ojo, el sereno, etc.) vigentes en nuestra cultura, en correspondencia con una concepción particular de la enfermedad y la salud. Ciertos cuidados se prodigan al bebé para librarlo de estos agentes o “males”, a los que son muy susceptibles durante los primeros meses:

...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 que 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).

3.3 Lactancia, destete y alimentación

La lactancia —por supuesto— es una práctica común entre las madres, para alimentar al niño y afianzar los lazos afectivos con este, varía según las culturas en cuanto a frecuencia, duración y estilo. En nuestras entrevistas encontramos que las madres, principalmente las debutantes, se encuentran con algunas dificultades cuando alimentan a su cría. Una informante 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 su técnica no era la más adecuada. Confiesa que esto le pasó 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 biológico, automático, una capacidad natural de alimentar al niño; sin embargo, reconocen que tienen que aprender con ayuda de sus familiares.

Algo que es una preocupación constante en el discurso de las informantes madres es justificar las razones por las cuales dejan de proporcionar leche materna a sus hijos; tal vez, porque comprenden que el dejar de lactar a un niño tan pequeño, trae ciertos inconvenientes que pueden reflejarse en la salud del infante.⁵ Sin embargo, las madres, en su mayoría trabajadoras, tienen que escoger con mucha frecuencia entre amamantar y trabajar; sólo aquellas que tienen un trabajo que se los permite, continúan amantando al niño durante el período de reposo de postparto. Lo hacen 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 el trabajo de su domicilio. En cualquier caso, 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).

Con respecto al destete del niño existe entre las informantes una cierta coincidencia en las razones de por qué deben hacerlo. La principal es el cumplimiento del trabajo y la otra es quedar nuevamente embarazada. No obstante, algunas madres destetaron a sus hijos no por su trabajo, sino por sentir que ya era el momento oportuno. Entonces, optaron por algunas prácticas tradicionales que les aconsejaron personas mayores, seguramente familiares. Estos “trucos” muestran como se recurre a la tradición para enfrentar el destete:

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, confirman que las madres destetan a sus hijos por el trabajo, aunque señalan que lo hacen después que el niño cumple dos años, o cuando se embarazan nuevamente. También comentan que han observado que algunas madres mantienen la lactancia hasta los cinco años, o más, porque se les dificulta quitarles el hábito.

Las historias sobre el amamantamiento de un niño durante mucho tiempo —a veces hasta los cinco o más años— se repiten en nuestras entrevistas; sin embargo, se acompañan de juicios que establecen como negativo el continuar esa práctica más allá de los

dos años. Las consecuencias podrían ser que el niño tardaría en desarrollar su lenguaje correctamente, “ponerse tonto”, muy “tuñeco” o demasiado consentido. Tampoco las docentes ven con aprobación que un niño se amamante después de los dos años. En la práctica, no parece probable que el amamantamiento pueda prolongarse demasiado tiempo.

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 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, entonces, tienen que completarse con el tetero. Otra variante es el tetero para dormir, que en algunos casos se mantiene luego de que el niño ha entrado al preescolar e, incluso, hasta 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” establece que se debe incentivar el proporcionarle “...líquidos en una taza o vaso. No usar biberón” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005: 35).

Luego del primer año, el niño se incorpora a comer con la familia, y en algunos casos a compartir la misma comida de los adultos. Un informante nos refiere que comparte con su hijo la comida desde esa época y cuenta que no come grandes cantidades, aunque come de todo. Su esposa comentaba que su hija tenía un buen apetito, pero que después cambió, entendiendo que en los niños el apetito, a lo largo de los años, era variable. Además, sostiene 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). Aunque El *Currículo de Educación Inicial* sostiene que el problema de la alimentación radica en un aprendizaje por imitación (Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, 2005: 7), no parece que los padres consideren que este sea un proceso sencillo. La alimentación es una preocupación muy acentuada entre ellos, y se convierte, a veces, en fuente de angustia sobre todo en 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 chisguis y en la noche lo mismo. Le dicen: hay esto para comer; no, yo no quiero comer. Él come lo que quiere, cuando quiere. Lo tienen que engañar para comer o tomar jugo natural. No come nada, nada que lo nutra como sopas, frutas. (Aura).

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.

3.4 Enfermedades de niños

La medicina científica, en muchos casos, no es la única opción a la que acuden los padres o familiares cuando el niño se enferma. En las conversaciones con los informantes algunos relataron que cuando el niño presenta 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 p'al médico. Y yo nunca creí en esas cosas que si el mal de ojo, el cuajo caído y no sé qué, y toda la cosa, que a mí me criaron con eso, con... 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 al momento de la enfermedad en el 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 éstas tenemos: el sereno, el cuajo caído, el mal de ojo, el mal aire, los fríos, el dolor de cerebro, etc. Los informantes conocen ampliamente de estas enfermedades (Clarac, 2003: 385-404). Vamos a comentar algunas de estas enfermedades 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 qué 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 entre los antropólogos para los tres estados andinos. Para Clarac el cuajo es un órgano que equilibra el cuerpo humano, según la concepción andina, es inestable y se encuentra 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 por una caída o causada por el “mal de ojo”, el cual altera la sangre del niño y ésta, al volverse pesada “hace que el niño se caiga” (2003: 94). El conocimiento de estas prácticas es manejado por los entrevistados, aunque el informante o su hijo —supuestamente— no hayan padecido la enfermedad. Esto se evidencia en el siguiente testimonio:

No hay que moverlos [a los bebés] mucho... 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 debido a la fuerza o energía

de la “mirada de personas curiosas”, normalmente del exterior del grupo familiar, que contemplan o miran con alguna insistencia al niño. Es sin embargo, involuntaria. Hay dos tipos de mal de ojo: el “bobo”, que puede ser contraído por niños de distintas edades, y el “bravo” o “común”, que sólo lo contraen los niños muy pequeños mientras “el pequeño pozo que tienen en la cabeza esté blando”, es decir, hasta que se cierre la fontanela, hacia los dos años (Clarac, 2003: 385-386). Veamos el siguiente testimonio:

Yo no creía, no creía [en el mal de ojo], 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, que raro, el niño no tenía nada, no tenía moco, sólo 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).

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:

...siempre dicen que cuando uno no les 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 [sacerdote] no se lo hace [bautizo católico] (Elina).

3.5 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 lo que hemos conseguido en nuestras entrevistas. Aquí, consideraremos las relaciones entre padres e hijos, las relaciones cotidianas entre éstos, 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 —que podría ser una pauta— 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, planteando 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*. (Subrayado nuestro). (Vielma, 2002: 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 y así sustenta su idea de crisis de “permisividad”. Maneja la idea de que los padres y las madres no les exigían a sus hijos, 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, dada su tendencia a sobreproteger, no poner límites o ser inconsistentes en cuanto al control del cumplimiento de normas.” (2003: 29).

En nuestro caso, la permisividad de la que hablan nuestros informantes 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 es un bien para la familia. Es considerado muy débil, por lo que hay que cuidarlo, a veces de manera “excesiva”. Esto se corresponde con la práctica del “tabaquito”, la cual es una medida para protegerlo de peligros mágicos y “naturales”. Otra expresión del cuidado “excesivo” al niño, es la idea de que no se debe molestar cuando está muy pequeño, por ejemplo, jugar excesivamente con el bebé, moviéndolo, haciéndole demasiadas carantoñas porque esto puede ocasionar “mala sangre” e, incluso, “mal de ojo”.

La importancia del niño en la cultura andina merideña ha sido explicada por Clarac (2003), quien la mostró en las representaciones y rituales de los campesinos. Gran parte de la cosmovisión en esta cultura gira alrededor del niño. Su importancia se destaca en las fiestas dedicadas al Niño Jesús (la paradura), en la concepción de las enfermedades y las terapias mágicas relacionadas con esta. Este puesto clave del niño lo hemos encontrado también en las prácticas de crianza.

El rasgo de permisividad parece estar en correspondencia con esta valoración del niño pequeño, que de alguna manera se prolonga en los más jóvenes. Los niños más pequeños, según el discurso de algunos informantes son poco castigados, y también ocurre entre los campesinos, sin embargo, parece que en cuanto a los niños mayores, pueden ser azotados y maltratados. Incluso esta permisividad se encuentra referida en las crónicas de Aguado (Clarac, 2003: 386).

Por otra parte, hay que recordar que los castigos violentos a los niños eran algo común en épocas pasadas, violencia admitida incluso en las escuelas, condensada en la frase popular “la letra con sangre entra” y legitimada por los padres que otorgaban permiso a los maestros para que castigarán a sus niños como parte de la formación educativa. 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. 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 sé, 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 usos medicinales), para controlar

a los niños demasiado malcriados. Práctica que se asemeja a un ritual, ya que ésta, además, debe hervirse y con el agua bañar al niño (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. Muchas veces les cuesta mantener el castigo que imponen. También utilizan medios como la televisión o los gustos de los niños como forma de ejercer presión para disciplinar, ya sea como castigo o premio. Algunas docentes que no son madres sienten también que es su responsabilidad, como familiares de niños con los cuales habitan en la misma casa, mantener el control y la disciplina de ellos.

3.6 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 completamente. 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 imprescindible en lo que concierne al cuidado de los niños. Las madres trabajadoras se apoyan generalmente en sus propias madres cuando —por alguna razón— no pueden llevar al niño a la guardería. Es decir, las abuelas maternas juegan un papel fundamental en la crianza de los niños. Como nos informa una maestra: “...yo diría que a 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 ésta. 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, 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 (Clarac, 2003; López-Sanz 1993; Pollak-Eltz, 1976). 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. Todo esto requiere investigaciones particulares en parentesco.

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, pero éstos casi siempre están trabajando. Son pocos los padres que tienen un papel muy activo en la crianza del niño. 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. Una 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.

3.7 Relación de madres, padres y familiares con la escuela

En los últimos años la educación preescolar en Venezuela se estableció 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 económico del hogar. Por otra parte, las familias comienzan a dejar de contar con los abuelos, tíos, primos, para ayudar con el cuidado de los niños. Por estas circunstancias parece que 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. 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, afirma que estos temores no son exclusivos de la familia tradicional 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 (2000: 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 se la ingenian con sus familiares y amigos para que les ayuden por unas horas a cuidar al niño, y si 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. La dificultad de llevar a los niños al maternal y el miedo que los padres experimentan por hacerlo se ilustra perfectamente en este relato:

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 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... 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 por desconocidos que se puedan acercar a ellos. Esto lo explican los informantes, afirmando que el niño es un ser frágil e indefenso –como se mostró anteriormente–, sobre todo ante las enfermedades mágicas.

3.8 El preescolar

La percepción sobre las guarderías y maternales, 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 un poco más seguros. Se adaptan mucho mejor a la idea del preescolar, ya que lo consideran necesario. Esta percepción de seguridad parece corresponder con la idea de que el niño ya no se considera tan frágil; es más comunicativo, puede conversar con su madre acerca de lo que sucede dentro del aula y la escuela. Además, las madres, según las maestras entrevistadas, sienten que tienen mayor participación y comunicación con las cuidadoras de sus niños: “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 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 consideran que su grado de participación es el mejor que pueden ofrecer, ya que tienen que trabajar. Para ellos, las reuniones son un problema porque interfieren en sus horarios. Las colaboraciones para las fechas especiales, a veces complican la rutina, nos dice una 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 llevé calientes. A la profesora le gustan mis colaboraciones (María).

La familia también maneja la idea —muy extendida y acentuada— 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).⁶

3.9 Relación familia-educación preescolar

La integración del niño a la escuela es un proceso delicado, difícil de alcanzar y de sostener. La razón de esta situación estriba en un amplio espectro de acciones y creencias aprendidas 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: 5). Es un quiebre entre las formas de conducirse cotidianamente en su hogar y los nuevos comportamientos que se esperan de él o ella en la escuela. Los padres, las familias y los docentes manejan y poseen ideas y nociones para explicarse las dificultades de este proceso.

Un ejemplo son los hábitos al momento de comer, los cuales implican: ¿qué se come, cómo se come, qué utensilios se usan para comer, etc.? Todo esto es parte fundamental de las primeras adaptaciones del niño a las actividades del preescolar. En muchos casos, estos hábitos son nuevos, diferentes a los cuales se ha ido acostumbrando el niño en su hogar. Ahora bien, no es que el niño no tenga que adaptarse al nuevo medio, él lo hace y algunas veces con una enorme facilidad, el problema también es cómo perciben los docentes y los padres y representantes este proceso, que es fundamental para la integración al aula y de estos nuevos hábitos en 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. El siguiente testimonio nos plantea este punto:

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 les 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).

La preocupación de esta docente no es arbitraria, ni muestra, necesariamente, que es demasiado quisquillosa. El enseñar un cierto tipo de etiqueta, además de ser uno de los papeles tradicionales de los maestros en la escuela, está fundamentado en los lineamientos del *Currículo de Educación Inicial* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2005: 6). No obstante, como lo explica Serena Nanda, las familias poseen creencias en torno a los alimentos y al consumo de los mismos, ya que los hábitos alimenticios se conforman culturalmente (1980: 98). Por ello no parece ser un problema de pura “inducción”.

Las madres, padres y familiares no se desentienden de esta situación. “Aceptan” —por lo menos así lo señalan en las entrevistas— lo que las docentes les informan y captan los sentidos no evidentes de las conversaciones, charlas y talleres, pero saben y están conscientes de que se les hace difícil incorporar algunos elementos a su cotidianeidad: por falta de tiempo, porque no pueden imponer a los niños hábitos y conductas que ellos mismos no manejan, etc. Una madre dice al respecto:

Bueno, ellas [las docentes] 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 bastante dinámicas (Ingrid).

Usualmente, se asume que la dificultad de relacionarse 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. Este juicio es frecuente entre los docentes; asumen que el comportamiento de la familia y las formas en que éstas educan a sus hijos e hijas son negativas y dificultan el aprendizaje de los niños. Esto es lo que explican Blanco y Umayahara como 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 (2004: 29).

Algunas docentes parecen estar escindidas, 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 dejarla a un lado. En todo caso, parece ser más una aspiración que un verdadero distanciamiento. Tal 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 pavoroso, 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 asumir que la escuela y el preescolar sean los únicos responsables de la mala relación entre el entorno familiar y el

entorno escolar. También la familia pone resistencias 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.⁷

Por otra parte, las posiciones de los padres es exigir al preescolar, o esperar que suceda, objetivos que no se pueden cumplir. Por ejemplo, que el niño aprenda a leer y a escribir, cuando esto no se ajusta a los propósitos pedagógicos de la etapa en que el niño se encuentra.⁸

4. Epílogo: 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, hacen falta estudios particulares (históricos, antropológicos y sociológicos) acerca del niño en Venezuela. 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 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 con lo que hemos explorado en este artículo, 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 estos señalamientos.

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 estas nociones culturales, más aún cuando 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. Los estudios etnográficos particulares, como el que hemos realizado de manera exploratoria y como un ensayo, son necesarios para confrontar la realidad en la que se desarrolla y con la que se enfrenta la Escuela.

Notas

- ¹ Esta investigación se realizó “alrededor” de tres centros educativos de nivel inicial en la ciudad de Mérida, en la zona del centro (Unidad Educativa El Espejo, Unidad Educativa Gabriel Picón González, Unidad Educativa Vicente Dávila). No se trabajó en estas escuelas, si no que en ellas se precisaron los informantes para la investigación. Como este trabajo fue de carácter exploratorio, se escogieron, de entre todos los informantes posibles, *tres informantes clave* por cada centro educativo; los que notoriamente eran más abiertos y comunicativos para aportar datos significativos al corpus de la investigación.
- ² Lo que hemos investigado no podemos proyectarlo para toda Venezuela, servirá —creemos— de referencia: en primer lugar, porque es una exploración; en segundo, porque existe una heterogeneidad cultural en nuestro país que está por investigarse; tercero, no podemos obviar la homogeneidad cultural que implica la vida industrial y urbana; y cuarto, no es suficiente lo que hemos recogido para establecer cuáles son las *pautas culturales* de crianza de niños en la ciudad de Mérida. Falta un mayor e intenso trabajo etnográfico.
- ³ Las fuentes de la heterogeneidad cultural venezolana son históricas, la colonización española, la herencia indígena y afrodescendiente, así como el desarrollo de una cultura urbana e industrial, finalmente acompañada de migraciones recientes provenientes de distintos países europeos (italianos, portugueses, españoles y otros). (Clarac, 1992: 117).
- ⁴ 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 (ver Clarac, 2003; Rojas, 2000: 35).

- ⁵ Hay que destacar que si bien las madres que trabajan deben abandonar la práctica del amamantamiento por inconveniencias con los horarios y sus compromisos laborales, el Estado a través de leyes (como la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. LOPNA, en su Artículo 46), la Escuela con sus programas de promoción y fundaciones privadas como AMAMANTA, fomentan la práctica por un período no menor de seis meses.
- ⁶ Blanco y Umayahara, lo exponen 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.” (2004: 14).
- ⁷ Testimonio como el siguiente se puede recoger entre muchas docentes: “...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 hacen 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).
- ⁸ Como reclamaba una de nuestras entrevistadas: “...si el niño está entrando con tres años y medio, enseguida llegan y te dicen que ellas le 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. ...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).

Referencias

- 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.
- ARIÈS, P. (1986). La infancia. **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.
- 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.
- CLARAC, J. (1992). **La enfermedad como lenguaje en Venezuela**. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de los Andes.
- CLARAC, J. (2003). **Dioses en el exilio**. Mérida: Universidad de los Andes, Ediciones del Vicerrectorado Académico.
- CORDERO, T. (2002). Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**. 2 (2), pp. 1-17.
- GONCALVEZ GONCALVEZ, D. M. (2008). **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**. (Memoria de Grado, mimeografiada). Mérida: Departamento de Preescolar, Universidad de Los Andes.
- GONCALVEZ GONCALVEZ, D. M. y FRANCO, F. (2009). De la niñez como noción cultural a las pautas de crianza. Notas para una antropología de la educación inicial. **Anuario GRHIAL**, 3(3), pp. 69-104.

- LÓPEZ-SANZ, R. (1993). **Parentesco, etnia y clase social en la sociedad venezolana**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- MEAD, M. (1962). **Educación y cultura**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2005). **Currículo de Educación Inicial**. Caracas: Editorial Noriega.
- NANDA, S. (1980). **Antropología cultural. Adaptaciones socioculturales**. México: Wadsworth Internacional / Iberoamericana.
- POLLAK-ELTZ, A. (1976). **La familia negra en Venezuela**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- REPÚBLICA DE VENEZUELA (1998). Ley Orgánica para la protección del niño y del adolescente. **Gaceta Oficial**. N° 5266 extraordinario.
- ROJAS T., B. (2000). **Cuerpo y enfermedad en Mucuchíes, Edo. Mérida**, Venezuela. Mimeografiado. Tesis de Maestría en Etnología. Universidad de Los Andes.
- SHAFFER, D. (2000). **Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia**. México: Internacional Thomson Editores.
- 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/> Consultado el 23/04/2007.
- SPINDLER, G. (1993). La transmisión de la cultura. En H. Velasco, F. García y A. Díaz (Eds.), **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 G. Wilde y P. Schamber (Comps.). **Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos**. Buenos Aires: Editorial SB, pp. 25-50.
- VELASCO, H. et ál. (Edit.) (1993). **Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar**. Madrid: Editorial Trotta.
- VIELMA, J. (2002). Estilos de crianza en familias andinas venezolanas. Un estudio preliminar. **Fermentum**, 12 (33), pp. 46-65.